

Temas

de Profesionalización Docente



ISSN 2697-2859

Temas

de Profesionalización Docente

Segunda Época

Montevideo, junio 2020

ANEP



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Consejo de Formación en Educación
Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”

Editor Responsable

Alejandra Capocasale Bruno, CFE-ANEP, Uruguay

Comité Editorial

Estela Davyt, CFE-ANEP, Uruguay
Karina Nossar, CFE-ANEP, Uruguay
Beatriz Medina, UDE, Uruguay
Patricia Viera, UDELAR, Uruguay

Comité Asesor:

Álvaro Berro, CFE-ANEP
Walter Bobadilla, CFE-ANEP, Uruguay
Silvana Darré, FLACSO, Uruguay
Ana María Fernández, UDELAR, Uruguay
Adriana Marrero, UDELAR, Uruguay
Álvaro Silva Muñoz, UDELAR, Uruguay
Maximiliano Núñez, UDELAR, Uruguay
Mailsa Passos, UERJ, Brasil
Ana Pereyra, UNIPE, Argentina
Cristina Pippolo, CFE-ANEP, Uruguay
Cristina Rebollo, CFE-ANEP, Uruguay
Rita Ribes, UERJ, Brasil
Mirtha Ricobaldi, CEDIIAP, Uruguay
Marco Antonio Rodrigues Dias, UNESCO
Gabriel Scagliola, CFE-ANEP, Uruguay
Diego Silva Balerio, CFE-ANEP, Uruguay
Ingrid Sverdlick, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
Marcelo Taibo, CFE-ANEP, Uruguay
Francisco Tamarit, UNC, CONICET, Argentina
Giselle Tur, INEED, Uruguay
Alejandra Yoldi, CFE-ANEP, Uruguay

Editores Técnicos

Manuela Collazo, CFE-ANEP
Carmen D’Elias, CFE-ANEP

Entidad editora

IPES “Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto”
Asilo 3255, Montevideo
Correo electrónico: revistatemas.ipes@gmail.com

Diseño y diagramación

Pieirna De Mori y Pablo Márquez Departamento de Comunicación, CFE

Mención de periodicidad

Semestral



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Tabla de Contenidos

Editorial	
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	5

Artículos originales

La Educación Superior en Latinoamérica: pensar la reforma desde contextos actuales.	
<i>Virginia Coitinho</i>	9
<i>En clave de “Y”: educación y trabajo, trabajo y educación.</i>	
<i>Alicia Dambrauskas</i>	17
La evaluación participativa en la Educación Superior	
<i>Walter Ariel Bobadilla Silvera</i>	29
Proyecto “Tu Clase, Uruguay”	
Tránsito por una estrategia de desarrollo profesional enriquecida por pares	
<i>Graciela T. Barreto Vigliante</i>	37
Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”.	
Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.	
<i>Nicolás Patierno , Myriam Southwell</i>	51

Resúmenes de Investigaciones

Abordaje de Historia y Epistemología de la Ciencia en la práctica docente de cuarto año de profesorado de Física.	
<i>Marta Elizabeth Flores Arrieri</i>	69
El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación”	
<i>Magister Daysi Iglesias</i>	75
Reseña bibliográfica	85
Normas para publicar	87

Editorial

En esta oportunidad les presentamos la cuarta entrega de la Revista Temas Segunda Época. Los artículos originales que integran este número se estructuran en torno al tema “La Educación Superior: revisión de sus potencialidades emergentes”. A los artículos académicos se le suma la novedad de un artículo, también de corte académico, que incorpora la perspectiva de un análisis temático a partir de una investigación realizada dentro del marco de un Doctorado. De esta forma, se pretende hacer visible la relevancia de los aportes de las tesis de Maestría o Doctorado como aportes teórico-empíricos sustantivos a las comunidades académicas educativas. Muchas veces, los productos académicos formales de posgrados no son atendidos de forma suficiente por parte de las comunidades académicas. Desde nuestro punto de vista, representan un insumo de suma importancia en el proceso de construcción del conocimiento que aporta a la profesionalización docente.

El contenido de los artículos de este número de la Revista se reseñan a continuación: El primer artículo, presenta una puesta a punto general acerca de la Educación Superior en Latinoamérica. No es su intención profundizar conceptualmente, sí dar cuenta de forma sintética de algunos procesos ocurridos que le otorgan sentido a la agenda de la Educación Superior hoy. Dentro de este marco, se hace hincapié en la situación de la formación docente en Uruguay actualmente. A partir de aquí es que siguen tres artículos con planteos rupturistas frente a modelos tradicionales en la Educación Superior, y por lo tanto en la formación docente: Un artículo que trabaja desde lo epistemológico y lo contextual la falsa dicotomía entre los saberes académicos y los del trabajo y la necesaria superación de esta división histórica para lograr un modelo social incluyente. Le sigue un artículo que propone superar el modelo tradicional de evaluación y construir de forma colectiva la evaluación participativa. Refiere a la importancia de comenzar a incorporar estrategias didácticas que impliquen la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación. Por último, se presenta un artículo que relata la experiencia de un proyecto interinstitucional que se ejecutó desde la formación continua que brindó el Consejo de Formación en Educación (CFE) desde 2014 hasta 2018: “Tu clase, Uruguay”. Este proyecto tuvo como objetivo principal la mejora de la práctica en ejercicio a partir del acompañamiento entre pares. El cierre de los artículos originales está dado por un artículo que refiere a una investigación acerca de la violencia escolar desde un enfoque rupturista de un tema que supone preconceptos y estigmatizaciones. Este artículo jerarquiza este número de la Revista pues nos da la posibilidad de vislumbrar el camino de la investigación como forma de indagación sistemática académica profunda al mismo tiempo de denuncia de las implicancias para los sistemas educativos, los grupos sociales y los sujetos de los enfoques sesgados teóricamente con connotaciones negativas. En definitiva, este número

de la Revista nos aproxima a abordajes de rupturas teóricas y empíricas necesarias que representan al mismo tiempo potencialidades emergentes para el desarrollo de la profesionalización docente.

Con total satisfacción de seguir adelante con la tarea propuesta, les deseo que disfruten la lectura de la Revista Temas Segunda Época número 4.

Prof. Mag. Alejandra Capocasale Bruno
Editora

La Educación Superior en Latinoamérica: pensar la reforma desde contextos actuales.

Virginia Coitinho

DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a1>

Resumen

Uruguay discute desde el 2005 a la fecha, transformaciones profundas en su Sistema de Educación Superior para la formación docente. Estos debates se encuadran dentro de un contexto mundial y regional que viene, desde la década de los 90 a la actualidad, demandando cambios profundos en los sistemas de educación superior latinoamericanos. Si bien nuestro país mantiene algunas particularidades al respecto, también tiene muchas similitudes con la región, y estos procesos no le son ajenos. Este artículo pretende, desde la revisión de la literatura especializada y la descripción de los procesos que se vienen dando en la región y en el mundo en las últimas décadas, comprender los cambios que han influido sobre el sistema de educación superior, así como los debates académicos que se producen a partir de dichos cambios y que influyen en el proceso interno.¹ Estos debates académicos se centran en aspectos tales como: el cambio en la gobernanza del sistema, la autonomía y la necesidad de evaluación y rendición de cuentas.

Palabras claves: Educación Superior, Formación Docente, Evaluación Institucional, Autonomía.

Virginia Coitinho, Profesora de Cívica, Sociología y Derecho (IPA), Licenciada, Magíster y Doctoranda en Ciencia Política (FCS-UDELAR), Coordinadora Académica del Departamento de Derecho en CFE, Docente en IPA. vcoitinho@hotmail.com

Abstract

Uruguay discusses from 2005 to date, profound transformations in its Higher Education System for teacher training. These debates are framed within a global and regional context that comes from the 1990s to the present day, demanding profound changes in Latin American higher education systems. Although our country maintains some peculiarities in this regard, it also has many similarities with the region, and these processes are not alien to it. This article tries, from the review of the specialized literature and the description of the processes that have been taking place in the region and in the world in the last decades, to understand the changes that have influenced the higher education system, as well as the debates Academics that are produced

¹Este trabajo es parte de un capítulo del Proyecto de Tesis de Doctorado en Ciencia Política, FCS, UDELAR.

from these changes and that influence the internal process. These academic debates focus on aspects such as: change in system governance, autonomy, and the need for evaluation and accountability.

Keywords: Higher Education, Teacher Training, Institutional Evaluation, Autonomy.

1- Introducción

En los últimos años se discuten propuestas de reforma institucional para nuestro Sistema de Educación Superior en materia de Formación Docente; estos proyectos de reforma institucional se enmarcan en una coyuntura de cambios en la Educación Superior a nivel mundial y regional que comienzan a tomar forma en la década de los noventa de la mano de fenómenos como la universalización, feminización, y la internacionalización, así como de los debates emergentes acerca de la gobernabilidad y gobernanza de los sistemas organizativos. En este contexto, desde hace más de una década, el gobierno uruguayo propone una institucionalidad universitaria para Formación Docente, cuando el propio concepto de universidad está en debate en el mundo, enfrentado a nuevas formas institucionales y a complejos procesos de masificación y feminización de la matrícula; transnacionalización del estudiantado; pérdida de autonomía institucional, que exigen transformaciones a los formatos tradicionales de las instituciones de Educación Superior en América Latina y el mundo (Brunner, 2008, 2012; García, 2003) .

Los cambios implementados en nuestro país a partir del año 2005 en el subsistema de formación docente muestran una clara voluntad política de caminar hacia algunas líneas priorizadas en el debate regional e internacional: autonomía decisional de los actores involucrados, profesionalización de los docentes y participación de estos en las decisiones de políticas; fortalecimiento institucional, gestión, organización y evaluación, capacidad de adaptación a las demandas del entorno (Acosta, Camou y Atairo 2015; García, 2003; Kehm, 2011).

2 - Debates actuales sobre la Educación Superior

Desde finales de la década de los 90 la educación superior en Europa se volvió un tema de preocupación a partir de dos procesos dirigidos a su reforma: el proceso de Bolonia, iniciado formalmente en 1999; y la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea en el año 2000. En el Proceso de Bolonia (Declaración suscrita por más de 29 Estados europeos) se aboga por la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) basado en los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y orientado a convertir el sistema europeo de enseñanza superior en un sistema que atraiga estudiantes y profesores de todas partes del mundo, que permita el mutuo reconocimiento de titulaciones, transferencia y acumulación de créditos, que favorezca la movilidad de estudiantes, profesores y personal en general. Se imponen evaluaciones permanentes para asegurar la calidad universitaria, llevada a cabo por

agencias nacionales que se agrupan en una red europea con metodología y marco de acreditación común para los países que participan del proceso (Acosta, Camou y Atairo 2014; Bugarín, 2009; Casanova y Rodríguez 2015). La Comisión Europea fijó tres dimensiones para modernizar las instituciones de Educación superior: reforma curricular, reforma en su gobernanza, e incremento y diversificación de su financiación a través de los siguientes mecanismos: promover más autonomía institucional, reducir la regulación del Estado y fomentar la búsqueda de diversas fuentes de financiación, a la vez que mejorar el liderazgo (Casanova y Rodríguez, 2015).

Respecto a la gobernanza se acordó que estas instituciones demandan mayor autonomía para elaborar sus programas, gestionar su personal, instalaciones y recursos; en este sentido se recomienda a las instituciones para garantizar un cambio significativo en el futuro de la Educación Superior Europea, tener un perfil más innovador y proactivo, diversificando fuentes de financiamiento, promoviendo vínculos con el mercado y la sociedad (Casanova y Rodríguez, 2015; Vidal y Vieira 2014).

La contribución de estas instituciones a la economía del conocimiento está vinculada con su capacidad de gestión, ya que diversos estudios indican que la capacidad y autonomía en la gestión influyen positivamente en la productividad de la investigación, por lo cual, los gobiernos deben fomentar la autonomía de sus instituciones siempre y cuando estén sujetas a los controles necesarios e incentivos económicos (Vidal, Vieira 2014). Parte de la literatura entiende que la autonomía entendida como libre circulación de ideas, proyectos y conocimientos se ve limitada a partir de estos acuerdos en Europa, evidenciando una fuerte orientación gerencialista, que propone fortalecer las autoridades ejecutivas en tanto liderazgos personales, incluir participación de organismos o comisiones tecno-burocráticas especializadas, así como de organismos internacionales, priorizar la búsqueda de recursos externos y su eficientes usos, y el progresivo estrechamiento de espacios de deliberación y toma de decisiones colegiadas (Acosta, Camou, Atairo 2015). En países centrales los nuevos programas que aseguran calidad y transparencia en los controles sobre los que reposa la actual concepción de autonomía universitaria, son producto de una construcción institucional sólida que la demanda; en América Latina en cambio, esa construcción ha sido propuesta desde políticas estatales (Acosta, Camou, Atairo 2015).

3 - América Latina: Pensar la Educación Superior en un contexto de cambio

América Latina es un continente signado por la desigualdad, la diversidad cultural y la inestabilidad política. A diferencia de Europa, es muy difícil para estos países crear un espacio común donde desarrollar acuerdos sobre políticas conjuntas que impulsen proyectos de desarrollo para la Educación superior como pasó en Europa con los procesos de Bolonia y Lisboa, sin embargo la región viene despertando cada vez más a la idea de pensar reformas en sus sistemas nacionales de educación superior que promuevan la cultura del conocimiento, el acceso universal, la formación académica continua, y la competitividad en las diferentes áreas de saberes en el entendido de

que apostar a la educación superior fortalece en la región una cultura democrática y pacífica, y posiciona a los países con una mejor ventaja comparativa respecto a sus vecinos. El acceso a la educación superior se transforma en el objetivo de las familias para que las próximas generaciones tengan nuevas oportunidades de crecimiento personal y profesional (Brunner, 2018; Fernández, 2012).

A principios del siglo XX, la educación superior latinoamericana era un espacio de acceso restringido al minoritario estrato social alto de la época. A partir de la reforma de Córdoba en 1918 esto comienza a revertirse y la universidad latinoamericana se piensa como un sistema universitario público, laico, autónomo, cogobernado que permite el acceso a nuevos contingentes sociales (Rama, 2006). Entre 1950 y 1975 la matrícula se multiplica por 13, la tasa de participación del alumnado llega a un 13,8%, casi alcanzando el nivel considerado como de sistemas masificados de educación superior (Brunner, 2018; Trow, 1974). La Reforma universitaria de 1918 definió en términos generales el proceso latinoamericano durante el siglo XX a través de los principios de autonomía, cogobierno colegiado, autodeterminación académica, financiamiento público, libertad académica y de investigación, politización institucional y organización corporativa. Principios que se consolidan como características básicas de las instituciones de educación superior latinoamericanas a lo largo de todo el siglo, con adaptaciones en algunos casos de acuerdo con cada historia y cultura nacional, que fueron priorizando unos rasgos y desdibujando otros (Acosta, Camou y Atairo, 2015). Esta reforma respondió a demandas de las capas medias urbanas en el contexto de consolidación de los Estados modernos latinoamericanos, la industrialización por sustitución de importaciones y la urbanización; procesos que impulsaron la democratización y expansión de las universidades (Rama 2006).

En las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado, el debate sobre nuevas fórmulas de gestión y gobierno de las instituciones de Educación superior en América Latina se reaviva con fuerza, y los principios de autonomía y cogobierno se pusieron en el centro de la discusión, en el entendido que condujeron a que los actores internos (docentes, estudiantes, administrativos y ejecutivos) se cerraran sobre sus intereses particularizados alejándose de las demandas de los actores sociales y políticos; es así como el paradigma de una universidad autónoma y cogobernada, basada en el consenso social y estatal, y comprometida con las demandas de su entorno, fue sustituido por el paradigma de la rendición de cuentas, asentado en la desconfianza del gobierno y la sociedad hacia estas instituciones, y en la exigencia de que éstas fueran productoras de insumos para el desarrollo de políticas públicas (Acosta, Camou y Atairo, 2015).

3.a- Masificación, universalización y feminización de la matrícula

En el período que va desde la década de los noventa a la actualidad se da un fenómeno que promueve un cambio en la forma de pensar la educación superior latinoamericana: los procesos de masificación y universalización de la matrícula (Trow, 1974). En las últimas cuatro décadas la matrícula terciaria de nuestro continente au-

mentó de 1,9 millones de estudiantes en 1970 a 25 millones en 2011 (Brunner, 2012). El promedio de tasa de matrícula de educación superior en América Latina es de 17,4%, significativamente más bajo que el promedio de los países avanzados que ronda el 60 %. Ese promedio regional de todas formas esconde grandes desigualdades entre los países: algunos están en etapa de universalización (como Uruguay y Argentina) y otros continúan en etapa de élite. (Brunner, 2012; García, 2003; Rama, 2009). Este proceso ha llevado a que accedan a la educación superior jóvenes que provienen de sectores sociales diversos, con demandas formativas diferentes, con capitales sociales, culturales y socioeconómicos también diferentes, que desafían a los sistemas nacionales de educación superior a adaptar sus estructuras internas y a generar mecanismos de retención de esta nueva población; ha llevado asimismo a diversificar la oferta educativa, con instituciones de educación superior que se vuelven macro instituciones, muchas veces de dudosa calidad; que proliferen institutos universitarios y no universitarios públicos y privados muchas veces sin los controles necesarios, y por último, la masificación y universalización del acceso a la educación superior rompe con el concepto de universidad tradicional, elitista, selectiva, cuna de la intelligentsia académica, y con un elevado status social; ha producido una des-elitización de la educación y una transformación de las bases de sustentación de las elites sociales (Brunner, 2012; 2018; Rama, 2010).

El proceso de masificación y universalización no está exento de críticas que van desde acusaciones de comercialización y burocratización de la educación superior hasta el pedido de proponer volver a cerrar las puertas de la universidad a las masas, ya que este proceso ha llevado a que la educación superior pierda el prestigio de antaño, y sus profesionales, el estatus social que detentaban (Brunner, 2012; 2018). Ingresan a las instituciones de educación superior latinoamericanas un alumnado procedente de los quintiles de menores ingresos y de sectores sociales diferentes: indígenas, personas privadas de libertad, personas con capacidades diferentes; esta población representa alrededor del 20% de los jóvenes latinoamericanos, con variaciones de acuerdo con los países. Esta realidad fuerza cambios en el modelo educativo: modificaciones en el currículo incorporando modalidades pedagógicas que tengan en cuenta el multiculturalismo, modalidades de educación semipresencial y virtual, y transformaciones en infraestructura para la accesibilidad de las instalaciones, procedimientos de gestión más eficientes y racionales, estandarizando los procesos académicos y usando la informática como herramienta administrativa y comunicativa de primer nivel (Bentancur, 2018; Landinelli, 2008; Rama 2009). Asociado al fenómeno de la masificación se da otro que, si bien explica el primero, también lo causa: la feminización de la matrícula. El ingreso casi masivo de mujeres a la educación superior se explica en parte por el impacto en los hogares que genera el acceso de la mujer a mejores puestos de trabajo, sobre todo el sector público, y a los cambios culturales que conducen a una mayor emancipación y empoderamiento de las mujeres. La feminización de la educación superior es notoria en el egreso, y más intensa en algunas carreras como la formación docente, el área de la salud, en las cuales es posible trabajar jornadas más reducidas, y la descentralización territorial de los centros permite la cercanía con

el hogar. Este fenómeno se da por una mayor demanda de las mujeres de acceso a la educación superior y no a la voluntad política de generar políticas públicas en este sentido (Rama, 2009).

2. c- Internacionalización y regionalización

Se fue consolidando en los últimos años un espacio Iberoamericano del conocimiento con el objeto de aportar a la mejora de los procesos de modernización de la educación superior a través de la formación de redes de investigación interinstitucionales (Fernández, 2012). Organismos internacionales como UNESCO, PNUD, el Banco Mundial, la Comisión Europea entre otros, han promovido acciones tendientes a fortalecer la cooperación internacional y aportar recursos a la modernización e internacionalización de la Educación Superior Latinoamericana. Asociado a esto, la transnacionalización es otro proceso destacable, hace referencia a aquellas situaciones en que los estudiantes de un país se trasladan a otro diferente a terminar sus estudios. En América Latina ha sido impulsado por diversos factores: la instalación de sedes de universidades norteamericanas y europeas; la proliferación de programas de estudio a distancia, la aparición de carreras post títulos con doble titulación (nacional y extranjera); el asentamiento de universidades virtuales; el aumento de programas de intercambio de profesores y estudiantes de grado y posgrado, con el apoyo de la Unión Europea, Canadá, Australia y Estados Unidos (Fernández, 2012).

La literatura consultada destaca como desafíos de agenda en la educación superior regional pensar nuevos modelos de gestión, nuevas modalidades de contratación de docentes y como eje central nuevas formas de evaluación de calidad, esta dimensión ha tomado fuerza en la agenda de políticas públicas de educación superior en la región: los sistemas deben ser permanentemente evaluados y para ello es imprescindible fomentar la investigación sobre la Educación superior, para que sirva como herramienta de cambio y repensar objetivos a futuro (Fernández, 2012, p.100; véase también Acosta, Camou y Atairo, 2015). En algunos de los países latinoamericanos se han creado organismos que tratan de asegurar la calidad de los sistemas, o se ha delegado esta tarea a instituciones de educación superior ya prestigiosas (tal es el caso de Uruguay, donde la Universidad de la República cumple este rol), pero en casi todos los países la evaluación de la calidad se incorporó a la agenda de políticas públicas en la región (Fernández, 2012).

Los organismos regionales e internacionales se están preocupando por incluir en sus agendas estrategias de evaluación para la mejora de las instituciones de Educación superior. El MERCOSUR creó el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Grado universitario en el año 1998; en el año 2008 se crea el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados llamado ARCU-SUR, sistema que busca permitir la movilidad regional, el reconocimiento de títulos, la cooperación entre las comunidades

académicas, y la formación conjunta de recursos humanos atendiendo a las demandas de la región (Fernández, 2012; García, 2003). Asimismo, en el marco también del MERCOSUR con apoyo de la Unión Europea, en el año 2010 se crea el proyecto PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur) que busca contribuir a la consolidación de la ciudadanía regional y mejorar la calidad de la educación en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

4 - Conclusiones

Los cambios ambientados a partir de la década del 90 en nuestra región (crisis socioeconómica, transición democrática y giro hacia políticas neoliberales) hicieron que los gobiernos volvieran la mirada hacia sus sistemas de educación superior y propusieran iniciativas basadas en la evaluación. La rendición de cuentas se vuelve un instrumento útil para decidir la distribución del subsidio estatal, empujando a las instituciones a forzar cambios en sus mecanismos de gestión y gobierno para volverse competitivas frente a estas nuevas reglas de juego. Estos cambios fueron modificando de manera profunda la noción de autonomía que se había asentado con la Reforma de Córdoba de 1918, entendida como un valor esencial de las universidades latinoamericanas que implicaba la capacidad de autodeterminación en los ámbitos de gobierno interno, régimen académico, administración y relacionamiento con la sociedad y el sistema político. Esta nueva perspectiva sobre la educación superior provoca que los académicos, al saberse evaluados por agentes externos tengan que cuidar los resultados de sus investigaciones para obtener recursos: las instituciones pasaron del autogobierno y la autogestión a la necesidad de generar mecanismos de rendición de cuentas frente a los poderes políticos, la sociedad y el mercado. El Estado se interesa ahora por controlar los resultados de los procesos académicos y promueve la inclusión de actores externos en los procesos de control de calidad; asume un rol supervisor, evaluador y auditor que condiciona la provisión financiera a los logros alcanzados, y muchas veces delega la evaluación a agencias extranjeras, esto altera la concepción tradicional de autonomía y fuerza un cambio en la gobernanza de las instituciones de educación superior (Casanova y Rodríguez, 2014; Schmal y Cabrales 2018; Vidal y Vieira 2014).

La autonomía como principio se reduce a aspectos operacionales tales como un manejo eficiente de recursos, el diseño de programas y procedimientos de regulación, captación de alumnos, acuerdos de intercambio y colaboración; las instituciones pueden actuar con libertad dentro del ámbito de los marcos legales establecidos. En este nuevo escenario, la producción académica se está transformando en capital intelectual comercialmente explotable; a la vez que se tiende a una “gobernanza compartida” ya que comienzan a intervenir las agencias internacionales, con sus programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación superior, programas del Banco Mundial, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o el proceso de Bolonia. Todos estos procesos explican lo que sería una pérdida de autonomía para algunos autores, para otros, un cambio en su concepción original (Acosta, Camou y Atairo, 2015; Schmal y Cabrales 2018).

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. Camou, A. y Atairo, D (2015). *Gobernabilidad y Democracia en la Universidad Pública Latinoamericana. Argentina y México en perspectiva comparada*. CLACSO. Buenos Aires.
- Bentancur, N. (2018). Cinco dilemas universitarios de comienzos de siglo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (14), 85-101
- Brunner, J y Del Canto, C. (2018). Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile. *En: Monarca, H. y Pioto, M. Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Editorial Dykinson
- Brunner, J. (2012). *La idea de universidad en tiempos de masificación*. Universianum. 3 (7) 130-143.
- Brunner, J. (2010).Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación* (355) 137-159. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Brunner, J. (2008).El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación, (número extraordinario)* 119-145. Universidad Diego Portales. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales Santiago, Chile
- Bugarín, René (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *REMO*. 6 (16). México.
- Casanova, H. y Rodríguez-Gómez, R (2015). Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. *Revista de Pedagogía Bordón*. 66 (1) Sociedad Española de Pedagogía.
- Fernández, N. (2012).La educación superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. *Revista Sociedad y Discurso* (21) 94-113.
- García, C. (2003). Balance de la década de los 90' y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. *En: Mollis, M. (Coord) "Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?"*. CLACSO. Buenos Aires.
- Landinelli, J. (2008). *Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/242514102>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía* 18 (46)
- Rama, C. (2009).La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (50) 173-195.
- Schmal, R. y Cabrales, F. (2018). El desafío de la gobernanza universitaria: el caso Chileno. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* julio/setiembre 2018 26(100). 822-848,
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*.OCDE (comp.), Policies for Higher Education.General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education.OCDE, Paris; pp. 51-101.
- Vidal, J. y Vieira, Ma. J. (2014). Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. *En: Casanova, H. Rodríguez-Gómez, R (coord.) Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. Revista de pedagogía Bordón*.66, (1). 2014, Sociedad Española de Pedagogía. España.

En clave de "Y": educación y trabajo, trabajo y educación

Alicia Dambrauskas¹

DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a2>

Hacer es pensar

Richard Sennet

Resumen

El artículo discute la relevancia y pertinencia de superar la división histórica entre los saberes académicos y los del trabajo. Revisa el valor epistémico del trabajo a través de las posturas de algunos pedagogos del Siglo XX y evidencia algunas dificultades en ese vínculo, lo que termina incidiendo en las trayectorias de los sujetos. Finaliza destacando la relación de complementariedad entre los campos de educación formal y no formal, que incluye el trabajo, con miras al desarrollo de un modelo social incluyente.

Palabras clave: educación y trabajo, saberes del trabajo, educación por el trabajo, educación formal y no formal, educación integral

Abstract

The article discusses the relevance of overcoming the historical division between academic knowledge and work knowledge. It reviews the epistemic value of the work through the positions of some 20th century pedagogues and evidences some difficulties in that link, fact that finishes influencing the people's trajectories. It ends by highlighting the complementarity relationship between the fields of formal and non-formal education, which includes work, focusing on the development of an inclusive social model.

Keywords: education and work, work knowledge, education through work, formal and non-formal education, integral education

¹ Maestra y Licenciada en Sociología, Diplomada en Gestión Educativa, Experta Universitaria en Indicadores Educativos, Posgraduada en Gestión Socio-Urbana. Se ha desempeñado como Consejera en COCAP y Directora alterna por el MEC en INEFOP. Actualmente es asesora en el Área de Educación No Formal de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y apoya la gestión académica en el IPES.

1. Preguntas iniciales

A todo proyecto educativo subyace un propósito que constituye el fundamento de su formulación. En él se busca respuesta a algunas preguntas esenciales para la sociedad: ¿qué mujeres y hombres deseamos formar?, ¿qué herramientas conceptuales, ético-filosóficas, estéticas e instrumentales debemos poner a su disposición para que se constituyan en protagonistas constructores de un futuro común? Y estas son también las preguntas que orientan la actividad cotidiana de cada educador/a. Utilizamos expreso la palabra educador/a y no docente, pues como bien sabemos, el campo de la educación y sus profesionales es amplio; no solo remite a la actividad educativa que transcurre en el aula (presencial o virtual) sino que esa actividad puede desarrollarse en múltiples ámbitos de la vida social y laboral. ¿O acaso un referente educativo que se desempeña en un proyecto de formación en un CECAP² no emplea su saber pedagógico, o un educador social que trabaja con jóvenes en situación de calle, deja de cumplir un rol educativo?

También es sabido que los dos ámbitos más significativos para el aprendizaje, la integración y el desarrollo personal y social son la educación y el trabajo. Cuando hablamos de una formación integral, de sujetos críticos y con capacidad de transformación del medio y sus circunstancias, es difícil no hagamos referencia a estas dos dimensiones de la vida humana. A través del trabajo, se expresa la capacidad de la transformación creadora distintiva del ser humano y es mediante la educación, en sus diversas modalidades, que se realiza el legado cultural intergeneracional, incluyendo las herramientas indispensables para dar oportunidad a la transformación. En consecuencia, ¿puede el sistema educativo, evolucionar en su pertinencia y calidad permaneciendo ajeno a las transformaciones que ocurren en el trabajo? Como correlato, ¿podemos concebir un trabajo digno y socialmente útil que no tenga el soporte de una educación que le de sustento y a su vez lo trascienda?

2. Algunas precisiones conceptuales

Como venimos de decir, la educación y el trabajo han sido considerados históricamente dos ámbitos sustanciales para la socialización e inclusión social; generadores de identidad y sentido de pertenencia. Garantizar el ejercicio de ambos derechos es sustantivo para una sociedad auténticamente democrática, pues su concreción tiene un efecto multiplicador para el acceso y sostenibilidad de otros derechos humanos. El derecho a la educación, de acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) vigente desde 2009, es un derecho cuyo ejercicio corresponde a todas las personas del país a lo largo de toda la vida. Es decir, no se limita a una etapa de la vida, ni su ejercicio se circunscribe a un ámbito institucional específico, pues trasciende la escolarización.

²CECAP: Centro Educativo de Capacitación y Producción.

Esta concepción ampliada del derecho a la educación acompañará nuestra reflexión en el transcurso del presente artículo.

Por su parte, el derecho al trabajo, consagrado en el Art. N°7 de la Constitución, es enunciado junto a otros derechos fundamentales, como la vida y la libertad, y en el Art. N°53 se define como un deber del ciudadano para procurarse el sustento económico (Uruguay, 1967). En la actualidad entendemos el trabajo como una expresión de la capacidad de transformación material e inmaterial del ser humano, incluyendo actividades vinculadas a la producción económica, pero también a la producción artística y cultural, remunerada o no, individual o colectiva.

En el transcurso de este artículo, nos referiremos a dos vertientes. Como principio educativo, en el entendido que el trabajo, en tanto actividad humana construye conocimiento, no solo desde el punto de vista profesional, técnico, sino también en el desarrollo de prácticas sociales relevantes, como el ejercicio de la responsabilidad compartida, la interdependencia, la necesaria multiplicidad de aportes para alcanzar objetivos. A través de las experiencias de trabajo, siempre y cuando sea un trabajo decente³, se generan saberes del trabajo o más precisamente, saberes socialmente productivos⁴, en suma, un conocimiento no enseñable sino vivenciado, que trasciende al sujeto trabajador e impregna la cultura de la sociedad, lo que otorga al trabajo un valor epistemológico.

También abordaremos, por su centralidad en la vida social, la vertiente referida al trabajo como actividad proveedora de los recursos económicos necesarios para la reproducción de la vida y el desarrollo integral de las personas en la sociedad. Durante gran parte del Siglo XX, en términos ideales, educación y trabajo se concibieron como etapas sucesivas. Primero se estudiaba y luego se trabajaba. Hoy, en un mundo de rápida obsolescencia de los conocimientos, esta concepción es caduca y los itinerarios no son lineales ni previsibles. Además se constata que los aprendizajes social y productivamente válidos, no son exclusivos del ámbito de la educación formal, sino que también se producen en contextos sociales o productivos; ámbitos educativos que Coombs y Ahmed definieron en los años ‘70 del siglo pasado como informal y no formal. (Coombs y Ahmed, 1974)

Por tanto, entendemos necesario debatir sobre los modos de articular la educación y el trabajo sintetizados en la conjunción “y” que titula estas notas. No pensamos la relación en términos de subsidiaridad, pues no creemos que hoy sea posible educar para un puesto de trabajo en particular, ni para brindar respuestas mecánicas a las demandas emergentes del mercado de trabajo, siempre coyunturales. Como se

³Trabajo productivo que se desarrolla en condiciones de libertad, equidad, seguridad, dignidad y diálogo social. Véase Cinterfor-OIT (2001).

⁴En este sentido, lo socialmente productivo asume la experiencia colectiva, el saber colectivo como el capital o el patrimonio fundamental para garantizar una herencia, que no sólo implica saberes sino también tradición e identidad (Puiggrós, 2008).

deduce de lo hasta aquí expuesto, la articulación que concebimos se evidencia en varias dimensiones: como modalidad de formación (el trabajo también educa), como trayectoria de los sujetos (se estudia y trabaja conjunta o alternadamente durante toda la vida), como componentes de un mismo proceso de desarrollo socioeconómico y compartiendo los objetivos de un proyecto político-pedagógico que les da sustento.

3. En perspectiva histórica

Varios educadores durante el último siglo, desde diferentes posturas filosóficas y contextos, han incursionado en la reflexión sobre la relación mutuamente enriquecedora que es inherente al binomio educación-trabajo. Citaremos algunos de ellos.

Nuestra primera referencia es a un bastante olvidado pensador uruguayo, evocado por su actividad pictórica más que por sus aportes a la educación: Pedro Figari. Artista, abogado y político, en una perspectiva de corte humanista, señala el trabajo como vertebrador del currículo, no solo en el marco de la educación técnica, como se le suele asociar, sino en el sistema educativo en general.

Figari fundamentó reiteradamente que su proyecto no se limitaba a una instrucción para lo que hoy se conoce como mundo del trabajo, sino que abarcaba a toda la educación pública, con un sentido muy distinto al que se le suele dar en el presente. (Carbajal, 2017, pp.180-181)

El acceso al conocimiento para Figari, no se alcanza teóricamente, sino mediante la observación y la experimentación.

Para educar es preciso, no sólo idear sino ejecutar. Es esto lo que induce y prepara la acción fructuosa. Se opera entonces un movimiento progresivo de fecundación y refecundación: más se idea, más y mejor se trabaja; más se trabaja, más y mejor se idea. (Figari, 1965, p.172)

También en las primeras décadas del Siglo XX, post Revolución Rusa, el pedagogo y escritor soviético Antón Makarenko, en su Poema pedagógico, relata la experiencia de la Colonia Gorki, donde priorizó el trabajo como el principio educativo rector para la incorporación a la sociedad de los jóvenes infractores. En la obra de referencia, en una instancia en la que debía rendir cuentas sobre su labor pedagógica a las autoridades, se refería así a la incidencia del trabajo concreto como aporte a la comunidad en la formación de los jóvenes: “La iniciativa vendrá solo cuando exista una tarea, cuando se tenga la responsabilidad de su cumplimiento, la responsabilidad del tiempo perdido, cuando exista una exigencia de parte de la colectividad” (Makarenko, 1999 [1935], p.704).

Una década después, en 1946, se publica la primera edición de La educación por el trabajo, en un contexto histórico también especial, al término de la Segunda Guerra Mundial. Su autor, el maestro francés Celestin Freinet, había acumulado para enton-

ces una importante experiencia profesional y de vida, pues fue sobreviviente a campos de concentración. Para Freinet, el aprendizaje debe partir de la experiencia del niño en su contexto inmediato, de sus vivencias, pues adquiere significado y así despierta su interés. Esta posición tiene notorias confluencias con las ideas impulsadas por la Escuela Nueva. A su juicio, la construcción de un ambiente educativo se realiza por medio de técnicas que potencien el trabajo de aula, tomando como base la libre expresión de los niños en un marco de cooperación. “Segura, sólida de cimientos, móvil y flexible en su adaptación a las necesidades individuales y sociales, la educación encontrará su motor esencial en el trabajo” (Freinet, 1971 [1946], p. 125).

Por esa misma época, en 1942, el ilustre maestro Julio Castro, desaparecido durante la dictadura militar, presentaba la primera edición de *El banco fijo y la mesa colectiva*, una obra de referencia en la Pedagogía uruguaya, donde discute el tránsito entre la Escuela tradicional y la Escuela Nueva; transcribimos un fragmento:

(...) se nota una gran frialdad por las prácticas escolares que no sean intelectuales; se buscan soluciones para mejorar métodos y lograr mayores rendimientos, pero se nota una general indiferencia por las actividades de orden social, manual, etc., y no es el caso de volver a la escuela verbalista e intelectualista de la que aún no hemos salido, precisamente por el camino que hemos elegido para liberarnos de ella (Castro, 2007, p. 142).

Su colega y discípulo, Miguel Soler, vocacional maestro rural y conocido referente del Primer Núcleo Escolar de La Mina, Cerro Largo, experiencia pedagógica en la cual se articulaba el proceso educativo de carácter comunitario con el desarrollo rural, en su libro *Réplica de un maestro agredido* expresa:

De ahí que las escuelas de La Mina mantengan un estrecho contacto con toda la población y en su programa valgan tanto las preocupaciones culturales como las que surgen de los problemas sanitarios o económicos. Se trata, entonces, de un trabajo educativo integral, en el doble sentido de que debe llegar a los pobladores de ambos sexos, de distintas edades y debe enfocar todos los problemas que tienen que ver con el bienestar rural (Soler, 2005, p. 233) Sus palabras demuestran su perspectiva de educación integral, íntimamente vinculada con el medio, donde el trabajo pauta el quehacer cotidiano y la propuesta educativa trasciende la edad teórica de trayectoria educativa en el sistema formal.

En este punto, deseo subrayar dos elementos que comparten los legados pedagógicos de los educadores citados: integralidad y cooperación. La integralidad, en el entendido que el proyecto educativo busca responder a una perspectiva multidimensional, y ese es el tenor de los saberes incorporados en el proceso, en correspondencia con los intereses de los sujetos que participan. Por su parte, la cooperación surge

del hecho que son proyectos colectivos, donde se comparten las responsabilidades y los logros, y al mismo tiempo, se multiplican los aprendizajes en la interacción social. En nuestro país específicamente, la simbiosis de educación y trabajo, entendiendo a este último como principio educativo, fracasó al ser rechazado el proyecto que Figari formulara para la reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1910. Proyecto y perspectiva pedagógica que permanecieron en el olvido hasta que fueron rescatados por las letras de Arturo Ardao, medio siglo después, en *Etapas de la inteligencia uruguaya* (1971, pp. 371-390). Lo que se concibió como educación por el trabajo no prosperó, y fiel a su origen, quedó subsumido en la educación para el trabajo. Una preposición que cambia radicalmente el sentido del enfoque educativo implícito.

La educación para el trabajo (aunque todos, sea cual fuere nuestra formación, aspiramos a trabajar), desde siempre ha sido asociada a la formación técnica y profesional, proveedora de las calificaciones necesarias para satisfacer las demandas emergentes del mercado de trabajo. De alguna manera, este rol también termina reduciendo el multifacético concepto de trabajo al restringido concepto de empleo. Entre tanto, la educación asentada en saberes académicos, destinada a quienes pueden posponer su inserción en el mercado de trabajo, goza de mayor prestigio social. Esta estratificación, de antiguas y profundas raíces, perdura hasta nuestros días, a pesar de haberse hecho algunos intentos para superarla⁵. La cultura instalada en la sociedad, en la concepción de dos trayectorias educativas de diferente valor, hasta el presente, ha podido más.

4. Un vínculo complejo

La relación entre educación y trabajo tiene un carácter problemático, adjetivación sin ánimo de connotaciones negativas, sino signada por la complejidad.

Por una parte, por razones de contexto. Es una relación que se inscribe en un determinado tiempo histórico, con una específica concepción de sujeto y de sociedad, en el marco de un cierto modelo de desarrollo productivo y social (Puiggrós, 2008). Relación de la que participan actores individuales y colectivos, con habitus e intereses no necesariamente confluyentes y por consiguiente conflictiva.

Por otra parte, por motivos intrínsecos a la esencia de ambos campos. En tanto el sistema educativo busca la equidad en la distribución de los saberes y fomenta los procesos de socialización inclusiva, el sistema productivo busca la rentabilidad y alienta la competitividad (Gallart, 2002).

Por su propia racionalidad socializadora, el sistema educativo está sostenido en procesos, de las instituciones y de los sujetos que lo integran, en tanto el sistema

⁵ 1986: Creación del Ciclo Básico Unificado (CBU).

2009: La LGE crea el Consejo de Nivel Medio Básico. Nunca se implementó.

productivo, en un contexto de globalización, debe responder rápidamente a demandas del mercado mundial, pautadas por el cambio tecnológico, la productividad y el lucro. Sus ritmos y fundamentos básicos, en consecuencia, no coinciden. En términos generales, el mundo del trabajo se percibe como exógeno y ajeno a la formación de los estudiantes, en particular a nivel de la educación media, que es donde tenemos las mayores dificultades para superar el rezago y la desvinculación. El ámbito en el que el trabajo es percibido como un integrante natural del diseño curricular es el de la formación técnica y profesional, también natural destino de los menos privilegiados en el imaginario social, idea que, como dijimos, aún persiste, a pesar de que la mayor parte de su oferta hoy tiene continuidad educativa y que su matrícula ha crecido notablemente en la última década.

En correspondencia con esta apreciación, si observamos los Programas de Formación en Educación, en el Núcleo Básico de Formación Profesional Común a todos los educadores, el tema es marginal (hay algunos enunciados en Sociología, Sociología de la Educación y Pedagogía). El Plan de Formación en Educación donde aparece problematizado el trabajo como categoría explícita de análisis, reflexión y vínculo con la formación pedagógica es en la Carrera de Maestro Técnico. En este Plan de formación se señala:

El concepto ampliamente manejado de “Mundo de Trabajo” puede llevar a confusiones, ya que no existen dos mundos, uno para los que trabajan y otro para los que no. Apuntamos a formar a todas las personas para trabajar, para reflexionar sobre el trabajo y para el disfrute del conocimiento del mismo en el sentido más amplio (ANEP-CFE, 2011,p.1) Esta explicitación conceptual denota la preocupación de que las dimensiones trabajo y educación no sean consideradas esferas aisladas; hacerlo implica seguir fortaleciendo la disociación entre trabajo manual e intelectual, cuando en el desempeño de toda profesión, teoría y práctica, idea y acción, se funden en la praxis; la producción material aporta a la producción intelectual. No existe disyunción posible, sino conjunción.

5. Vínculo entre educación formal y trabajo (empleo), una aproximación

De acuerdo con el último Informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) respecto al Estado de la Educación en nuestro país, cuatro de cada diez jóvenes no logra terminar la educación obligatoria⁶ en la edad teórica, y lo que es en especial preocupante es que estos jóvenes que no logran concluir el bachillerato pertenecen en forma mayoritaria al quintil más bajo de ingresos, lo cual termina reafirmando la desigualdad social de origen. Si avanzamos hasta los 23 años, alcanzan a culminar la educación media, pero con rezago, el 43% de los estudiantes. Al preguntarles por la principal causa por la que dejaron de asistir a enseñanza media, el 38,9%

⁶ Se debe finalizar la Educación Media Superior de acuerdo a nuestra LGE (Uruguay, 2009).

de las y los jóvenes declaran, como principal motivo, el haber comenzado a trabajar, seguido por un 22,5 % que manifiestan no tener interés en la propuesta.(INJU, 2020). Si observamos el máximo nivel educativo alcanzado por nuestra población adulta, entre los 25 y 59 años, accede a la educación terciaria, el 57,5% del quintil de mayores ingresos, pero solo lo hace el 2,9% del quintil de menores ingresos. En esta última población, casi la mitad, sólo accede a educación primaria. La desigualdad asociada al sector socioeconómico de origen en los logros educativos, constituye una importante interpelación al sistema educativo, configurándose una “simetría de la desigualdad” (Dirección de Investigación y Estadística, 2018). Respecto al trabajo (empleo), un estudio reciente, (Apella y Zunino, 2017), realiza una aproximación al impacto del cambio tecnológico en el mercado de trabajo de Argentina y Uruguay a través del análisis de tareas de los trabajadores en sus ocupaciones entre los años 1995 y 2015. Los resultados obtenidos constatan que en el período considerado ha ido cambiando el perfil de empleo, aumentando, en promedio, las tareas con alto componente cognitivo en detrimento de los empleos de tareas manuales rutinarias. El ritmo de cambio tecnológico no hace más que sostener esta tendencia. Terminan definiéndose entonces, con matices, dos universos de trabajadores, los que se desempeñan en tareas manuales rutinarias, de baja productividad y remuneración, y aquellos que desarrollan tareas pertenecientes al rol de analistas simbólicos⁷ con un marcado componente tecnológico, elevada productividad y remuneración acorde. Otro estudio realizado por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, al analizar la evolución de las demandas de trabajo en Uruguay durante tres décadas (1986-2016), reafirma la tendencia observada en el estudio antes citado (2018). Este pronóstico, respecto a la división internacional del trabajo, fue enunciado por Reich (1993), ministro de economía de EE. UU. durante el período 1992-1995, en su libro *El trabajo de las naciones*. En suma, también en el ámbito laboral, se visualiza un escenario que compromete seriamente la igualdad de oportunidades, pues para el desarrollo de tareas de alto nivel cognitivo y tecnológico, la educación de nivel primario, como es la que alcanza la mitad de nuestra población en edad de trabajar, es absolutamente insuficiente.

6. Hacia la confluencia de los aprendizajes

Sostener las trayectorias educativas con aprendizajes significativos de nuestros niños y jóvenes, es una prioridad, a efectos de proporcionarles auténticas oportunidades para su desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto. Pero a su vez, es necesario estimular la continuidad educativa de aquellos jóvenes y adultos que no han podido ejercer oportunamente su derecho a la educación.

La educación permanente, la vinculación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de validación de saberes sin importar el ámbito en el cual fueron adquiridos (Art. N°39 de la LGE), así como ofrecer diferentes dispositivos y proyectos para la continuidad educativa, son algunos de los problemas y desafíos que la educación

⁷ Se debe finalizar la Educación Media Superior de acuerdo a nuestra LGE (Uruguay, 2009).

debe seguir afrontando en términos institucionales, y además hacerlo en diálogo con otros actores del sistema productivo y social.

También involucra retos en la Formación en Educación, no solo con nuevos contenidos y herramientas metodológicas (por ejemplo, en el caso de los procesos de validación de saberes, hay un mundo para crear), sino además consolidar perfiles profesionales no tradicionales (referentes educativos, orientadores, tutores). Sistematizar y extraer aprendizajes sobre las experiencias desarrolladas hasta el momento para dilucidar los caminos a seguir de aquí en más, es imprescindible.

Solo para citar algunos ejemplos, estimo que el “Programa Nacional de Educación y Trabajo” (CECAP), el Programa “Yo Estudio y Trabajo” (para estimular la continuidad educativa de los jóvenes), o el más reciente “Acercando Educación y trabajo” (formación dual que exige nuevos perfiles de educadores), así como los procesos de Reconocimiento, Validación y Acreditación de Saberes (RVAS) destinados a la población adulta, que han sido implementados en diferentes niveles educativos, tienen mucho para compartir con la comunidad educativa.

No es la búsqueda de dispositivos de educación compensatoria lo que proponemos. Se trata, en definitiva, de poner efectivamente en el centro al sujeto (individual o colectivo) como destinatario y protagonista en el desarrollo de las políticas educativas. Las trayectorias son diversas, heterogéneos los universos a considerar en su integración social y expectativas, obligando a pensar la educación en un sentido amplio e integral, así como reflexionar acerca de las complementariedades entre el sistema educativo formal y el campo de la educación no formal. No es sencillo, es un cambio cultural, le precede el reconocimiento formal de que, más allá de la escuela, también se aprende.

7. Epílogo

Escribo estas notas en tanto transcurren los días de distanciamiento social para prevenir la expansión explosiva de la pandemia del virus COVID-19. La presencialidad, tan identificada con el quehacer educativo cotidiano, se ha suprimido, y nuevos modos de acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje se han instalado. Se ha abierto un paréntesis en la rutina y nos estamos reinventando en nuestras prácticas docentes. Cuando se supere el estado de emergencia sanitaria, nuevos desafíos vinculados a diferentes órdenes (económicos, sociales, sanitarios, culturales), que se están gestando en estos días, nos estarán esperando. Que las vivencias y reflexiones de hoy, donde todos y todas, sin excepción, estamos expuestos a la enfermedad y nos sentimos vulnerables, conduzcan a construir una mejor sociedad.

Volvemos pues, a la inquietud inicial de estas líneas, la construcción de un futuro común. La educación tiene una vez más, un rol fundamental a cumplir en ese proceso.

Referencias Bibliográficas

- ANEP-CFE (2011) *Carreras para la enseñanza Técnica-Tecnológica. Plan 2008 (Actualización 2011)*. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/actualizaciones_nuevas_carreras/documento_final.pdf
- Apella, I. y Zunino, G. (2017) *Cambio Tecnológico y Mercado de Trabajo en Argentina y Uruguay. Un Análisis desde el Enfoque de Tareas* (Informe nº 11). Montevideo: Banco Mundial. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/940501496692186828/pdf/115685-NWP-SPANISH-P161571-ApellaZuninoCambiotecnologico.pdf>
- Ardao, A. (1971) *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Udelar.
- Carbajal, N. (2017) El pedagogo Pedro Figari: fuentes de su pensamiento. En Romano, A. y Moreno, I. (Coord.) *Pedro Figari: el presente de una utopía*, (pp. 163-182). Montevideo: UMTEC-FHCE-Udelar. Recuperado de <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2972>
- Castro, J. (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo: MEC
- Coombs, Ph. y Ahmed, M. (1974) *Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth* (Second Report). New York: UNICEF.
- Cinterfor-OIT (2001) *Formación para el trabajo decente*. Montevideo: OIT.
- Dirección de Investigación y Estadística (2018) *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2017*. Montevideo: MEC. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/logro-y-nivel-educativo-alcanzado-por-la-poblacion-2017.pdf>
- Dirección de Planificación (2018) *Demanda de trabajo en Uruguay: tendencias recientes y miradas de futuro*. Montevideo: OPP. Recuperado de <https://www.opp.gub.uy/es/node/2806>
- Figari, P. (1965) *Educación y arte*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Freinet, C. (1971) *La educación por el trabajo*. DF: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1946)
- Gallart, M. A. (2002) *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: OIT-Cinterfor.
- INJU (2020) *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2018*. Montevideo: INJU-MIDES-UNFPA-INE. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/INJU-MIDES_ENAJ%20IV.pdf
- Makarenko, A. (1999) *Poema pedagógico*. DF: Ediciones Quinto Sol. (Obra original publicada en 1935)
- Puiggrós, A. et al (2008) *Historia y prospectiva de los Saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo*. Manuscrito inédito. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/18_Puiggrós_Ferrocarril.pdf

Reich, R. (1993) *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Soler, M. (2005) *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Trilce.

Uruguay (1967) *Constitución de la República*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

Uruguay (2009, enero 16) *Ley n.º 18437: Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

La evaluación participativa en la Educación Superior

Walter Ariel Bobadilla Silvera¹

DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a3>

Resumen

En el ámbito de la Educación Superior, se hace necesario romper con el paradigma tradicional de acuerdo con el cual el profesor es el principal actor encargado de llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por consiguiente la evaluación del estudiante. Se entiende que la enseñanza de grado debería incorporar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su desempeño en la sociedad y en el mundo laboral donde deberán planificar, construir y poner en práctica nuevos aprendizajes para desarrollar su profesión. Con el propósito de alcanzar la mencionada formación, se considera esencial propiciar estrategias didácticas innovadoras que impliquen la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación considerándolos parte del desarrollo de los aprendizajes a través de la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación y en la corrección de las pruebas mediante la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colaborativa.

Palabras clave: Educación Superior, evaluación formativa, evaluación participativa, autoevaluación, coevaluación, evaluación colaborativa.

Abstract

In the field of Higher Education, it is necessary to break with the traditional paradigm according to which the teacher is the main actor in charge of carrying out the teaching and learning processes and therefore the evaluation of the student. It is understood that undergraduate education should incorporate and develop in students the skills necessary for their performance in society and in the world of work where they must plan, build and put into practice new learning to develop their profession. In order to achieve the aforementioned training, it is considered essential to promote innovative teaching strategies that involve the active participation of students in the evaluation processes, considering them part of the development of learning through the participation of students in the elaboration of criteria. of evaluation and in the correction of the tests by means of self-evaluation, co-evaluation and collaborative evaluation.

¹Magister en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH) Profesor de Educación Social y Cívica, Derecho, Sociología. Director del Instituto de Formación Docente de Maldonado (Uruguay). Docente efectivo en Didáctica del Derecho y Derecho Público en CFE. wariel8@hotmail.com

Keywords: Higher Education, formative evaluation, participatory evaluation, self-evaluation, coevaluation, collaborative evaluation.

Introducción

De acuerdo con los aspectos epistemológicos que sustentan la evaluación y que condicionan las prácticas educativas siguiendo a Fiore-Leymonié (2007), se pueden citar tres corrientes distintas: la perspectiva estrictamente técnica, muy arraigada en las instituciones y en el imaginario docente, desde la cual la evaluación es entendida como una actividad que es capaz de medir el grado en que los objetivos educativos han sido cumplidos considerando las prescripciones teóricas; la evaluación se presenta separada de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el valor que subyace a estas prácticas es el de control, la selección y la acreditación.

Desde la perspectiva o enfoque práctico, los autores citados supra, sostienen que el educador está guiado por el interés de interpretar la situación concreta, el centro de atención, se desplaza desde las técnicas de evaluación hacia el proceso de interpretación de la situación.

Por último, el enfoque crítico, pone énfasis en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante una evaluación participativa y formativa en la cual docentes y estudiantes analizan y reflexionan críticamente sobre los mencionados procesos con el propósito de mejorarlos.

En palabras de Santos Guerra (1996), la evaluación se entiende como un proceso continuo, crítico y reflexivo, que abarca todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diferente naturaleza. En este proceso, los diversos actores entre los cuales se cita a los docentes, estudiantes y educadores, evalúan distintas dimensiones de la situación didáctica con el propósito de comprender y mejorar las prácticas educativas.

La evaluación formativa implica la participación de los estudiantes

La evaluación formativa “tiene como propósito fundamental la modificación y continuo mejoramiento del estudiante que está siendo evaluado, del docente, de los materiales que se usan y del currículo que se desarrolla, en el marco teórico que se ha elegido” (Fiore, Leymonié, 2007, p. 168).

De acuerdo a lo señalado por Ravela (2007, p. 147) “la evaluación formativa tiene como finalidad movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñar y de aprender”. En este marco conceptual y de acuerdo con el autor mencionado, la información que se desprende de la evaluación no solo debe ser utilizada por el docente, sino también por los estudiantes para mejorar su desempeño. Su uso involucra tanto

al docente como a los propios estudiantes, a través de la autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

En esta línea de pensamiento, la evaluación formativa, supone “un claro cambio en la forma de plantear la evaluación en la docencia universitaria”, (Romero 2015, p. 2), en la cual los estudiantes necesariamente deben estar involucrados, existiendo una relación estrecha entre su participación activa y la mejora de los aprendizajes debido a que participa en la elaboración de los criterios, conoce los objetivos de aprendizaje que guían la acción didáctica y evalúa con el docente su propio proceso y el de sus compañeros.

Evaluación participativa

Con respecto a la evaluación participativa Gil (2009) señala que la educación superior, ha registrado la aparición de nuevos enfoques de evaluación, los cuales tratan de plantear otras alternativas a las prácticas de corte tradicional. El énfasis, se pone en la integración de la evaluación en su sentido formativo y en el proceso de aprendizaje, subrayando la necesidad de adaptar la evaluación a un aprendizaje para la vida.

El mencionado autor sostiene que el papel de los estudiantes de educación superior como agentes evaluadores de los aprendizajes, cobra especial interés por varias razones, entre las cuales podemos considerar la participación del alumnado en la evaluación, supone el desarrollo de su capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la autonomía, la emisión de juicios valorativos, la toma de decisiones, así como el desarrollo de competencias sociales para el intercambio de diferentes puntos de vista, la obtención de acuerdos y el trabajo colaborativo.

El abandono de prácticas tradicionales para dar lugar a otras en las cuales el estudiante es protagonista de sus aprendizajes, conlleva a mayores responsabilidades de éstos en la gestión de los mismos, las cuales se concretan en tareas que tienen que ver con la resolución de problemas, jerarquizar contenidos, seleccionar fuentes de información, llevar a cabo observaciones, recoger y analizar datos, presentar informes orales o escritos. Esta autonomía en los procesos de aprendizajes, exigen paralelamente la asunción de otro rol en la evaluación por parte de los estudiantes Gil (2009).

Siguiendo en esta línea, el autor anteriormente mencionado sostiene que la asignación de un papel a los estudiantes en la evaluación, como agentes evaluadores, ayuda a acentuar la función formativa de la evaluación, ya que participar en la evaluación, implica tomar conciencia de sus propias posibilidades y limitaciones, asumir los errores, las carencias y desarrollar acciones para superarlos.

De tal modo, la participación de los estudiantes en las evaluaciones, favorece los aprendizajes e integra la evaluación al proceso de aprendizaje, logrando que la misma no sea considerada como una tarea periférica, que se realiza al finalizar un proceso,

para constituirse en sí misma en una tarea de aprendizaje en el entendido de que el estudiante aprende reflexionando sobre su propia tarea y la de sus compañeros Gil (2009).

A este respecto, la sociedad actual demanda más que simples graduados que se conforman con un régimen predeterminado de evaluación, sino graduados que sean “capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje en forma autónoma”, (Rodríguez 2012, p.2). La participación de los estudiantes en la evaluación es considerada como una oportunidad de aprendizaje en sí misma, la cual puede desarrollar competencias como el pensamiento reflexivo, la posibilidad de valorar diferentes soluciones a los problemas o situaciones que se les plantean, autosuficiencia y dirección del propio aprendizaje, debate, discusión y negociación, aprendizaje autónomo y autoconfianza, el poder de tomar decisiones fundamentadas y justificadas. Desde una perspectiva profesional, la posibilidad de adaptarse más fácilmente a los cambios y asumir responsabilidades.

La Participación de los estudiantes en los criterios de evaluación

Desde este enfoque formativo, en el cual el estudiante participa de la evaluación, se deben señalar distintos momentos, así Arribas (2012) establece que en la modalidad de evaluación continua, la participación de los estudiantes se pone de manifiesto, entre otras cosas, en el consenso, a partir del diálogo valorativo entre docente y estudiantes de los criterios de evaluación con los cuales se van a regir.

La evaluación participativa implica no solo el conocimiento de los criterios por parte de los estudiantes, sino que el docente se debe asegurar que esos criterios son comprendidos y permiten marcar una orientación de cara al aprendizaje. En este sentido Gil (2009) señala:

“La formulación de criterios debe hacerse en términos operativos, de forma que el alumnado pueda determinar cuándo éstos se han alcanzado o no. Los criterios tendrían que hacer referencia a las características que debe tener el aprendizaje logrado, constituyendo en sí mismos una expresión del objetivo a alcanzar por los estudiantes”. (p.56).

De acuerdo con el autor, es un presupuesto de la evaluación participativa la participación de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación, lo cual contribuye a que éstos sean correctamente interpretados.

La participación de los estudiantes en la elaboración de rúbricas

Otro aspecto que tiene que ver con la evaluación participativa, consiste en la elaboración de rúbricas las cuales, son definidas como instrumentos y técnicas con los

cuales deben contar los estudiantes a los efectos de facilitar su participación en la evaluación. Estos instrumentos, deben tener dos condiciones básicas “que tengan como referencia criterios de evaluación explícitos y aceptados por los estudiantes y que éstos conozcan el modo en que han de aplicarlos” (Gil 2009, p.57). Las rúbricas, según el mencionado autor, tienen la ventaja de poder ser fácilmente utilizadas por los estudiantes.

La participación de los estudiantes en la corrección de las pruebas

Con respecto a la corrección de las pruebas, Rodríguez (2012) señala:

Se considera la participación activa del alumnado universitario en el proceso de evaluación principalmente a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación junto con una continua interacción docente-estudiante a través de un proceso de retroalimentación y proalimentación que permita la mejora del desempeño del estudiante (p.2).

La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colaborativa o compartida, son tres modalidades de evaluación que requieren la participación activa de los estudiantes en el marco de un proceso continuo, reflexivo y crítico que apunta a la mejora de los aprendizajes y al compromiso responsable de todos los actores involucrados en esa tarea.

La autoevaluación

La autoevaluación, “supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios” (Gil, 2009, p.47). Consiste en la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios sobre sus propios aprendizajes. Shepard (2006), considera que hacer que los estudiantes critiquen su propio trabajo, es útil desde el punto de vista cognitivo y motivacional. El hábito de autoevaluarse, conduce a la auto-supervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza y el objetivo del modelo de evaluación formativa. El proceso de autoevaluación, se basa en la metacognición de los criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos a los efectos de que el estudiante pueda aplicarlos a su propio trabajo.

La autoevaluación no se lleva a cabo en la práctica dominante en la educación superior, en la misma los docentes asumen la responsabilidad en la evaluación, generando sus propios criterios y procedimientos para realizar valoraciones y adjudicar una calificación. El estudiante se transforma en sujeto pasivo, ejercitándose con el tipo de tareas que les van a ser requeridas, lo cual es incompatible con el desarrollo de un aprendiz activo y autónomo capaz de desarrollarse en otros contextos Gil (2009).

La coevaluación

La coevaluación o evaluación entre pares, es definida como “la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros” (Gil, 2009, p.50; esta forma de evaluación, posibilita el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, la capacidad de análisis crítico, de escuchar y responder con argumentos, el contraste de ideas, así como la responsabilidad y el respeto al compañero.

La evaluación colaborativa o compartida

De acuerdo con lo señalado por Gil (2009), en la evaluación compartida o colaborativa, participan conjuntamente docentes y estudiantes, a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación lo cual supone incrementar el conocimiento sobre los aprendizajes. En esta forma de evaluación, la responsabilidad no recae sobre el estudiante, supone otorgarle la posibilidad de formar parte en la evaluación de su aprendizaje o la de sus compañeros, manteniendo el docente el control sobre el desarrollo del proceso y las decisiones finales.

Algunos obstáculos

En el contexto institucional de la educación superior, la exigencia de utilizar la escala numérica para acreditar los rendimientos, es un obstáculo a la participación de los estudiantes en la evaluación. Esta exigencia que emana de los planes de estudio, hace que la evaluación de todo el proceso, se exprese finalmente mediante una calificación numérica. Las modalidades de evaluación participativa en la enseñanza superior, no suelen vincularse a la obtención de calificaciones a los efectos de una acreditación, sino a su sentido formativo vinculado con los aprendizajes. Evaluar es mucho más que otorgar una calificación y la participación de los estudiantes se puede encaminar a la valoración de los logros alcanzados y el propio proceso de aprendizaje Gil (2009).

Al contexto institucional, con exigencias de calificaciones numéricas, hay que agregar el contexto de enseñanza-aprendizaje en una determinada asignatura con esquemas tradicionales en los cuales el estudiante cumple un rol pasivo, sin embargo, en aquellas asignaturas en las cuales los métodos de enseñanza son participativos, el estudiante asume un rol activo formando parte de actividades de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Llevar a cabo proyectos, la enseñanza basada en problemas, la metodología de taller en la cual el estudiante aprende haciendo, son terreno fértil para la implementación de una evaluación participativa Gil (2009).

Otro aspecto muy importante también señalado por el autor, es el clima institucional y de aula. Lugares en los cuales la comunicación entre los actores institucionales es fluida, en la cual se desarrollan relaciones de respeto, colaborativas y de confianza en

el otro, también son propicias para la implementación de este tipo de evaluación formativa participativa, en el caso contrario, constituyen un obstáculo para el desarrollo de la misma.

Por último Gil (2009) señala que es importante destacar, que como ocurre con otras formas tradicionales de evaluación, el número de estudiantes que conforman el grupo de clase, no es un obstáculo para esta forma de evaluación. La posibilidad de ofrecer una retroalimentación adecuada, hecho que se ve dificultado cuando el número de estudiantes es elevado, encuentra una solución en la coevaluación o evaluación entre pares y en la autoevaluación, los cuales suponen una inversión menor para el docente que cuando la evaluación es su responsabilidad exclusiva.

Hacia una evaluación participativa en la Educación Superior

Una evaluación participativa implica un cambio de paradigma, capaz de integrar enseñanza-aprendizaje y evaluación, con una función pedagógica-didáctica en consonancia con la teoría del aprendizaje socio-constructivista, basada en objetivos y criterios claros y consensuados, participativa, con un componente crítico que permita ser formativa y formadora abriendo ámbitos y espacios de decisión conjuntas que tradicionalmente han estado en manos de los docentes.

Para los estudiantes también constituye un aprendizaje y una responsabilidad ya que pasan de ser sujetos pasivos a tener un rol activo y por lo tanto responsable en la evaluación. Al participar se aprende participando por eso es necesaria la práctica de la misma a partir de criterios consensuados. La participación de los estudiantes en la evaluación, colabora con el desarrollo de un profesional crítico de sus propios saberes, de sus prácticas, autónomo capaz de tomar decisiones, con capacidad de análisis, con competencias sociales que le permitan llevar a cabo un trabajo colaborativo.

Un obstáculo para lograr una evaluación participativa lo constituye el modo como se lleva a cabo el proceso de evaluación, en una cultura en la cual está arraigada la concepción de que es el docente a quien le corresponde evaluar a los estudiantes. El cambio de paradigma implica la construcción colectiva de una cultura institucional y profesional que apueste a la participación de los estudiantes en la evaluación desde un rol docente innovador lo cual va de la mano con establecer líneas de investigación, crear grupos de trabajo sobre el tema generar redes con otras instituciones.

La evaluación participativa va de la mano del desarrollo de estrategias didácticas puestas en práctica en el aula y a nivel institucional que favorezcan esos procesos, como ya se expresó, la elaboración consensuada de los criterios de evaluación como expresión de los objetivos de aprendizaje a ser alcanzados, el empleo de instrumentos y técnicas que favorezcan la participación tales como las rúbricas, las listas de control, las fichas de autoevaluación, los diarios, los portafolios, las entrevistas o devoluciones con el docente, el trabajo en proyectos y la enseñanza basada en problemas.

Otro aspecto importante es el clima institucional y de aula. Relaciones profesionales, colaborativas, solidarias y de respeto mutuo entre estudiantes y docentes son indispensables.

Se debe dar prioridad a la mejora de los aprendizajes sobre la calificación. Un sistema de evaluación basado exclusivamente en la calificación no generan espacios de reflexión ni muestra al estudiante un nuevo camino a seguir para mejorar sus aprendizajes.

Bibliografía

- Arribas, J. (2012). El Rendimiento Académico en Función del Sistema de Evaluación Empleado. *Revista Relieve*. Revista en línea. Recuperado de: http://www.uy.es/RELIEVE/y18n/RELIEVEy18nl_3.htm
- Fiore, E. Leymonie, J. (2007). *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Ed. Grupo Magro
- GIL J. (2009). *La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje*. Educación XXI. 12, 2009. Facultad de Educación UNED.
- Ravela, P. et. al. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Rodríguez, G. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Revista en línea Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo08?id-91625870002>
- Romero, M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista electrónica de investigación e evaluación educativa Relieve. Revista en línea*. Recuperado de: DOI 10.7203/relieve.21.1.5169
- Santos, M. (1993). *Hacer visible lo Cotidiano. Teoría Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros escolares*. Madrid: Akal
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*, 4ta Ed..Colorado: Ed. Robert Brennan.

Proyecto “Tu Clase, Uruguay” Tránsito por una estrategia de desarrollo profesional enriquecida por pares

Graciela T. Barreto Vigliante¹

DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a4>

Resumen

En este artículo se realiza una síntesis de las principales líneas de acción, características de su implementación y reflexiones acerca del Proyecto “Tu Clase, Uruguay”. Este se constituyó en una propuesta innovadora de desarrollo profesional enriquecido entre pares, focalizada en la reflexión y mejora de las prácticas de docentes en ejercicio. Consistió en un Proyecto interinstitucional entre el Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica del Aprendizaje en Línea (Plan CEIBAL), en articulación con el Consejo de Educación Secundaria (CES). Se implementó durante los años 2014 a 2018. Esta propuesta se materializó en la creación e implementación de cursos en línea, de autoría de docentes uruguayos, enmarcados en Educación Permanente del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES – CFE).

Se constituyó en un esfuerzo para generar un cambio paradigmático en la propuesta de formación profesional continua de los docentes.

Palabras claves: Formación docente; Práctica docente; Educación permanente; proyectos

Abstract

This article summarizes the main lines of action, characteristics of its implementation and reflections on the Project “Your Class, Uruguay”. This was an innovative proposal for enriched professional development among peers, focused on reflection and improvement of the practices of practising teachers. It consisted of an inter-institutional Project between the Education Training Council (CFE) and the Educational Connecti-

¹Especialización Educadores en Informática (IMS); Formación en Tutoría Virtual (O.E.A., D.D.H. y ANEP); Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI); Diploma Internacional de Cambridge para la Enseñanza con TIC. (Univ. de Cambridge - CFE); Maestranda en Didácticas de la Educación Básica (CLAEH); Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Algunos roles ejercidos: Directora. efectiva en CEP; Prof. efectiva en Informática en CES; Coordinadora de CIE; Consultora Educativa en Informática Ed.; Prof. de Informática y D.O.E. efectiva en instituciones de CFE; Coordinación Pedagógica del Programa MEnTA – CFE (Medios y Entornos Tecnológico-digitales para el Aprendizaje del CFE); Coordinación Proyecto “Tu Clase, Uruguay”, D.A.T. en Dpto. de Tecnologías Digitales y Formación en Educación (CFE). graba2050@gmail.com

vity Plan for Basic Information Technology for Online Learning (Plan CEIBAL), in coordination with the Secondary Education Council (CES). It was implemented during the years 2014 to 2018. This proposal was materialized in the creation and implementation of online courses, authored by uruguayan teachers, within the framework of Permanent Education of the Institute of Improvement and Higher Studies (IPES - CFE).

It was an effort to generate a paradigm shift in the proposal of continuous professional training for teachers.

Keywords: Training in Education; Teacher practice; Permanent education; Projects; Improvement of education

Creación del Proyecto

Una de las prioridades de las políticas educativas a nivel nacional es el fortalecimiento de la formación en educación. Ante la detección de una necesidad de formación de sus docentes, la Dirección General del Consejo de Educación Secundaria (CES) Prof. Celsa Puente, en el año 2014, realizó el planteo a la Dirección General del Consejo de Educación (CFE) Mag. Edith Moraes y a Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan CEIBAL). Se consideró que la respuesta a dicha necesidad podría ser abordada mediante la creación e implementación de cursos a distancia mediados por TIC, e-learning, que posibilitaran la formación en servicio, focalizados en la mejora de las prácticas de sus docentes, en especial de Educación Media Básica (EMB), para democratizar el acceso a nivel nacional. Uno de los principales objetivos a lograr, consistía en que los docentes pudieran desarrollar prácticas innovadoras para atender mejor a las expectativas, a los estilos de aprendizaje y a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

Ante ello, las autoridades del gobierno educativo uruguayo, realizaron un llamado para contratar un sistema profesional de capacitación docente. Dicho proceso culminó con la elección y firma de un convenio, en acuerdo entre CFE y Plan CEIBAL, con la propuesta presentada por “Tu clase, tu país”.

“Tu clase, tu país” aportó una propuesta de diseño y metodología de cursos a distancia, así como un dispositivo de tutorías entre pares. Es decir, brindó consultoría técnica, su experticia Know how de una propuesta innovadora en cuanto al diseño de cursos, pues, los mismos tenían su punto de partida en la propia práctica del docente participante, y en el trabajo con un dispositivo de tutoría en un plano de horizontalidad (trabajo entre pares).

Por su parte Plan CEIBAL apoyó con su infraestructura y un Coordinador de Proyectos. A CFE, cuya misión fundamental es la formación inicial y permanente de docentes y educadores sociales, le correspondió la Coordinación de los aspectos pedagógico-didácticos, tales como: el diseño, la vigilancia epistemológica de los cursos, la

elección, formación y seguimiento de la actividad virtual de sus tutores, así como la estimulación y seguimiento de comunidades de aprendizajes.

Se realizaron las articulaciones correspondientes con el CES, quien aportó los contenidos (profesores autores de los cursos) y los profesores destinatarios. De esta forma, en setiembre de 2014, en base a esa transferencia de conocimientos de “Tu clase, tu país”, docentes uruguayos desarrollaron sus propios cursos virtuales con temáticas que consideraron pertinentes y necesarias para la formación en servicio de sus pares, creándose el Proyecto “Tu Clase, Uruguay”. El mismo se implementó como propuesta innovadora de desarrollo profesional impulsada por CFE y Plan Ceibal.

Tuvo como objetivo permitir y facilitar los procesos de aprendizajes de docentes de Educación Media Básica (EMB) en ejercicio, distribuir contenidos, actualizar en estrategias didáctico-pedagógicas y habilitar comunidades de aprendizaje entre pares, generando espacios de discusión y colaboración.

En un principio tuvo como destinatarios a los docentes de EMB del CES, luego a la totalidad de los docentes de este Consejo y posteriormente se amplió a los otros subsistemas.

Se enmarcó dentro de la didáctica de educación superior del CFE, formando parte de las experiencias de cursos de educación permanente del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES-CFE).

Sustento de la estrategia del Proyecto

El Proyecto se fundamentó en cursos modulares que constituyeron verdaderos trayectos de formación, donde cada docente tenía la oportunidad de desarrollar aquellas habilidades que son necesarias en la educación del Siglo XXI y están acordes con el Plan de estudios vigente de Formación Docente (Sistema Nacional Único de F. D. 2008). Ese repertorio de habilidades, conceptos e ideas que todo docente debe conocer, desarrollar, saber hacer y valorar, conforman el universo discursivo de “Tu Clase, Uruguay”. En él se encuentran, por ejemplo, la promoción de una “actitud investigadora, reflexiva y creativa” de los docentes sobre sus propias prácticas, el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía en la toma de decisiones en el marco de las prácticas democráticas en respeto de los Derechos Humanos, el trabajo colaborativo, el diseño de alternativas en forma creativa e innovadora, el manejo crítico y responsable de la información, la comunicación y participación en comunidades de aprendizaje (ciudadanía local, nacional y global).

La propuesta consistió en la generación de un sistema de gestión del desarrollo profesional de docentes, basado en la construcción de una red personalizada de prácticas educativas efectivas, ordenada en torno a la experiencia exitosa de docentes

reales, que compartieron su “saber hacer” en una red de colaboración. Se retroalimentaba en la reflexión personal y guiada a través de pares.

Ejes rectores de la propuesta

La propuesta “Tu Clase, Uruguay” se basó en los siguientes ejes:

1. Personalización: Se cree en docentes únicos, con personalidad, intereses, características, gustos, trayectorias, experiencia y condiciones de desempeño diferentes.
2. Pares: Se cree en docentes que son parte de comunidades de aprendizaje, capaces de enseñar y aprender con otros, de colaborar y construir conocimiento con sus colegas.
3. Práctica: Se cree en docentes focalizados en que sus estudiantes aprendan, capaces de diseñar experiencias de aprendizaje e implementarlas con efectividad.
4. Permanente: Se cree en docentes que entienden su carrera como un proceso continuo de formación y aprendizaje, de crecimiento para ser mejor y hacerlo mejor.
5. Profesionalización: Se cree en docentes que se reconocen como profesionales, que saben tomar decisiones en contexto, trabajar con otros y se orientan a que todos sus estudiantes adquieran aprendizajes de calidad.

Acompañamiento entre pares

En este Proyecto se resaltó el acompañamiento entre pares. Éste estuvo dado por medio de los docentes participantes que se comunicaban e intercambiaban a través de los debates y la comunidad de aprendizaje “Tu Clase, Uruguay”. La comunidad también estuvo integrada por licenciados en comunicación con el rol de dinamizador, cuya meta fue lograr que ese espacio se constituyera en generador de una formación colaborativa, de co-creación de conocimientos.

A ello se le agregó otro “par” de gran importancia personificado en la figura del “tutor virtual” cuya función quedó delineada en los Fundamentos de la tutoría de “Tu Clase, Uruguay” 2014, de autoría de “Tu clase, tu país”. En dicho texto se destacan aquellos aspectos valiosos a tener en cuenta por parte del tutor al momento de acompañar el proceso de formación de sus pares docentes.

Al realizar un análisis del mencionado material y de las aulas virtuales de cada edición, se puede afirmar que el dispositivo de tutoría cumplió un rol singular y diferente al que se estaba habituado en los cursos virtuales de nuestro país: fue un par empático y referente, que acompañó en relación de horizontalidad (entre colegas), pero en forma asincrónica. Es decir, lo hizo esencialmente a través de las retroalimentaciones

de las microprácticas, (que son ejercicios pedagógicos acotados orientados a ampliar el repertorio de experiencias prácticas de intervención en la escuela o en el medio de acción personal que tiene el docente), y las reflexiones con los docentes participantes.

Esa orientación y acompañamiento se hizo en forma fundamentada desde el punto de vista pedagógico, identificando fortalezas y proponiendo un desafío por cada entrega, estimulando la participación activa, provocando la integración en forma práctica de nuevas posibilidades de acción y reflexión del quehacer educativo, integrando la co-evaluación y promoviendo el aprendizaje colaborativo.

El tutor no era el que enseñaba las habilidades a aprender, sino que como “par empático” era quien estimulaba, a partir de la experiencia presentada por el cursillista, la reflexión pedagógica a través de desafíos que inspiraban gestionar con nuevas vías de solución los problemas o dificultades que cada docente enfrentaba diariamente en su ejercicio profesional. Lo hacía con el fin de facilitar el descubrimiento e interés, por desarrollar habilidades y capacidades profesionales a los docentes participantes, en una relación simétrica entre colegas. Era quien realizaba la conexión de lo presentado en la micropráctica con el universo discursivo de los cursos, en una actividad de colaboración y enriquecimiento mutuo.

En relación a los cursos

Todos sus cursos tuvieron como objetivo propiciar una experiencia de aprendizaje en tres grandes momentos: información, reflexión y acción. Esos momentos presentaron diferentes instancias o actividades de aprendizaje, tales como:

Experiencias de información: se presentaron artículos de lectura que poseían datos, distinciones conceptuales, antecedentes o información para abordar el tema del curso; o bien, relataron una experiencia a modo de testimonio.

Experiencias de reflexión: se plantearon actividades que estimulan la comprensión y análisis del material presentado.

Experiencias de acción: se propusieron actividades y microprácticas en el contexto cotidiano del docente. Tal como se mencionó anteriormente, éstas constituyen ejercicios pedagógicos breves, orientados a ampliar el repertorio de habilidades prácticas de intervención en el medio áulico y/o escolar del participante.

Estructura de trabajo

Para efectivizar la propuesta en su plenitud se requirió de una estructura de trabajo con roles específicos que permitiera sostener un proyecto que integró diversidad de componentes (agrupados en los pilares Conocerse, Aprender y Conectar). Además de contemplar una Coordinación General, fue necesario contar con una Coordinación

de Diseño de cursos, una Coordinación de Tutores y una Coordinación de Comunicaciones.

Características innovadoras del Proyecto

Con respecto a las características innovadoras del Proyecto, aparte de la estructura en el diseño de sus cursos y del acompañamiento de un “par empático”, también innova en cuanto a las condiciones de cursado de los participantes. Éstos, si bien tenían como requisito la presentación de ejercicios con registros de evidencias de aplicación en su aula presencial, a la vez, se les otorgó flexibilidad en la forma de realizar el tránsito por esta estrategia educativa. Flexibilidad entendida en cuanto a: 1- cursar a su propio ritmo. En este sentido se apeló a su autorregulación, donde él maneja el tiempo de cada entrega dentro del período inicial y final del trayecto de formación. 2- presentación de tareas en el orden que considerara convenientes, en virtud de las posibilidades de aplicación en su aula presencial. 3- optar por realizar el número de microprácticas exigidas para obtener la certificación o realizar la totalidad de las planteadas en el aula virtual.

Cabe precisar que, pese a ser una propuesta flexible, se estableció un mínimo de exigencia para obtener la acreditación y así asegurar el mantenimiento de calidad y de constatación de cambios en la reflexión y en el hacer docente, según registros en plataforma. Ese mínimo de exigencia incluía el logro de buenas prácticas y la participación en las instancias previstas manteniendo comunicación con sus pares (aula virtual y comunidad “Tu Clase, Uruguay”).

Las buenas prácticas se propiciaron en todos los niveles, a saber, en sus diferentes Coordinaciones, tutores y participantes. En este sentido, se entiende el concepto de buenas prácticas, tal como fuera acuñado por Hammer en 1990:

“se define como una manera de realizar un trabajo que produce un buen resultado. Una práctica exitosa es reconocida por ser innovadora, replicable, evaluada y porque transforma desde el ejercicio responsable de su autonomía”.

(Hammer (1990) citado por Durán, R, Estay-Niculcar y Álvarez, H. 2015 p.78)

Micrositio “Tu Clase, Uruguay”

Con respecto al área comunicativa, mención especial recibió un recurso llamado Micrositio, común a todos los cursos, que ofició como integrador de los distintos componentes del proyecto. Éste contempló: el acceso a los cursos, el ingreso a la comunidad (grupo), un sector con actualizaciones de noticias de la educación y a nivel cul-

tural de nuestro país, así como artículos escritos por referentes. Entre ellos se contó con la participación de autoridades y docentes del CFE y CES.

En él se fomentó la participación en la comunidad de aprendizaje y en concursos que estimularon la creatividad docente para innovar en sus aulas. Innovación identificada en términos de Heller (1977): “con la praxis inventiva: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica.” (Heller (1977) citado por Lucarelli, E. 2004 p. 513). Es decir, y de acuerdo a Lucarelli (2003):

En este encuadre las innovaciones son entendidas como producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular. (p. 2)

Implementación

Durante el año 2014 se llevó a cabo la planificación, ejecución y evaluación de su primera experiencia piloto. La misma ofreció resultados auspiciosos, lo que se reflejó en la cantidad de participantes y calidad de sus aportes. Se implementaron cursos diseñados por docentes uruguayos, en base a la realidad a nivel nacional, en la plataforma de aprendizaje Desire 2 learn (D2L) proporcionada por “Tu clase, tu país”.

En su primera edición se conformó la estructura de Coordinaciones, a muy bajo costo por parte del CFE, ya que contó con la colaboración de varios profesores y de la Coordinación Operativa y Pedagógica del Programa MEnTA del CFE (Medios y Entornos Tecnológico-digitales para el Aprendizaje del CFE). La misma quedó integrada, desde CFE, por una Coordinación General asumida por la Mag. Alejandra Yoldi y el Prof. Javier González, una Coordinación de Comunicaciones integrada por la Editora / correctora Lic. Prof. María José Larre Borges y la Diseñadora Gráfica Pierina De Mori, una Coordinación de Diseño de cursos desempeñada por el Prof. Ernesto González (Coordinador Operativo del Programa MEnTA del CFE) y una Coordinación de Tutores asumida por quien suscribe, Mtra. Esp. Graciela Barreto (Coordinadora Pedagógica del Programa MEnTA del CFE). La tutoría fue desempeñada por tres co-autores de los cursos y docentes pertenecientes al Programa MEnTA del CFE. La Coordinación del Proyecto desde Ceibal estuvo a cargo del Lic. Martín Rebour y la Lic. Ps. María Cristina da Rosa.

A fines de ese año se realizó un llamado a integrar un Registro de tutores virtuales para desempeñarse en las próximas ediciones del Proyecto.

A partir del año 2015 se empleó la plataforma de enseñanza y aprendizaje CREA impulsada por Plan CEIBAL, cuyo proveedor es Schoology. Debido a que permitía su acceso a través de dispositivos móviles, se puede establecer que estos cursos se ofrecieron también en modalidad m-Learning. En este sentido, se acuerda con la definición de m-Learning de O'Malley et al. (2003):

Cualquier tipo de aprendizaje que ocurre cuando el aprendiz no está fijo en una determinada localización, o el aprendizaje que ocurre cuando el aprendiz aprovecha las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por las tecnologías móviles.

(O'Malley et al. (2003) citado por M. y Adell, J. 2009 p. 21)

Desde 2015 a 2018, se realizaron cuatro cohortes más de trayectos de formación completos, con un alto porcentaje de egresos, teniendo presente que son cursos 100% virtuales. Los docentes destinatarios fueron los profesores del CES, del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), del CFE y en menor escala del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Los cursos se desarrollaron durante trece semanas, en cada edición. Se calculó una dedicación mínima necesaria de los docentes participantes de cuatro horas y media semanales. Al completar cada curso, obtuvieron una acreditación de 4 créditos, equivalentes a 60 horas, por IPES-CFE. Las horas de las tutorías fueron financiadas dentro de las actividades planificadas para la mencionada institución.

Esta propuesta mantuvo durante todos sus períodos de inscripción, una respuesta masiva por parte de los docentes de todos los desconcentrados, provocando que a los tres días de la apertura del plazo, ya se cubrieran la totalidad de los cupos y quedarán docentes en listas de espera, dando cuenta del interés que estas temáticas y modalidad de cursado representaban para los docentes. Las vías de inscripción se realizaron por la página institucional de ANEP y las de sus desconcentrados, así como en la de Plan CEIBAL.

Según el análisis realizado a los Informes finales de 2014 a 2018 de “Tu Clase, Uruguay”, año a año, se fue logrando aumentar la cantidad de egresos, en relación a la cantidad de cursos implementados por edición.

En la experiencia piloto del 14 de setiembre al 4 de diciembre de 2015 se implementaron tres cursos de contenido transversal (“Atención a la diversidad”, “Aprendizaje basado en Proyectos” y “Evaluación de aprendizajes”) y uno de corte disciplinar (“Scratch en el aula de arte”).

En relación a los recursos humanos de esta cohorte desde el CFE- se modificaron: la Coordinación General, que pasó a ser desempeñada por quien suscribe y la Coor-

dinación de Tutores fue asumida por el equipo conformado por la Mtra. Esp. Zulma Gómez y Mag. Sara Weikert. Se mantuvo la Coordinación de Comunicaciones como en el año anterior. Por recorte de recursos no se contó con una Coordinación de Diseño de cursos.

Con respecto a los tutores virtuales de 2015, al elegir por el Llamado a registro específico, en alto porcentaje iniciaron por primera vez sus actividades en la propuesta, lo que implicó un intenso trabajo de formación. Se continuó con la Coordinación del Proyecto desde Ceibal.

En esta edición el 70% de los participantes completó en forma satisfactoria el cursado, y por tanto obtuvo su acreditación.

En 2016 se implementaron trayectos formativos de corte transversal donde se incluyó el titulado “Hacia la integración entre familia e institución educativa”.

La cantidad de los recursos humanos que se destinaron desde el CFE y Plan Ceibal se modificó en la Coordinación de Tutores que pasó a ser desempeñada únicamente por la Mtra. Esp. Zulma Gómez. Ante esto se la fortaleció desde las otras Coordinaciones para dar formación, seguimiento y apoyo a la labor de los tutores, teniendo presente que varios de ellos ingresaron por primera vez a esta propuesta.

Se finalizó con un 74% de docentes participantes que lograron la completud de los cursos y por tanto su acreditación.

Durante la cohorte de 2017 se implementaron cursos de corte transversal. En lo concerniente al equipo de trabajo, los cambios producidos fueron: la Coordinación de Comunicaciones pasó a ser desempeñada únicamente por la Diseñadora Gráfica Pierina De Mori y la Coordinación del Proyecto pasó a ser asumida por Lic. Martina Bailón, además de la Lic. Ps. que trabajó desde el inicio.

En ese año se afianzó un trabajo en conjunto, en colaboración desde el CES a través de su Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, quién priorizó la formación y se ocupó de la inscripción de los Profesores de Ciclo Básico Semipresencial, Propuesta 2016, Modalidad de Tiempo Extendido y Tiempo completo.

Se logró que el 91% de los docentes participantes completaran sus trayectos.

En 2018 se implementaron tres cursos de contenido transversal. Se acordó con Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa del CES continuar con su apoyo, pero sin priorizar Ciclos o Planes de estudio.

Se mantuvieron las tres Coordinaciones desde CFE. Desde Plan CEIBAL la Coordinación del Proyecto continuó a cargo de la Lic. Martina Bailón, pero acompañada en esta oportunidad por el Lic. Pablo Casaretto.

En esta oportunidad se logró que el 91% de los docentes participantes, llegaran a cumplir con los requisitos exigidos para su acreditación.

Superación de dificultades

Para lograr el tránsito por esta estrategia de educación permanente, se fueron superando dificultades tales como: falta de conocimiento o de familiarización con las plataformas empleadas, resistencia del docente para compartir lo que realiza en su práctica, desvinculación de los trayectos formativos e implementación de los cursos en el 2do semestre del año.

Algunas reflexiones

Es así que al término de la cohorte 2018, se llegó a la certificación de 530 docentes participantes, aunque fueron alrededor de 1200 docentes los que indirectamente se beneficiaron con el mismo (los que presentaron una micropráctica, los que leyeron y/o bajaron el material de las aulas virtuales, los que interactuaron en la comunidad de aprendizajes y realizaron aportes en el Micrositio.)

En este aspecto, cabe mencionar que en esta metodología adquiriría gran relevancia el que el participante llegara a cumplir como mínimo un ciclo completo de una micropráctica (entrega de actividad y evidencias, participación en foro con pares, reflexión pedagógica, retroalimentación y co-evaluación), pues, aunque no obtuviera su certificación se le garantiza destacar fortalezas y un desafío orientador, estrategias, herramientas y bases para la reflexión de su propia práctica. Con este proceso ya se está colaborando en un cambio para superar la resistencia del docente a compartir su práctica.

También se registraron casos de docentes que cursaron en más de una cohorte, logrando incorporar y adaptarse a esta metodología de enriquecimiento entre pares.

Además, a los valores numéricos expresados, corresponde integrar dentro de los beneficiarios directos, a los estudiantes de los participantes (que ascienden a 13.250) en cuyas clases tuvieron lugar dichas prácticas, las cuales fueron base de reflexiones, interacciones y retroalimentaciones varias.

Al hacer un análisis de los diferentes trayectos formativos en las aulas virtuales, se comprobó el proceso de evaluación continua y sumativa de todas las partes integrantes. Es así que se han obtenido el 100% de satisfacción en co-evaluaciones con sus tutores y de la metodología de los cursos.

Con respecto a las comunicaciones, con el transcurrir de los años se logró fomentar y obtener mayor cantidad y profundidad de aportes en el Micrositio y en la comunidad de aprendizaje. Esa comunidad de aprendizaje aún se mantiene activa con 611 integrantes.

La dificultad que no se pudo superar fue que si bien en cada uno de esos ciclos formativos se lograron muy buenos resultados por el nivel de desarrollo, satisfacción de participantes y número de egresos, en virtud de la falta de recursos y la disminución de integrantes en el equipo, por parte de CFE impidió poder ampliar y consolidar el trabajo de esta propuesta, para proponerse como ese espacio continuo de desarrollo profesional, pensado desde sus inicios.

Conclusiones

Desde 2014 a 2018 se desarrollaron cinco ciclos formativos, con seis cursos de contenido transversal y disciplinar creados por docentes uruguayos.

En relación a los porcentajes de desvinculación, de acuerdo a Restrepo (2005), que realizó un estudio sobre el aseguramiento de la calidad en la educación virtual en el marco de educación superior, nos advierte que el proceso de retención - deserción constituye una de las dificultades centrales. La deserción puede ostentar cifras astronómicas entre el 40 y el 70%, aunque también se reportan tasas que fluctúan alrededor del 20% o 25% usualmente cuando se aplican estrategias para prevenir o corregir el fenómeno de desvinculación.

Atento a ello, este Proyecto, logró disminuir desde su segunda cohorte (año 2015) con un 30% de desvinculación a su cuarta (2017) y quinta (2018) cohorte, al 9% la desvinculación². Estas cifras indican que el tránsito por una estrategia de desarrollo profesional enriquecida por pares, fue ganando su propio espacio en la formación permanente uruguaya.

Se constituyó en una invitación a rever las prácticas, “reinventarlas” como nos convoca la Mag. Maggio; a repensarnos e interpelarnos como profesionales, promoviendo la pedagogía de la pregunta como proponía el gran Pedagogo Paulo Freire, el diálogo por el cual se nos revela la palabra y ésta con sus fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión, en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador.

Orientó en la búsqueda de alternativas que democratizan las posibilidades de formación a cada docente, pues, en adhesión al pensamiento de Vygotsky se considera, que la “educación no sólo implica el desarrollo del potencial del individuo sino la

²Cabe precisar que no se cuenta con el porcentaje exacto de la primera experiencia piloto del año 2014, por lo que no se lo consideró en los porcentajes.

expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (citado por Moll, 1993 p.13).

En suma, el Proyecto “Tu Clase, Uruguay” convocó a docentes a transitar por una estrategia de formación profesional en línea, creada e implementada por docentes uruguayos, cuyo punto de partida lo constituyó su propia práctica como condición sine qua non, y su avance estuvo basado en retroalimentaciones e intercambios profundos y pedagógicos con un par empático. Demostró que a través de su propia práctica pública, el docente se puede seguir formando e innovar.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Adell, J. (2009) e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, p.p. 391-424. Recuperado de: <http://andremalraux.edu.pe/wpblog/wp-content/uploads/2016/10/eLearning.pdf>
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol.15 N°44 pp, 163-184
- Durán, R, Estay-Niculcar y Álvarez, H. (julio a diciembre 2015) Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta* Vol 43 (2015) pp 77–86. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000037>
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- García, A., Guerrero, R, Granados, J. (2015) “Buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba. Departamento de Educación, Universidad de Almería, Andalucía, España. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2015. pp. 76-88
- Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces06315.pdf>
- Heller, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- Lucarelli, E. (2003): *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. (Tesis doctoral). Bs. As. UBA. FFyL.
- Lucarelli, E. Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84805410.pdf>
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*, Buenos aires. CABA, Paidós
- Moll, L. (Comp.) (1993) *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires. Aique.

- Restrepo, B (2005) *Consideraciones sobre el aseguramiento de la Calidad en la Educación Virtual*. Recuperado de: http://www.virtualeduca.red/documentos/23/1.8725_Estandares%20eLearning%20-virtual%20educa%20Mexico.pdf
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Vozes.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Tensions around “School Violence”. Notes on performativity and ways of conceiving young people.

*Nicolás Patierno (UNLP-CONICET)¹
nicolaspatierno@gmail.com*

*Myriam Southwell (UNLP-CONICET)²
islaesmeralda@gmail.com*

DOI <https://doi.org/10.46681/Temas/a2020n4a5>

Resumen

Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata”, presentada por el primer autor y dirigida por la segunda, para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. De la información allí plasmada (recolectada y analizada entre los años 2011 y 2018), en esta ocasión intentaremos retomar y ampliar algunas indagaciones diagnósticas con el fin de enriquecer el estado del arte. Siguiendo este objetivo y, desde un enfoque cualitativo, se utilizarán tres fuentes de información: documentos estatales, investigaciones previas y testimonios brindados por una serie de informantes claves: alumnos, docentes, directivos y personal de apoyo pertenecientes a tres escuelas secundarias

¹ Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Investigador de la Carrera de Investigador Científico del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

² PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente es la Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Investigadora de la Carrera de Investigador Científico del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaria Académica de FLACSO Argentina. Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012) y “Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: algunas notas conceptuales”.

de la ciudad antes referenciada. Como veremos a lo largo del artículo, el asunto de la—mal llamada— “violencia escolar” se encuentra marcado por una serie de preconcepciones y señalamientos tendientes a la criminalización y a la estigmatización que, lejos de enfocarse en la resolución del problema, crean una atmósfera de creciente confusión.

Palabras clave (Tesauro de la UNESCO): Escuela secundaria; Violencia; Conflicto social; Prejuicio; Convivencia

Abstract

This article is a synthesis of the investigation called “The (school) violence in question. A study in public secondary schools in the city of La Plata”, presented by the first author and directed by the second, to apply for the title of Doctor of Educational Sciences, National University of La Plata, Argentina, year 2019. From the information contained therein (collected and analyzed between 2011 and 2018), this time we will try to take up and expand some diagnostic revisions in order to enrich the state of the art. Following this objective and, from a qualitative approach, three sources of information will be used: state documents, previous investigations and testimonies provided by a series of key informants: students, teachers, managers and support staff belonging to three high schools in the city before referenced. As we will see throughout the article, the issue of the —wrong called— “school violence” is marked by a series of preconceptions and indications tending to criminalization and stigmatization that, far from focusing on solving the problem, create a atmosphere of increasing confusion.

Keywords: High school; Violence; Social conflict; Prejudice; Coexistence

Introducción

Es innegable que en la actualidad existe una caracterización marcadamente negativa de las escuelas medias estatales, la cual pareciera agravarse con el paso del tiempo. Con frecuencia, la escuela pública es identificada hoy como el lugar de los violentos, los excluidos, los pobres, los inmigrantes, construcciones que, en Argentina, arrastran una fuerte carga social negativa que se materializa en múltiples —y a veces inconscientes— prácticas discriminatorias. De acuerdo con Garriga Zucal, “en nuestra sociedad nadie desea ser catalogado como violento. Por ello, la definición de algo o alguien como violento actúa como impugnación sobre las prácticas de ajenos y distantes” (2016, p. 10).

En los últimos años, particularmente entre el 2006 y el 2015, el Ministerio de Educación de la Nación destinó fondos para el financiamiento de proyectos de investigación abocados a la cuestión de la violencia (ejecutados a través de organismos de investigación, universidades y observatorios). Esta preocupación del estado por el asunto de la violencia en las escuelas se explicita también en la sanción de leyes vinculadas directa o indirectamente a la temática, y en la publicación de guías destinadas a orientar al conjunto de la población escolar en lo referente al tratamiento del problema. Tal es

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

el caso de la Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, la cual, entre sus objetivos, establece “interpretar y analizar los hechos de violencia dentro de la escuela desde una perspectiva ética, entendiendo que toda violencia en la escuela, ejercida por cualquiera de sus actores es un hecho de injusticia” (Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p. 7)³. A nivel provincial también se evidencia una creciente preocupación por la cuestión de la violencia, como lo demuestran la constitución de organismos intervinientes y la publicación de la serie de documentos cofinanciados por UNICEF⁴.

Con una marcada intencionalidad procedimental, uno de los documentos provinciales referido a la temática define a las situaciones de violencia como “aquellas situaciones que remiten al uso de la fuerza” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2014, p. 52). El mismo escrito menciona el robo, las lesiones, las extorsiones y el uso de armas como acciones enmarcadas bajo el rótulo de “violencias en contextos escolares”, y establece una serie de intervenciones específicas para tratar este tipo de episodios. Estas intervenciones van desde la desarticulación inmediata de una pelea hasta la elevación del caso al Consejo Institucional de Convivencia⁵; en casos graves (con muertos o heridos), el documento sugiere la elevación del mismo a las autoridades distritales y judiciales. Si bien el modo de proceder conlleva cierta estandarización –producto de un abordaje procedimental más orientado a instruir al personal docente respecto de las responsabilidades legales–, lo trascendente es que la cuestión de la violencia ingresa a la agenda estatal como un asunto cuya resolución requiere que se inviertan recursos específicos.

Paulatinamente, desde finales de la década de los noventa, el problema de la violencia en las instituciones educativas dejó de ser un tema aislado y circunstancial. A partir de este reconocimiento se hace extensiva la preocupación, al menos en las

³ La preocupación del estado por la cuestión de la violencia en contextos escolares puede evidenciarse en la sanción de la Ley 26.892/13 de “Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas”. Entre sus líneas no solo se destaca el reconocimiento de la problemática en términos generales, sino que además se propone como objetivo “garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica” (Congreso de la Nación Argentina, 2013, p. 2).

⁴ Las guías a las que se hace referencia son: Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes y Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.

⁵ A partir del año 2002, la entonces Dirección de Educación Polimodal impulsó una reglamentación en la que se dispuso que cada escuela debe consensuar sus propias normas de convivencia. Aún vigente, esta normativa prevé la constitución de un Acuerdo Institucional y un Consejo Institucional de Convivencia. La composición del consejo introduce una novedad con respecto a las normas disciplinarias precedentes, puesto que, con la intención de promover una “convivencia democrática”, incluye a todos los actores escolares en la toma de decisiones. El consejo debe estar compuesto por representantes de docentes, alumnos y miembros del Equipo de Orientación Escolar, y su función es la de “evaluar, deliberar y asesorar las decisiones tomadas por la Dirección de la Escuela en la aplicación de los Acuerdos Institucionales” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2002, p. 69). En la práctica (particularmente en las escuelas seleccionadas para la muestra), se evidencia un funcionamiento irregular que depende en muchos casos de la exclusiva voluntad de las autoridades.

disposiciones de varios organismos oficiales, por las crecientes manifestaciones de fenómenos asociados –a veces con demasiada premura– a la cuestión de la violencia. Atendiendo a las investigaciones de Southwell, es preciso recalcar que esta creciente preocupación del estado por legislar la cuestión de la violencia en las escuelas se enmarca en un movimiento histórico e inédito en el nivel secundario, donde la intervención de las políticas públicas –con no pocas dificultades– expandió la cobertura de este nivel hacia sectores históricamente desatendidos. En sus propias palabras: “al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional” (2016, p. 9). Cuando decidimos analizar el fenómeno de la violencia en algunas escuelas secundarias, rápidamente pudimos evidenciar –tanto en los testimonios de los adultos como en los de los jóvenes– la permanencia de una serie de críticas dirigidas específicamente a este nivel educativo. Parafraseando a Southwell (2019), podría decirse que la escuela secundaria ha vivido décadas de cambios y cuestionamientos, junto a una caracterización frecuente de crisis, que se hace presente ya durante la segunda mitad del siglo XX. Antes de seguir adelante, debemos precisar algunos rasgos generales de la muestra seleccionada para la pesquisa que antecede el presente artículo. Teniendo en cuenta el carácter social del fenómeno, y, asumiendo que sería incoherente estudiar el problema de la violencia en las escuelas desatendiendo los condicionamientos histórico-políticos y la posición de los actores, en el año 2011 comenzamos una investigación en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Con el objetivo de indagar la perspectiva de estudiantes, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, se implementaron quince entrevistas a una muestra de treinta y un alumnos y once educadores (Patierno, 2019).

La elección de las escuelas secundarias se realizó contemplando la accesibilidad a los informantes, es decir, se eligieron instituciones en las que existía un conocimiento mutuo entre las autoridades y el entrevistador a fin de facilitar el intercambio y acceder –a través de la recomendación de las mismas autoridades–, a otros informantes claves; técnica de muestreo popularizada como “bola de nieve” (Vasilachis, 2006). Siguiendo este camino, en primer lugar, se escogió una escuela secundaria ubicada en el centro de la ciudad de La Plata, luego otra institución del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por unos cinco kilómetros con dirección al norte, y por último una tercer escuela también de nivel medio y emplazada en el partido de La Plata, pero alejada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste, en una de las zonas donde operó el Ferrocarril Provincial. Las escuelas secundarias mencionadas serán referenciadas, de manera abreviada, como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”. Al margen de las especificidades de cada zona geográfica, si consideramos el nivel socio-económico y la organización familiar como parámetros de medición, nos animamos a afirmar que las características generales de la población que asiste a las escuelas mencionadas no presenta variantes significativas. En resumen, allí suelen asistir los hijos de trabajadores (la mayoría en relación de dependencia), es decir, sectores sociales que cuentan

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

con recursos limitados y con una posibilidad de consumo fuertemente atada a los servicios y las necesidades básicas.

Un problema de trascendencia pública

La creciente visibilización de la comúnmente denominada “violencia escolar” nos obliga a preguntarnos sobre la veracidad y aparente expansión del fenómeno: ¿se trata de un problema que efectivamente puede visibilizarse en las escuelas o es el producto de cierta construcción social basada en preconcepciones y arbitrariedades? ¿Acaso el exacerbado sensacionalismo de los medios de comunicación influye sobre la percepción del fenómeno? No es azaroso que Kaplan (2009) haya titulado una publicación sobre esta temática *Violencia escolar bajo sospecha*. Allí, si bien reconoce una escalada de la violencia en términos generales, la autora advierte que la problemática se encuentra marcada por una fuerte mirada “judicializante” y “estigmatizante” sobre los jóvenes. Otros autores menos cautos consideran que la problemática es “real” y que la violencia se ha apoderado por completo de las instituciones educativas. Tal es el caso de Osorio, quien sentencia: “el nivel de violencia y agresión al que están expuestos los integrantes de las instituciones nacionales es inédito. Especialmente el sistema educativo en su conjunto” (2006, p. 121)⁶. La mirada de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, si bien excede el ámbito específicamente escolar, también evidencia cierta alarma respecto de la cotidianeidad de la violencia en la vida de los jóvenes: “la violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que construyen la subjetividad niños y jóvenes (...). Digamos que la violencia es hoy una nueva forma de socialidad” (2013, p. 22-23). Sobre las manifestaciones que suelen asociarse al fenómeno de la violencia en las escuelas se destaca la compilación realizada por Furlán, quien centra la atención en las siguientes expresiones:

Hurtos a la institución, vandalismo, destrucción del inmueble, discriminación, situaciones de acoso, insultos, enfrentamientos físicos, intrigas, amenazas, peleas grupales, falta de respeto a los adultos de la institución, [...] son algunas de las situaciones vinculadas a diferentes episodios de violencia en el contexto educativo (2013, p. 13).

Dado que existe una gran variedad de encuentros y desencuentros en lo que refiere a la identificación y caracterización del problema, consideramos que sería prudente analizar lo que acontece día a día en las escuelas secundarias atendiendo las perspectivas de los actores implicados. Anticipada y resumidamente, podemos decir que en el interior de las tres escuelas medias seleccionadas hay un reconocimiento prácticamente total de la problemática. Si bien la descripción de los eventos catalogados como “violentos” y la propia definición del término “violencia” se encuentran colmadas

⁶ Un poco más adelante Osorio reafirma su percepción negativa del fenómeno: “la educación era un valor. Que hoy está en franca decadencia y absolutamente violentado” (2006, p. 121).

de malentendidos y arbitrariedades, ninguno de los informantes entrevistados negó la existencia del asunto.

Centrando la atención en la perspectiva de los adultos, en los pasillos es común oír un flujo constante de quejas por parte de padres, docentes, directivos, miembros de Equipos de Orientación Escolar, auxiliares: todos hablan del problema de la violencia y todos poseen alguna anécdota –que relatan generalmente desde la posición de víctima– que consideran representativa del problema. Así, cuando se habla del tema en una sala de profesores o en una reunión de perfeccionamiento docente –casual o previamente convocada–, las menciones a esta problemática generalmente se completan con una sumatoria de experiencias personales que se yuxtaponen en una catarsis generalizada. En suma, sea para descargar frustraciones, para compartir algún evento vivido como traumático o para acusar de “violento” a algún alumno en particular, todos los adultos presentes en la institución secundaria tienen algo para decir en relación a la violencia.

Desde la perspectiva de los alumnos el panorama no difiere en cuanto al reconocimiento del problema, la gran mayoría de los escolares entrevistados tiene algo para expresar que considera representativo del asunto comúnmente denominado “violencia escolar”. Cuando se trata de un acontecimiento caracterizado por los mismos jóvenes como “violento”, por ejemplo, una pelea, la mayoría identifica el origen del conflicto en un cruce de miradas, en los celos, en la envidia, en la nacionalidad de origen o en respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto”, “hacerse la linda” o “hacerse la popu”⁷. Cuando el acontecimiento involucra a los adultos en ejercicio de la docencia, los jóvenes generalmente hablan de gritos o explicitaciones de enojo, tales como golpear un pizarrón o arrojar un objeto al suelo. En ocasiones también mencionan la intromisión de un adulto proveniente del “exterior”, es decir, ajeno a los roles profesionales de la institución. En estos casos, generalmente salen a la luz diversos conflictos barriales que se suceden en las inmediaciones del colegio, por ejemplo, una pelea entre “bandas” por el dominio de un territorio. Estos son algunos de los hechos que los alumnos identifican como “violentos” y que conectan en menor o mayor medida con la escuela y su contexto inmediato.

Como se viene diciendo, dada la variabilidad de casos y representaciones es muy difícil recortar el término “violencia” a una única definición capaz de agrupar los diver-

⁷ De acuerdo al relato de los jóvenes entrevistados, “hacerse el gato” o “mirar corte piola” son sinónimos de “provocación”; es una especie de invitación a pelear por medio de una actitud desafiante como golpear un objeto o mirar fijamente a los ojos. “Cheto” es una denominación empleada para caracterizar a aquellos que invierten esfuerzos físicos y materiales en acercarse lo máximo posible “a la moda”; dentro de esta tipología también se estaría designando a aquellos que se visten con indumentaria de primeras marcas. “Hacerse la linda” es una frase empleada generalmente por el género femenino para señalar a alguna joven que encaja con los estándares más altos de belleza. “Popu” significa “hacer cosas para agradar a los demás”, inclusive participar de una pelea.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

sos hechos y puntos de vista. De acuerdo con Garriga Zucal, una definición universal del término sería desatinada, “dado que aquello que se establece como violencia es el resultado de una matriz de relaciones contextualmente determinadas” (2016, p. 10). Adultos y jóvenes se encuentran igualmente envueltos en una confusión generalizada respecto de qué es y qué no es violencia. Dentro de esta confusión, y a pesar de los esfuerzos estatales por atender el problema, tampoco queda esclarecido cuál es el lugar de la escuela en relación al origen de los hechos comúnmente considerados violentos. Pareciera así que los procedimientos estipulados frente a un hecho catalogado como violento revelan cierto estado de confusión, el cual podría considerarse una consecuencia lógica de la indeterminación que suele acompañar todo intento de definir la violencia⁸.

En este resumido panorama inicial, resulta fundamental introducir dos elementos comúnmente considerados determinantes en la problemática (tanto en la bibliografía especializada como en el relato de los informantes): el lenguaje y la autoridad. Para ser más exactos, pareciera que algunos recursos simbólicos, tales como el uso persuasivo del lenguaje y el reconocimiento de la autoridad de los mayores, hoy evidencian claros signos de debilitamiento. Siguiendo las reflexiones de Hannah Arendt (1996) en el campo de la educación, pareciera que el rol que históricamente ocupó el adulto en relación al joven ha quedado desdibujado y, en consecuencia, las nuevas generaciones han sido arrojadas a su propia suerte. El resultado es un autogobierno basado en la ley del más fuerte, donde se visibilizan tanto las consecuencias de la desafiliación como la imposibilidad de apelar a mediaciones discursivas. Con respecto al lenguaje, no es un dato menor el hecho de que se hayan desencadenado fuertes cruces verbales en dos de las tres entrevistas grupales realizadas a los alumnos. Al momento de recordar diversas situaciones conflictivas e indagar sobre los motivos que las precedieron, varios estudiantes iniciaron una serie de acusaciones y provocaciones que, lejos del consenso, evidenciaban la permanencia de rencores y diferencias. Siendo algo exagerados, pareciera que en los momentos descritos, la palabra no cumplía ninguna función en términos persuasivos, más bien acentuaba y perpetuaba las relaciones de dominación establecidas por la fuerza. Las categorías desarrolladas a continuación serán puestas en diálogo constante con la información proporcionada por los informantes y las perspectivas de varios autores provenientes

⁸ Debido a las dificultades asociadas a la definición de la violencia, acaso sea oportuno analizar brevemente su recorrido etimológico. El término violencia deriva de *vis*, palabra latina que, entre otros significados, remite a “la violencia, la fuerza y el poder” (Corominas, 1991, p. 823) o al “empleo ilegítimo o ilegal de la fuerza” (Lalande, 1953, p. 1439). Otras definiciones de *vis* incluyen términos tales como: “brusquedad, ira, intensidad extraordinaria, fuera de lo natural, torcido” (Real Academia Española, 2016); “acción contra el natural modo de proceder, acción de violar” (Diccionario Enciclopédico Salvat, 1957, p. 817); “impetuosidad, fogosidad” (Munguía, 2013, p. 842); “arrebato, carácter indomable, ferocidad, semblante feroz” (Blánquez Fraile, 1975, p. 1841). Cabe aclarar que en algunos documentos de consulta académicos es posible hallar solo el adjetivo violento/a (del latín *violentum*) sin variantes en sus acepciones latinas originales, es decir, que en la totalidad de los casos se remite a *vis* como expresión primaria. Ampliando, podríamos decir que la violencia es una manifestación exteriorizada mayormente a través del cuerpo, una reacción o una respuesta física y automática resultante de la ausencia de recursos simbólicos.

de distintas áreas. Este diálogo no supone hacer decir a otros qué se debe hacer frente al problema de la violencia. En otras palabras, no se recurrirá al campo y a una serie de pensadores para hallar soluciones, sino para reflexionar con mayor profundidad sobre los problemas que intentamos analizar.

Discusiones sobre la interpretación de la violencia

Cuando se le preguntó a un grupo de alumnos de entre doce y trece años, pertenecientes a la “escuela del centro”, qué significaba para ellos la violencia, estos respondieron con una gran cantidad de términos asociados: “maltrato”, “burlas”, “bullying”, “discriminación”, “amenazas”, “insultos”, “violencia sexual”, “violencia de género”, “violencia verbal”. En otro grupo, en el que se dieron prácticamente las mismas respuestas, un alumno concluyó el diálogo con una sencilla pero certera conclusión: “hay muchas clases de violencia”. A simple vista pareciera que la violencia, tal como es percibida por los estudiantes secundarios, no se reduce exclusivamente a lo físico, no se trata únicamente de puñetazos y patadas. Sus relatos también evidencian la presencia de una violencia “no física”, a la que se refieren utilizando una serie de conceptos ampliamente difundidos en textos escolares y medios de comunicación. Los adultos tampoco coinciden en una única interpretación de la violencia. Si bien todos refieren a acciones de carácter físico, muchos mencionan también, en menor o mayor medida, la presencia de una violencia “no física”. En este sentido un docente expuso:

Nosotros lo que tratamos de evitar es la violencia física, porque sabemos lo que origina la violencia física. Ahora, si podemos evitar la violencia psicológica sería lo ideal y para eso el docente está en un compromiso importantísimo con la violencia [...]. A veces los gritos se escuchan, y un grito hoy pertenece a la violencia [...], cuando vos le gritaste a un alumno no se lo olvida jamás, es como si le hubieras pegado, es una forma de recibir un cachetazo (profesor en Construcción de la Ciudadanía, “escuela del centro”).

De acuerdo al relato del docente entrevistado, la “violencia física” es una manifestación preocupante, algo que debe evitarse; pero hay otras manifestaciones posibles de la violencia, tales como “el grito” o “la violencia psicológica”, que también requieren atención.⁹

Los alcances de la violencia son un tema recurrente en este tipo de estudios. Los límites del término —es decir, la clase de actos que son agrupados bajo este término—

⁹Kaplan adhiere a un concepto ampliado de violencia, que no se reduzca únicamente a lo físico e incluya formas sutiles —y más frecuentes— de generar estados de intranquilidad y malestar. Atendiendo al relato de una serie de jóvenes que se reconocen víctimas de violencia, la autora afirma: “entendemos a la violencia en la escuela no solo como actos penalizables, sino también como un conjunto de victimizaciones más tenues: humillaciones, discriminaciones, faltas de respeto, formas de avergonzar, entre otras” (2009: 25).

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

suelen estar plagados de controversias y arbitrariedades. Tal como afirma Kaplan, “los análisis de los alcances y límites del concepto violencia no pueden permanecer tan solo en un plano meta-teórico sino que deben adquirir carácter de herramienta para comprender la realidad” (2009: 21). Ante la pregunta: ¿qué acciones pueden ser consideradas violentas?, podemos encontrarnos con un amplio rango de respuestas que, en el contexto específico de la escuela, van desde la rotura de un lápiz hasta la portación de armas. En este sentido, una integrante del Equipo de Orientación Escolar de la “escuela de la periferia norte” expresa:

En sentido estricto, por ejemplo, la violencia podría ser aquellas situaciones donde uno termina con alguna lesión, las situaciones de robo, uso de armas, extorsiones, eso sería como violencia en sentido estricto [...]. Ya en sentido más amplio podría ser... insultos, agresiones, las estigmatizaciones que se dan mucho también en las escuelas. Y bueno, este último sentido se ve con bastante frecuencia.

El abanico de posibilidades arroja ejemplos con características muy disímiles. Comúnmente se entiende por violencia a las agresiones causadas deliberadamente con el propio cuerpo, o en ocasiones magnificadas con el empleo de instrumentos. Nadie dudaría en incluir una cachetada, un empujón, una puñalada o un disparo bajo el rótulo de “acción violenta”. No obstante, muchas de las definiciones revisadas –no solo en las entrevistas, sino también en la bibliografía especializada– trascienden el carácter exclusivamente físico. Junto al problema de los alcances, se halla el de la tolerancia. Las percepciones, los límites y las sensibilidades asociadas a la violencia varían de una cultura a otra y de un momento histórico a otro. En el ámbito escolar, hoy nos encontramos frente a una gran variedad de interpretaciones, las cuales, lejos de evidenciar consensos, ponen de relieve la permanencia de distintos parámetros de tolerancia. Esta situación conduce a una serie de interrogantes: ¿qué gravedad o qué tipo de consecuencias ameritan que un hecho sea incluido bajo el rótulo de “violento”? ¿Bajo qué indicador es posible medir este tipo de actos? Y por último, ¿cuál es el umbral de tolerancia de la violencia en contextos específicamente escolares? Las acciones que usualmente son identificadas por las generaciones mayores como “violentas”, no son percibidas de igual modo por los jóvenes. Mientras que para un adulto el simple contacto físico puede significar un acto violento, para los más jóvenes puede tratarse de un juego, un modo de comunicación o incluso una demostración de afecto. Durante la proyección de un video empleado como recurso disparador para una entrevista grupal, dos alumnas (pertenecientes a la “escuela del barrio ferroviario”) expusieron: “no se están pegando, se están agarrando de los brazos”. “En realidad no se pelearon, se agarraron los pelos nada más. Una pelea es cuando se dan en la jeta y se abren la cabeza, algo así”. Nos encontramos aquí frente a un parámetro cambiante en lo que refiere a la identificación de un acto violento. Dicho de otro modo, pareciera que la distancia intergeneracional entre docentes y alumnos promueve la coexistencia de distintos grados de tolerancia. En términos de Duschatzky y Corea (2013), para muchos jóvenes “la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un

límite violado” (p. 25). Siguiendo la línea de estas autoras, el problema de este desacuerdo se agrava aún más cuando los adultos asumen el rol de meros observadores. En otras palabras, el problema se recrudece significativamente cuando los docentes y autoridades no son capaces de advertir el estallido de episodios “violentos”, o lo que es aún peor, advierten el conflicto pero no hacen nada al respecto. Cuando un conflicto considerado “violento” no es mediado por la intervención de un adulto, el mismo corre riesgo de naturalizarse como un modo de relación en que el que se desconoce tanto la posición del otro, como la de una autoridad capaz de apaciguar y resolver las diferencias. En un momento histórico en el que la autoridad del adulto se ha reconfigurado en favor del establecimiento de acuerdos y el reconocimiento de derechos, los parámetros de tolerancia a la violencia continúan siendo una materia pendiente de consenso.

La (inconsistente) representación del “alumno violento”

El señalamiento de “violento” arrastra una fuerte connotación negativa en nuestra sociedad. Dado que, desde una perspectiva eliasiana, el sujeto violento es aquel que hace tambalear el –supuestamente creciente– proceso de pacificación que caracteriza a las sociedades occidentales modernas, cualquier acción en contra de esta causa constituye una falta o una ilegalidad merecedora de un castigo y una penalización (dispuestos por el lado “bueno” de la sociedad). Así, “la amenaza que supone el hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y se hace más calculable gracias a la constitución de monopolios de violencia física” (Elias, 1987, p. 456). Esto quiere decir que todo aquel que atente contra los estándares y los monopolios de violencia legítimos, debe recibir el peso de una condena social por la que será señalado como un individuo “violento”, “antisocial”, “incivilizado”; en otras palabras, alguien que –por su naturaleza salvaje e indómita– no es digno de vivir en sociedad.

Las investigaciones de Garriga Zucal –centradas en la violencia empleada como recurso “legítimo” hacia el interior de determinados grupos sociales– nos sirven para entender mejor los preconceptos negativos y las representaciones sociales que suelen acompañar la caracterización del sujeto “violento”. En sus propias palabras, “lo definido como violento y negativizado ha sido expulsado de lo ‘social’ y parece ser ejemplo de un señalamiento patológico o anormal. [...] La violencia aparece como unidad exterior al campo social, como negación de la sociabilidad” (2015, p. 13). En la figura del “alumno violento” se vuelcan un montón de valoraciones negativas tendientes a la estigmatización y a la exclusión. Atendiendo a Kaplan, “los modos de nominación social y escolar en torno de los sujetos y los comportamientos tipificados como violentos no son neutros” (2009, p. 19). Por lo tanto, es posible afirmar que el problema de los alcances de la violencia, lejos de tratarse de un asunto irrelevante, puede leerse como una forma encubierta o sutil de llevar a cabo ciertas prácticas excluyentes¹⁰.

¹⁰Los preconceptos y arbitrariedades que los docentes y autoridades construyen sobre sus alumnos no operan únicamente en el plano discursivo, sino que pueden rastrearse en las prescripciones

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Cuando la palabra “violencia” es utilizada indiscriminadamente, a modo de adjetivación o señalamiento, no solo se inviste a una persona de preconcepciones negativas, sino que también se banaliza el problema tornándolo inabarcable. Si no intentamos analizar el fenómeno en profundidad, corremos el riesgo de percibir una realidad desbordada de violencia, en la que cualquier acción llevada a cabo en una escuela puede ser designada como una acción “violenta” y cualquier sujeto corre el riesgo de ser estigmatizado. En este marco, un preceptor de la “escuela del barrio ferroviario” afirma:

En todos los lugares dónde trabajé, escuelas primarias, de adultos, secundarias, todos, no hubo una sola... un solo lugar en mis años de trabajo donde no haya visto violencia [...]. En la escuela que yo estoy ahora, desde principio de año no pasaron dos semanas que yo no haya visto violencia. Capaz que tenía una semana tranquila y ya me sentía extraño [...]. La violencia siempre está, ya es parte de la institución.

Siendo un poco generalizadores, no es extraño el hecho que hoy en día se oiga entre los pasillos de las escuelas un diálogo entre docentes en el que se adjetive a determinados alumnos de “violentos”, “agresivos” o “salvajes”. Es habitual, por ejemplo, en los momentos previos a la presentación de un grupo, recibir advertencias por parte de preceptores y autoridades del estilo: “cuidate de fulano que es uno de los más violentos” o “a este grupo tenés que tratarlo con mano dura”. A pesar de la existencia de guías tendientes a la regulación de interpretaciones y al cuidado de todos los actores escolares, la falta de límites claros ocasiona –entre otros malos entendidos– que un alumno corra la suerte de ser tildado como “violento” por docentes que, incluso sin conocerlo, pueden construir una serie de prejuicios negativos antes de intercambiar una sola palabra. Siguiendo a Di Leo:

En nuestras sociedades esa categoría [la violencia escolar] se encuentra asociada a comportamientos o palabras inaceptables, contrarios a la civilización, la humanidad, la modernidad. Por ello cada agente busca introducir en la lista de las violencias lo que vive como inaceptable en el comportamiento de los alumnos, los profesores, la escuela y las demás instituciones sociales (2008, p. 18).

A fin de no caer en adjetivaciones y señalamientos derivados de una caracterización prejuiciosa, consideramos preciso aclarar algunas cuestiones semánticas. Creemos que la denominación “violencia escolar” evidencia dos dificultades: la primera alude a la vaguedad del término: ¿qué acciones violentas serían específicamente escolares? O dicho de otro modo ¿cómo es posible discernir entre una acción violenta “escolar” y una acción violenta “a secas”? A simple vista pareciera que la cuestión

contenidas en algunos reglamentos de convivencia: “en ciertas escuelas aparecen algunas normas tendientes a la moralización de los estudiantes juzgándolos como carentes de pautas necesarias para insertarse en la escuela y posteriormente en la sociedad” (Litichever, 2012, p. 9).

se reduce a lo espacial sin aportar nada significativo a la problemática. La segunda dificultad se centra en la estigmatización y el señalamiento que recibe una escuela –y sus integrantes– cuando es incluida dentro de esta caracterización. De acuerdo con Kaplan, “la violencia adjetivada como escolar es, a nuestro entender, una noción ambigua y, como tal, puede cumplir funciones sociales de instalación de ciertos discursos criminalizantes e individualizantes” (2015, p. 21). En este sentido, dos integrantes de un Equipo de Orientación Escolar expusieron:

Cuando vos empezás a indagar un poquitito más allá del hecho puntual que el profesor declara, te das cuenta que también hay una violencia de parte del profe (Marianela, “escuela de la periferia norte”).

Si hay un adulto y hay un alumno, generalmente el violento termina siendo el alumno y el adulto queda como por fuera de la situación (Gabriela, “escuela de la periferia norte”).

La denominación “violencia escolar”, que pareciera remitir a una perturbación o a un disturbio fácilmente detectable, promueve el establecimiento cierta percepción negativa alrededor de la escuela que, lejos de promover la búsqueda de respuestas, profundiza los problemas asociados a la violencia y los instala aún más al interior de la institución. Esta naturalización de preconcepciones afecta particularmente a los alumnos, quienes suelen ser catalogados como seres “violentos” y hasta “criminales”. Radicalizando esta interpretación, pareciera que el riesgo ya no se encontraría fuera de los muros de la escuela, sino dentro de esta.

Es a partir de este breve recorrido teórico y empírico que, aun con ciertos recaudos en torno a la reproducción de prejuicios y tipificaciones, preferimos desalentar el uso de la construcción “violencia escolar”; fundamentalmente por tratarse de un fenómeno que, si bien puede analizarse en el contexto escolar, tiene causas y manifestaciones que no se reducen exclusivamente a un espacio físico institucional. En este sentido, una integrante del Equipo de Orientación Escolar de la “escuela de la periferia norte”, expresa: “la realidad es que la violencia está instalada en la escuela pero es una violencia social que por supuesto traspasa las paredes de la escuela”.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se intentó sistematizar algunas constantes derivadas de una investigación doctoral enfocada en el estudio crítico de la “violencia escolar”. En este marco, se retomó y amplió el análisis de tres fuentes de información: documentos oficiales, bibliografía específica y testimonios de alumnos, docentes, directivos y personal de apoyo. A fin de comunicar la información relevada, a continuación se enumerarán tres categorías a través de las cuales hemos intentado plasmar, resumidamente, los temas tratados.

Diagnóstico

Al comienzo del artículo, intentamos hacer un acercamiento general a la temática. En esta aproximación fue posible evidenciar la trascendencia de un problema que resuena no solo en el ámbito educativo, sino también en diversos canales de comunicación social: documentos, libros, medios de difusión masiva, internet, reuniones docentes, etcétera. En este punto advertimos dos cuestiones que, en cierta forma, nos permitieron identificar la relevancia y la vigencia del objeto de estudio: en primer lugar, la –mal llamada– “violencia escolar” es un problema reconocido por todos los actores escolares. Si bien la gravedad del fenómeno cambia de acuerdo al rol y la interpretación de la violencia, los jóvenes y adultos que transitan las escuelas secundarias estudiadas, identificaron esta categoría como problemática. En segundo orden, notamos que la temática pasó de ser tratada como un asunto aislado –incluso considerado tabú– a formar parte de la agenda educativa estatal como un problema de carácter social, cuya resolución requiere la inversión de recursos específicos, en otras palabras: políticas públicas.

Debate

Siguiendo la estructura del artículo, más adelante se puso el acento en la denominación del fenómeno y en los problemas que surgen a raíz de la multiplicidad de interpretaciones. Los malentendidos que rodean a la violencia operan, siguiendo a Kaplan (2015), como “obstáculos epistemológicos”. Esto significa que, al tratarse de una expresión habitual que evoca sucesos muy disímiles, se hace muy difícil sistematizar una definición que opere como denominador común. Aquí es posible identificar dos problemas: el primero se refiere a los alcances del término. Al no tratarse de un fenómeno fácilmente identificable, cualquier actor escolar puede ser señalado –y estigmatizado– como “violento”. Esto afecta mayormente a los jóvenes, quienes deben recibir el peso negativo de una serie de discursos sociales fundados en preconceitos y arbitrariedades. El segundo problema a resaltar es la tolerancia. Siguiendo a Elias y Dunning (1992), los niveles de aceptación de la violencia cambian de una generación a otra, de una sociedad a otra, e incluso de una familia a otra. Trasladando este análisis al ámbito educativo, hoy podemos advertir la coexistencia de diversos parámetros de medición: lo que un joven puede interpretar como un juego, a los ojos de un adulto puede parecer una actividad desregulada y carente de límites (más cercano a la representación de un acto “violento”). Frente a estas dificultades interpretativas y frente a la circulación de una gran variedad de definiciones, se intentó analizar –de manera crítica– los prejuicios que envuelven la “violencia escolar”.

Reflexión

Desde la portación de armas hasta la rotura de un lápiz, pareciera que, en el contexto de una escuela secundaria, cualquier acto puede –apresuradamente– catalogarse como “violento”. El problema que ineludiblemente arrastra la violencia, como se intentó mostrar a lo largo del artículo, es que se trata de una palabra cargada de señalamientos. Aunque suene redundante, creemos que esta diversidad de significados favorece la producción y reproducción de prácticas excluyentes. En contraposición a

este tipo de prácticas y, adhiriendo a las reflexiones de Arendt (1996), concordamos en que es inadmisibles proyectar un mundo en el que los adultos no se responsabilicen por el cuidado de “los nuevos”. Siguiendo esta línea, creemos que una sociedad que tacha de “violentos” a sus jóvenes sin enjuiciarse primero a sí misma, es una sociedad con pocas perspectivas de futuro. Queremos enfatizar este punto, creemos que la violencia es una consecuencia de las relaciones desiguales de dominación, de la supresión de derechos, de los abusos, de las injusticias, de las amenazas, etcétera. No puede haber “alumnos violentos” porque no hay “humanos violentos”. La violencia no es una cualidad innata, ni es una adjetivación invariable; es una construcción sumamente arbitraria y, por ello, peligrosa.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. *En Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, pp.185-208.
- Blánquez Fraile, A. (1975). *Diccionario latino – español*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- Corominas, J. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Diccionario Enciclopédico Salvat* (1957). Octava Edición. Buenos Aires: Salvat Editores.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2016). Versión en línea. Disponible en: [www.rae.es]
- Di Leo, P. (2008). “Violencias y escuelas: despliegue del problema”. En: Kornblit, A. (coord.), *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos, 17-41.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. y E. Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisibles encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lalande, A. (1953). *Vocabulario Técnico y Crítico de la Filosofía*. Buenos Aires: Librería “El Ateneo” Editorial.
- Litichever, L. (2012) “¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia”. *En Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 59/1, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), Madrid, 1-10.

Tensiones en torno a la “Violencia Escolar”. Notas sobre la performatividad y los modos de concebir a las y los jóvenes.

Munguía, S. (2013). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M. (2016). *¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Universitaria UNIPE.

Southwell, M. (2019), “Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria”, en Fridman, Denise, Litichever, Lucía y Núñez, Pedro (comp.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, pp. 29-40.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Leyes, documentos curriculares y planes de educación

Congreso de la Nación Argentina (2013). *Ley 26.892/13 de Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2002). *Programa de reformulación de normas de convivencia y disciplina*.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF (2014). *Violencias y escuelas otra mirada sobre las infancias y las juventudes*.

Ministerio de Educación de la Nación, (2014). *Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*.

Resúmenes de investigación

Abordaje de Historia y Epistemología de la Ciencia en la práctica docente de cuarto año de profesorado de Física.

Marta Elizabeth Flores Arrieri

Resumen

El área de interés de esta Tesis de Maestría se enmarca en la Formación Docente de profesorado de Física, particularmente del estudiantado de 4º año de Didáctica de todos los Institutos presenciales del país en el primer semestre del año 2018. Se intenta conocer la contribución de la Historia y la Epistemología de la Ciencia a la Didáctica de la Física realizada durante la Formación del profesorado de Física.

La metodología se inscribe en una modalidad descriptiva-interpretativa que integra la metodología cuantitativa y la cualitativa, con énfasis en lo cualitativo. La técnica empleada en la metodología cuantitativa fue el censo, empleando como instrumento para recolección de datos un cuestionario auto administrado. Luego del censo se analizaron los datos, que se dividieron en tres categorías de análisis, y se focalizó en la categoría I, que correspondía a estudiantes que utilizaban este abordaje, pero presentaban contradicciones en sus respuestas. Como técnica cualitativa se empleó la entrevista a esta categoría y se utilizó una consigna única para que explicitaran su postura.

En el análisis de resultados se observó que en el discurso hay una mayoría que menciona la importancia de este abordaje histórico-epistemológico, pero luego al ser contrastado con las acciones aparecen contradicciones. Asimismo, en lo que respecta a la opinión sobre la formación en Historia y Epistemología de la Física y el uso de este abordaje, no se encontraron relaciones lineales.

Palabras clave

Profesorado de Física, Didáctica de Física, Formación docente, Historia y epistemología de la ciencia, Enseñanza media, Biografía escolar.

Introducción

En la Formación de Profesorado para Educación Media, tanto en el plan vigente desde 2008, Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), como en los diferentes planes desde su fundación, ha existido un fuerte énfasis en la Didáctica Es-

¹ Magister en Educación, Sociedad y Política (ANEP-FLACSO). Diploma en Didáctica de la Física para Educación Media (ANEP-UDELAR). Profesora efectiva de Física en Educación Media. Profesora efectiva de Didáctica de Física en Formación Docente. Correo: m.elizabethflores@gmail.com

pecífica de las asignaturas, así como en las Prácticas docentes. En el último año de la formación cada estudiante tiene un grupo remunerado a su cargo en el que realiza la Práctica Docente. Esta conforma una unidad teórico-práctica con el curso de Didáctica, el que está a cargo de un/a Profesor/a de Didáctica Específica quien se encarga de acompañar el proceso de práctica.

Se entiende que el último año de Didáctica, en el que cada estudiante practicante se enfrenta a situaciones en las que se manifiesta la tensión teoría-práctica, es el adecuado para valorar y cuestionar la propia práctica docente en relación a la Formación de Grado adquirida.

La Epistemología, entendida como reflexión sobre la actividad científica y como sinónimo de Filosofía de la Ciencia en esta investigación, se considera una herramienta muy valiosa para el entendimiento e interpretación de las teorías científicas. Este tipo de reflexión, es importante per se, y es plausible de potenciarse al ser utilizado en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, particularmente en una disciplina tan abstracta como lo es Física y a la que la mayoría del estudiantado le rehúye. La relevancia de esta reflexión epistemológica para futuros docentes, radica en que además de interpelar sus propias concepciones de ciencia, puede implementarse como una estrategia didáctica de enseñanza para fomentar la motivación en las aulas de enseñanza media. Constituye una estrategia didáctica también el realizar un abordaje epistemológico en forma transversal de los contenidos de todo un curso de Física, con el fin de contribuir a una mejor comprensión de la asignatura.

El problema de investigación planteado es conocer cómo se recoge en la práctica docente de estudiantes de 4to año de profesorado de Física, la contribución de la Historia y la Epistemología de la Ciencia realizada durante su Formación de Grado.

Objetivo general

- Analizar la contribución teórico-práctica de la Historia y la Epistemología de la Ciencia al grupo de estudiantes del último año de Didáctica del profesorado de Física en Uruguay durante el primer semestre de 2018.
- Describir las maneras en que el grupo de estudiantes que realiza su práctica docente en el último año profesorado de Física, incluye, en caso de hacerlo, la Historia y Epistemología de la Ciencia en su práctica docente.
- Recoger y categorizar las opiniones de estudiantes que realizan su práctica docente en el último año de profesorado de Física, sobre su formación académica para emplear un abordaje del tipo histórico-epistemológico en sus cursos a cargo.

Metodología

Dadas las características del objeto de estudio: singular, complejo, problematizable y reactivo a la observación, se aborda la investigación desde una metodología cua-

litativa-cuantitativa, con énfasis en lo cualitativo. Se pretende realizar un estudio no solamente descriptivo, sino también interpretativo, que es una fortaleza del enfoque cualitativo.

El hecho de realizar la introducción al campo de trabajo desde la metodología cuantitativa permite hacer un paneo de la situación a nivel nacional. Para realizar este análisis preliminar, los datos se recaban a través de la técnica de censo, mediante un cuestionario cerrado autoadministrado, que fue proporcionado vía internet al estudiantado. Este cuestionario se divide en tres bloques que recaban datos sobre la formación y experiencia laboral del estudiantado, sus prácticas de aula en relación al uso de la Historia y la Epistemología de la Ciencia, y sus concepciones sobre la relevancia de este tipo de abordaje en sus clases.

Si bien se inicia el estudio cuantitativo con todo el grupo de estudiantes de profesorado de 4to año de Didáctica de la Física, el cual puede considerarse como un caso en sí mismo (Stake, 1998), para el análisis cualitativo se trabaja con una selección de casos que corresponde a una de las tres categorías de análisis surgidas luego de efectuado el análisis cuantitativo preliminar.

La atención se focaliza en la categoría I, no por ser la más numerosa sino porque es en la que se presentan mayores inconsistencias en las respuestas. Aunque este grupo de estudiantes hace referencia al contexto histórico-epistemológico, realiza actividades relacionadas al tema y ocasionalmente las evalúa, parece no estar convencido de la potencialidad de este abordaje como estrategia didáctica o de la influencia que, en alguna manera, podría tener en la motivación del estudiantado de secundaria.

Para estudiar esta categoría, en la que se presentan 10 casos con contradicciones, se utiliza la técnica de entrevista. Se entrevistan 7 de los 10 casos, con los que se considera se alcanza el criterio de saturación. Las entrevistas revisten un carácter individual y están enfocadas en una única consigna abierta: ¿Cuál es el sentido que le otorga a las actividades de aula con abordaje histórico-epistemológico?

Resultados

Surge de los datos obtenidos a partir del censo que el promedio de edad en esta población es de 29 años, lo que indica un comienzo tardío de la carrera, fenómeno que se ha dado tanto en el IPA como a nivel nacional (Klein, 2015-2016, p. 114).

Se utilizó una escala Likert para sondear la opinión que tiene el estudiantado respecto a su preparación sobre los contenidos de Física, Didáctica de la Física e Historia y Epistemología de la Ciencia. De las 23 respuestas obtenidas, la amplia mayoría considera que tiene una buena preparación en contenidos de Física (22) y de Didáctica de la Física (21). Sin embargo, sucede lo contrario con Historia y Epistemología de la Ciencia, donde la mayoría la considera escasa (15).

Al analizar los datos sobre la frecuencia de uso del contexto histórico-epistemológico, se obtuvo que el 0% contestó siempre, el 34,8% contestó con frecuencia, el 56,5% en ocasiones y el resto nunca lo hace.

Si se relaciona la frecuencia con que utilizan el contexto histórico epistemológico de la Física en sus aulas con sus opiniones respecto a su formación, se encuentra que de los 8 estudiantes que lo utilizan con frecuencia, apenas 2 lo evalúan en forma oral y escrita. Respecto a los momentos de la unidad didáctica en los que usan Historia y Epistemología de la Física, la mayoría lo hace solamente al comienzo.

Aunque más de la mitad del grupo está de acuerdo en que hay una mayor cantidad de estudiantes que prestan más atención si se explicitan aspectos histórico-epistemológicos, menos de la mitad está de acuerdo en que exista una relación de proporcionalidad directa entre esto y la motivación en el aula.

Al realizar el análisis de resultados cualitativos respecto al sentido otorgado a las actividades con enfoque histórico- epistemológico, se puede afirmar que:

- Existe una postura a favor de la importancia de la evolución histórica de la disciplina, pero la mayoría duda al decidir emplear este abordaje a largo de todo el curso.
- Respecto a la contribución de la Didáctica de la Física, de la Historia de la Educación y de la Teoría del Conocimiento y Epistemología a la formación de estudiantes, se desprenden visiones encontradas a partir del análisis de las entrevistas. Se encuentra que 3 de las 7 entrevistas no mencionan que haya aportes significativos desde estas disciplinas para trabajar directamente en el aula de educación.
- Surge como relevante la influencia de docentes de Física en Formación Docente que utilizan este abordaje.

Discusión de resultados y conclusiones

La hipótesis inicial sobre la relación entre la preparación académica en Historia y Epistemología de la Ciencia y su utilización en los cursos debió ser parcialmente descartada, ya que una buena opinión sobre la formación no implica que se use con frecuencia este abordaje y viceversa. No obstante, del grupo que no lo usa ni está de acuerdo en hacerlo, la totalidad considera que su preparación es insuficiente.

Las contribuciones de la Epistemología como parte de núcleo común de la carrera, no resultaron lo significativas que se esperaba a la luz de los datos. Sucede algo parecido con la contribución de la Historia y la Epistemología a la Didáctica de la asignatura. La influencia más potente se produce a través de los propios contenidos de

Física y del profesorado que la dicta, formando parte de la “biografía escolar” durante la Formación docente (Davini, 1995; Sanjurjo, 2005).

En relación a la unidad Didáctica- Práctica docente, se insiste en el ejercicio de la metacognición (Gorodokin, 2005; Sanjurjo, 2005). La integración de la teoría didáctica con la práctica en sí y la reflexión sobre ello que se pretende desde los cursos de Didáctica de Física se muestran incipientes en la mayoría del grupo entrevistado.

A modo de síntesis, cabe destacar que:

- Existe evidencia de que hay estudiantes que están de acuerdo con un abordaje histórico-epistemológico en los cursos de Física, pero solo 9 de 23 lo consideran relevante para sus cursos.
- La categoría analizada lo plantea en el discurso mayoritariamente y su interés radica en contextualizar, indagar sobre ideas previas y la evolución de la disciplina.
- Si bien la opinión del grupo de estudiantes es buena respecto a su formación de grado en Física y Didáctica, no considera lo mismo respecto a Historia y Epistemología de la Ciencia.
- Surge la necesidad de una formación en Historia de la Física para trascender el interés individual de usar un abordaje histórico-epistemológico de la asignatura.
- Como aspecto relevante del análisis cualitativo, se aprecia la influencia de profesores “memorables” de Física en Formación Docente.
- Se considera que el analizar los propios contenidos de Física a la luz de la Historia y Epistemología de la Ciencia desde los departamentos de Física contribuiría a no invisibilizar el aporte de estas disciplinas.

Referencias Bibliográficas

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (SUNFD) (2007)).

Disponible el 20 de marzo en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Klein, Gustavo (2015-2016). *El Educador en Física de Enseñanza Secundaria. Libro II. Los egresados y los estudiantes de los IFPF. Montevideo: ANEP- CFE.* Gorodokin, Ida (2005). La Formación docente y su relación con la epistemología. *En Revista Iberoamericana de Educación*, Número 37/5. Disponible el 13 de diciembre de 2014 en <http://www.rieoei.org/1164.htm>

Sanjurjo, Liliana (2005). *La formación práctica de los docentes.* Rosario, Argentina: Homosapiens Editores.

Serres, Michel (1991). *Prefacio en Serres, Michel, Historia de las ciencias.* Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 9-25.

Stake, Robert (1998). *Investigación con estudios de caso.* Madrid: Morata.

El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación”

Daysi Iglesias

Resumen

“El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación”, es un estudio realizado en el marco de la Universidad ORT. Surgió a partir de la demanda de una institución perteneciente al campo de la educación privada de Uruguay, abocada a la atención de niños y de jóvenes con distintas discapacidades, teniendo prevalencia la presencia de alteraciones significativas en la comunicación e integración social. Conjugó un proceso de investigación con el diseño de un plan para la mejora institucional. La modalidad de investigación fue el estudio de caso, diseñado y ejecutado en el marco de un modelo constructivo/interpretativo. La construcción del problema requirió del análisis y exploración de la demanda, circunscribiéndose a las dificultades para delimitar los roles y las funciones docentes en el marco de la institución objeto de estudio. La presentación incluyó el Marco Teórico con detalle de los cambios conceptuales relativos a democracia, educación, educación especial, institución, gestión, y sus imbricaciones. Se incorporó un Marco Contextual dando cuenta de las particulares del centro educativo y del medio en que desplegaba su trabajo; un Marco Aplicativo en el que se fundamentaron y detallaron los referentes teóricos y técnicas seleccionadas para el conocimiento de la realidad institucional; e incorporó dos apartados finales relativos a los Resultados y Conclusiones, y a las Reflexiones finales. El primero explicitó los hallazgos obtenidos y su interpretación. El segundo expuso una síntesis de los aprendizajes realizados durante el desarrollo del proceso de estudio.

Palabras clave: democracia, institución, rol docente, educación especial, investigación, asesoramiento.

El problema de investigación: una construcción trabajosa

El problema formulado en términos de dificultades para delimitar roles y funciones docentes, se construyó a partir del diseño, implementación y ejecución de un trabajo específico organizado en distintas fases, fundamentado en la necesidad de ahondar en la demanda realizada desde la institución. Es durante este proceso que se realiza una primera colecta de datos, a partir de cuya interpretación se delimita el problema de investigación.

En la primera de las fases, enfocada a delimitar el problema a partir de la demanda, se empleó la entrevista semiestructurada con carácter exploratorio. Considerando la evidencia recabada se construyó una matriz de análisis estructurada sobre las distintas dimensiones de la vida institucional: organizacional, pedagógico-didáctica, administrativa y comunitaria (Frigerio et.al., 1992). Esta herramienta permitió ordenar, categorizar y analizar los datos obtenidos, así como dar cuenta de la relación de los mismos con las dimensiones institucionales mencionadas.

Entre los hallazgos de esta primera fase se encontraron las claves que permitieron formular el problema dentro del amplio e intrincado campo de información recabada. Jerarquizamos para este artículo los siguientes emergentes: las dificultades en la delimitación de los roles docentes, la actitud de los docentes ante las demandas de la comunidad, que son explicitadas como la dificultad para establecer límites a las exigencias que se les plantean desde la comunidad, así como la carga emotiva con la que abordan la tarea educativa y, en este contexto, el opacamiento en los discursos de los aspectos pedagógico didácticos.

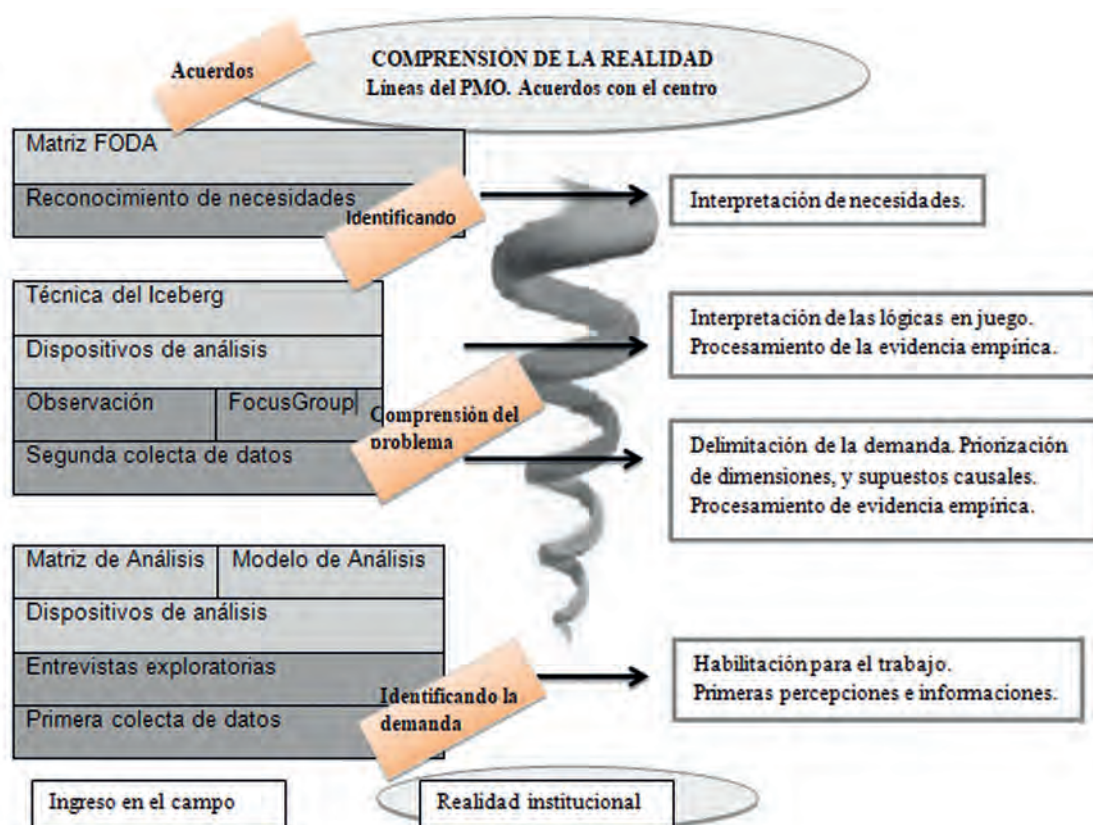
Es a partir del estudio y de la consecuente jerarquización inicial de los emergentes, que se trabaja en un modelo de análisis, otro instrumento utilizado para el procesamiento de la información recabada. Esta herramienta supone una hipótesis edificada a partir de los datos, su organización, y su análisis. Integró la formulación y comprensión del problema, conjuntamente con la explicitación de posibles supuestos causales. En el modelo de análisis se formuló el problema en los términos antes mencionados, y se explicitaron las dimensiones institucionales que aparecieron como las más directamente implicadas, las cuales fueron la organizacional y la pedagógico-didáctica. También se dio cuenta de los posibles factores causales que fueron formulados en los siguientes términos: el importante compromiso emocional de los docentes en el cumplimiento de sus funciones; la exacerbada responsividad ante las demandas del contexto; el predominio de canales informales de comunicación; y el proceso de expansión institucional sin el soporte de un proyecto consensuado.

Ahondando en el estudio de caso

Las técnicas empleadas para ahondar en la comprensión de la realidad del centro educativo, que supusieron la segunda colecta de datos, fueron la observación y el Focus Group. La observación se organizó sobre dos dimensiones, a saber: el contexto social (implicando el ambiente humano y las actividades que se realizan), y las interacciones formales (implicando los vínculos y la organización de intercambios que se llevan a cabo en la institución). Las categorías consideradas para estas dos dimensiones, fueron los movimientos escolares, las tareas y las formas de comunicación, específicamente delimitadas en el trabajo. En el caso del Focus Group, en el cual participaron docentes de la institución, se consideraron como categorías el perfil del centro, el manejo de las exigencias laborales, el vínculo con las familias y las opciones de los participantes en relación con los aspectos a mantener o cambiar en el centro

El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación educativo. En la presentación del estudio se esquematizó, con el siguiente cuadro, el proceso de trabajo desarrollado durante el Proceso de Investigación Organizacional.

Proceso de trabajo. Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)



Fuente: elaboración propia a partir

Síntesis de los hallazgos

A partir de las distintas fases de la investigación se evidenció que la institución tiene fortalezas tales como la apertura a procesos de mejora, y el reconocimiento por parte del cuerpo docente sobre la importancia del trabajo en equipo y del trabajo integrado con la familia. Estos hallazgos fueron resumidos en los siguientes términos: la institución cuenta con sus docentes.

A su vez no se advirtieron dificultades en las condiciones materiales de trabajo, por el contrario ellas emergieron como altamente favorables. En relación con la acción de la Dirección, la misma facilitaba procesos formativos para los docentes, asumiéndose institucionalmente los costos de capacitación. Se agrega que se evidenció interés a nivel de la Dirección por el personal, tanto en las necesidades de apoyo en el ejercicio de la labor educativa, como de formación.

O sea, en este centro, los factores generalmente asociados a problemáticas de funcionamiento y gestión institucional, como pueden ser las condiciones materiales de trabajo, los vínculos con las jerarquías, la falta de compromiso, o las debilidades en la formación docente, no surgen como evidencias, por tanto no integran la lista de obstáculos para el desarrollo de la acción educativa.

Entre los hallazgos asociados a la situación institucional y al problema explicitado, surgen tres que interesa jerarquizar en esta presentación. Uno de ellos fue el vinculado al denominado estrés democrático, otro fue el caracterizado con la expresión exacerbada responsividad, ambos se relacionaron con un tercero remitido a la flexibilización y desdibujamiento del rol docente.

Los tres aparecen, a su vez, ligados a hechos tales como la diversificación de tareas, la multiplicación de propuestas institucionales, la creación de nuevos servicios y estructuras organizativas, fundadas especialmente en el interés de atender y responder a las múltiples y crecientes demandas procedentes de la comunidad. En relación con el tercer aspecto se postuló la categoría de polivalencia para dar cuenta de la percepción generalizada en los docentes de que todos hacen todo y lo hacen cuando la realidad lo exige.

Paula (2007) refiere al estrés democrático de los docentes como el precio de ayudar a los demás. “Se trata de profesiones que exigen entrega, implicación, idealismo y servicio a los demás y se asienta sobre personalidades perfeccionistas con un alto grado de autoexigencia y con una gran tendencia a implicarse en el trabajo.” (Paula, 2007,53). Este estrés democrático se evidenció a partir de las distintas técnicas aplicadas. Factor que, asociado al compromiso emocional e intelectual de superar toda forma de exclusión (Echeita y Ainscow, 2011), que también se presenta como hallazgo, implica un espiral de crecimiento en las exigencias laborales, incorporando en esta afirmación, también, las autoexigencias.

La responsividad exacerbada fue una categoría creada en el marco de esta investigación, que resulta de alto interés para la comprensión de los procesos institucionales y de las dificultades de gestión. Pedró y Puig (1998) caracterizan la responsividad como la búsqueda de respuestas ante las necesidades y demandas de las comunidades educativas. Esta institución específicamente atraviesa un proceso de sobrecarga de demandas. Demandas que no son privativas de este centro educativo, ni de sus docentes. Como lo expresó Hargreaves “La gente pretende siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en el que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años.”(Hargreaves, 2003,31).

En el análisis de los emergentes se señaló que como reverso de esta situación de demanda comunitaria creciente, se aparecía la instalación de una operativa que procurara dar respuesta a esa sobrecarga diversificando propuestas, servicios, ampliando horarios, surgida más de la voluntad y del compromiso emocional que de la

El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación planificación, discriminación de posibilidades y organización de recursos. A este abanico de respuestas, que buscan atender a cada una de las demandas formuladas, se lo calificó como exacerbada responsividad.

Si asociamos estos dos factores a las reconstrucciones del concepto de democracia, que sostienen posturas de integración de nuevos actores en la vida de las instituciones, no puede evitarse el tratamiento de las tensiones, las distorsiones y los riesgos que aquellas pueden generar, y que se estima surgen como evidencia en la investigación que se realizó.

Acosta (2008) refiere a que la democracia calificada como sustantiva, participativa, jerarquiza lógicas de participación y debate, que necesariamente, integran a grupos y comunidades. El tránsito desde el enfoque representativo al participativo es valorado como positivo desde los más diversos enfoques teóricos.

Los hallazgos de esta investigación permiten sostener que, para esta institución en particular, el proceso de irrupción de nuevos actores en la vida institucional, que genera amplios consensos, no necesariamente supone un camino sin obstáculos, ni desviaciones. A nivel de esta institución el involucramiento se traduce en exigencias de apoyo, de atención a consultas e iniciativas y de intervención de los docentes en aspectos abarcan la vida pública institucional, pero también aspectos de la vida privada. Aspectos vinculados a lo educativo, como a otras dimensiones de la vida familiar e individual.

Particularmente entre los emergentes del estudio se pudo apreciar a nivel de la comunidad la ambivalencia entre conductas de demanda y exigencia, contrapuestas al distanciamiento que se recoge como dato empírico respecto a la vida cotidiana del centro educativo.

En tal sentido se consideró que las familias asumen conductas demandantes pero, simultáneamente, manifiestan escasa implicación con el trabajo que se desarrolla en la institución. En este círculo de participación en la demanda y la propuesta, y de distanciamiento respecto a la dinámica de la vida institucional, estaban insertos los docentes.

Es en el devenir del mismo que se apreció la falta construcción de las herramientas, que permitirían al conjunto de los docentes la organización, jerarquización y selección de las demandas existentes. En el estudio de los resultados se señalaba que esta dinámica podría llevar al intento de responder a necesidades particulares de cobertura temporal, o de tipo de servicios, o de logros educativos, sin considerar las condiciones institucionales para sustentarlas, o a procurar respuestas pedagógicas ante exigencias que no estuvieran en consonancia con el trabajo educativo.

A modo de síntesis los hallazgos en este estudio de caso permiten sostener que para esta institución en particular las dificultades en la delimitación de los roles y funciones docentes aparece imbricada en un continuo de demandas de la comunidad, frente a las cuales los educadores operan con una responsividad exacerbada, diversificando sus funciones, tareas, tiempos de trabajo, cubriendo un espectro de acciones que trascienden lo específicamente educativo, y proyectando la diversificación de servicios a efectos de considerar los reclamos de la comunidad.

Aprendizajes en el proceso

El estudio concluye en tres reflexiones relativas a los aprendizajes que tuvieron lugar durante su desarrollo. Sea la primera la referida a la importancia del equilibrio entre la simplificación y la complejidad al abordar la comprensión de la realidad institucional. Su logro es una cuestión de reflexión, pero también de experiencia, se decía en el apartado final del trabajo. Se agregaba que ello nos lleva a pensar que, para el desarrollo de la actitud investigativa, la teoría como única fuente de formación es tan limitada como una práctica apartada de su conocimiento.

Una segunda reflexión se presentó bajo el título Las cosas no están separadas. Se refiere al entretendido entre conceptos y hechos. En particular se postularon tres niveles de integración advertidos en el estudio. Uno referido a la integración a nivel de ideas y postulados. La interrelación de cambios conceptuales que se suceden en diversos campos como el político y el educativo, permite señalar que los hechos deben ser leídos en función de una interrelación de enfoques y formulaciones teóricas. Otro aspecto es el que refiere a que la misma evidencia se presentaba interconectada. No hay un hecho, como una hay un dato, hay interrelaciones de hechos y de datos. Y el tercero, que posiblemente deviene e integra a los anteriores, se expresó de la siguiente forma: la fragmentación que puede surgir del estudio de diversos enfoques, cada uno atento a un tópico de su interés, no resiste en el campo de la realidad, la separación de los hechos es arbitraria, y se diluye en el campo de la realidad. Se expresó en las reflexiones finales: allí todo es interrelación y condicionamiento mutuo.

La tercera reflexión refirió a que el desarrollo del trabajo realizado posibilitó relativizar los discursos. Discursos edificados sobre supuestos aceptados por todos, indiscutibles en su fundamentación, evidencian dificultades, derivaciones no pensadas o no suficientemente analizadas, que pueden significar riesgos, o el surgimiento de nuevos problemas, para las instituciones y los actores implicados. En tiempos de flexibilización sería importante, antes que consagrar el apoyo esperado a esta tendencia, ingresar en el análisis de sus posibles derivaciones y de los límites que debería tener. En tiempos donde las recomendaciones sobre la promoción del compromiso y la responsabilidad docente, son un factor común que parece constituirse sobre la ausencia, o sobre la baja intensidad de los mismos, analizar y estudiar la presencia y cualidad del compromiso, de la responsividad y de la responsabilidad docente, definiendo sus

El rol y las funciones docentes en la complejidad de un centro educativo para personas con obstáculos para el aprendizaje y la comunicación
límites, puede aparecer como un reaseguro para preservar a los docentes y a su acción educativa.

Bibliografía

- Acosta, Y. (2008). *Filosofía Latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*. Uruguay: Nordan-comunidad.
- Echeita G., Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TE-JUELO_2011.pdf?sequence=1
- Frigerio, G., et al. 1992. *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Argentina: Troquel.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. (4ta.ed.). Madrid: Morata.
- Paula, I. 2007. *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. España: WoltersKluwer.
- Pedró, F.; Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

Reseñas bibliográficas

Reseña Bibliográfica

Cabrera, N. y Mayordomo, R.M. (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).

Las editoras de este libro son doctoras en Educación y en Psicología, respectivamente, con vasta experiencia en investigación de la evaluación educativa, en específico del impacto de la formación mediada por las TIC, así como de los procesos de feedback y aprendizaje colaborativo. Es desde esta mirada que plantean el feedback como una estrategia que promueve el diálogo entre los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, introducen el concepto de feedforward (feedback en espiral), que cierra el círculo del aprendizaje con la aplicación a las futuras tareas es así que el estudiante tiene un papel activo; es sostenible y autorregulador.

Se suministran ejemplos prácticos aplicados en diferentes universidades y situaciones de aprendizaje, en donde se sigue como hilo conductor la utilización de un feedback sostenible o dialógico, con procesos de enseñanza y aprendizaje reflexivos, críticos y centrados en el estudiante.

El libro se desarrolla en ocho capítulos que tratan desde el fundamento teórico que lo sustenta, en los dos primeros, hasta las prácticas innovadoras que se han implementado. A partir del tercero, se puede encontrar de forma organizada y detallada la descripción de la propuesta, así como los instrumentos utilizados para recoger las evidencias que permiten la evaluación formativa. Es de destacar que al final de cada uno se encuentran dos tablas, una que contiene cinco ideas clave del capítulo en cuestión y otra con cinco recursos relacionados disponibles en internet, lo que permite un cierre perfecto del mismo.

Parece pertinente cerrar con una frase de las editoras que resume la relevancia del feedback, “no sólo como contenido en el que se explicita la valoración de un proceso y/o trabajo, sino, y, sobre todo, como diálogo que se establece entre las partes con



el objetivo de asegurar la comprensión de dicha valoración, y, sobre todo, la toma de decisiones para promover la mejora del aprendizaje”.

María Graciela García

Normas para publicar

La Revista Temas Segunda Época es una publicación arbitrada, de carácter académico que divulga trabajos inéditos de Ciencias de la educación y de Didáctica-práctica docente. Su finalidad radica en promover el análisis crítico y plural sobre temas relevantes en las áreas académicas que son inherentes a la profesionalización docente.

Requisitos de presentación:

1. Todos los trabajos publicados deben ser originales e inéditos. El envío de un original, supone el compromiso de los autores postulantes de no someterlo al mismo tiempo a la consideración de otras publicaciones periódicas.
2. Todos los trabajos serán sometidos a un sistema de arbitraje.
3. Se enviarán en archivos de texto Word a la siguiente dirección de correos: revistatemas.ipes@gmail.com.
4. Es requisito excluyente para una primera aceptación de los trabajos:
 - a. Estar escritos en lengua castellana o portuguesa.
 - b. Editarse a doble espacio, con fuente Arial de 12 puntos.
 - c. Contar con márgenes de 2,5 cm y páginas numeradas correlativas, en números arábigos en margen inferior derecho.
 - d. En caso de haber anexos, se incluyen separados del cuerpo de la obra, con una caratula denominada anexo.
 - e. Los títulos principales se escriben en mayúscula, como mismo tipo de letra y tamaño.
 - f. Los subtítulos deben tener un destaque menor a los títulos principales.
 - g. El texto debe escribirse con margen justificado y en cada comienzo de párrafo se dejará sangría.
 - h. Incluir en su primera página el título, nombre del autor o autores, filiación académica y dirección de correo electrónico.
 - i. Presentar un resumen en español y su traducción en inglés de hasta 250 palabras, que irán precedidos del Título.
 - j. Contar con un mínimo de cinco palabras claves, que serán normalizadas por los editores técnicos de acuerdo al Tesauro de la UNESCO.
 - k. Poseer una extensión no menor de 8 y no mayor de 15 páginas incluidas notas, referencias, bibliografía y apéndices según el caso.

- I. Ceñirse a las directivas de las normas APA (6° edición). m. Se solicita en lo posible evitar las notas a pie de página.
5. Una vez recibidos los artículos se efectuará un examen preliminar para verificar el cumplimiento de las exigencias formales y el carácter de autoría original pertinente y de calidad. No existiendo observaciones en ese aspecto la Revista iniciará el proceso para su arbitraje doble ciego.
6. Los derechos de reproducción de los artículos aceptados pasan a ser propiedad de la Revista, correspondiendo a cada autor un ejemplar.
7. Las ideas y opiniones vertidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.



$$x^2$$

$$E=mc^2$$



$$\sqrt{2}$$



ABC

