



Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Consejo de Formación en Educación

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”

Montevideo, diciembre 2018

ISSN 2393-7831

Temas

de Profesionalización Docente

Segunda Época



Revista Temas de Profesionalización Docente
Núm. 1 | Segunda Época (2018) | ISSN:

Editor Responsable

Alejandra Capocasale Bruno

Comité Editorial

Estela Davyt

Beatriz Medina

Gabriel Scagliola

Álvaro Silva Muñoz

Mirtha Ricobaldi

Editores Técnicos

Álvaro Berro

Manuela Collazo

Entidad editora.

IPES "Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto"

**Administración de la revista a efectos de solicitud de suscripciones,
canjes, envío de trabajos, acciones de seguimiento, entre otras.**

Dirección postal: Asilo 3255, Montevideo

Correo electrónico revistatemas.ipes@gmail.com

Periodicidad: Anual

Tabla de Contenidos

Editorial.....	9
Democratizar la enseñanza universitaria. La aventura (y desventura) de llevar adelante una propuesta de rediseño curricular. <i>Ingrid Sverdlick</i>	11
Creación de la Universidad de la Educación: potencialidades y desafíos para su concreción. <i>Cristina Contera</i>	23
Conocimientos y saberes en la Educación Ambiental <i>Fernando Pesce</i>	35
¿Qué es calidad en la formación de profesores de matemática? <i>Cristina Ochoviet</i>	47
Algunas líneas para (re) pensar los asuntos curriculares en contextos de universidad <i>Elida Giraldo</i>	55
Reseña Bibliográfica de Laura Abero	69

Editorial

En esta ocasión me es grato presentar la *Revista Temas* que da inicio a su *Segunda Época*. Esta nueva etapa de esta publicación es la continuidad del esfuerzo inicial de la Sra. Lelia Laclau Milán quien era la jefa del Centro Nacional de Información y Documentación (CENID). En la actualidad, este Centro integra junto con la Biblioteca “Prof. Margarita Miranda” la Unidad Bibliotecológica del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios “Juan E. Pivel Devoto” (IPES) del Consejo de Formación en Educación (CFE). Por lo tanto, la *Revista Temas Segunda Época* trasciende ese Centro y ha pasado a ser una publicación de carácter institucional IPES-CFE.

Desde su origen en el año 2008 la *Revista Temas*, y a partir de una iniciativa de la Sra. Lelia Laclau Milán, que contó con la colaboración de la Lic. Ana María Bon Calvis, la Sra. Nora Ferreira Paz y del Mag. Álvaro Berro Iribarne, significó para la Formación Docente del Sistema Nacional de Educación Pública un referente bibliográfico con aportes académicos sustantivos.

La *Revista Temas Segunda Época* representa un giro conceptual de la publicación original. El Comité Editorial y el Equipo Técnico, constituidos específicamente desde IPES, en reuniones realizadas desde el año 2016 han ido construyendo de forma paciente, comprometida y responsable una filosofía que caracterice esta *Segunda Época* editorial. De esta forma se ha conceptualizado un objetivo principal de esta publicación anual institucional, que, de la misma manera que el hecho educativo, seguramente se irá transformando. En esta instancia se puede decir que la *Revista Temas Segunda Época* pretende colaborar con el desarrollo de perspectivas y enfoques educativos que planteen una retroalimentación entre enseñanza, investigación y extensión como funciones inseparables del quehacer educativo en el actual proceso de transformación de la Formación Docente. A su vez, se ha logrado mantener el registro de la publicación en el *Directorio de Latindex* (<http://www.latindex.org>) e iniciar el proceso de ser revista arbitrada.

En este primer número de la *Revista Temas Segunda Época*, que refiere a “Temas de la profesionalización docente”, se presentan artículos que trabajan de forma analítica y profunda aspectos estructurales, coyunturales y académicos del proceso de transformación de la Formación Docente a nivel nacional y regional. A su vez, se complementa este enfoque con artículos que presentan perspectivas desde lo disciplinar.

Finalmente, el espacio editorial de Reseñas bibliográficas tiene el fin de dar cuenta de un libro de actualidad que versa sobre la enseñanza en la Educación Superior y que se ha convertido en referente bibliográfico desde su primera edición en este año.

Finalmente, y no por ello menos importante, cabe aclarar que la concreción de este proyecto se logró gracias al trabajo inagotable de cada uno de los integrantes del Comité Editorial, del Equipo Técnico, y a los aportes académicos de cada uno de los autores de los artículos que integran este número de la *Revista* que lo hicieron de forma comprometida y desinteresada. A todos ellos les quiero expresar mi sincero agradecimiento por su apoyo incondicional a esta gestión.

Con total satisfacción les deseo disfruten la lectura de la *Revista Temas Segunda Época*.

Prof. Mag. Alejandra Capocasale Bruno
Editora

Democratizar la enseñanza universitaria. La aventura (y desventura) de llevar adelante una propuesta de rediseño curricular.

*Ingrid Sverdlick**

Resumen:

Este artículo da cuenta de algunas cuestiones y dimensiones vinculadas con una propuesta de rediseño curricular en tres carreras del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Arturo Jauretche, a cinco años de fundada la Universidad. Se plantea que una reforma curricular puede responder a variadas razones e intereses diversos, aunque sin duda constituye un momento privilegiado y estratégico para debatir el currículum. En tanto reforma, supone la reestructuración de un plan existente, que en algún momento ha sido diseñado, organizado y desarrollado. La experiencia de rediseño curricular en este caso, asentó en la idea que la ampliación del debate en relación con la inclusión, viene planteando en la comunidad educativa, la necesidad de repensar las tradicionales modalidades de enseñanza, conocidas por sus características excluyentes. Sin duda que uno de los factores relevantes en la consideración de la problemática de la accesibilidad, la permanencia, la experiencia en las trayectorias y el egreso de las nuevas poblaciones de estudiantes se relacionan con las prácticas de enseñanza. En efecto, el ejercicio de la docencia y la preocupación por el aprendizaje van cobrando protagonismo, poniendo en cuestión las condiciones para enseñar y aprender (los problemas de infraestructura, los recursos didácticos, los horarios, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, el diseño curricular, entre otras cuestiones), así como también las estrategias pedagógico-didácticas y la vinculación territorial con el currículum.

Palabras clave: currículum universitario – rediseño curricular – prácticas pedagógicas inclusivas.

* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga - España, Profesora titular e investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) - Argentina. Directora del Programa de Educación Inclusiva y Pedagogía Universitaria de la UNAJ. Directora de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y de la UNAJ. Docente de posgrado de la Universidad Nacional de Lanús y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Abstract:

This article comments on some issues and dimensions linked to a curricular redesign proposal in three careers of the Institute of Social Sciences of the Arturo Jauretche University five years after that the University was created. We think that a curricular reform can respond to varied reasons and diverse interests, although it is undoubtedly constitutes a privileged and strategic moment to debate the curriculum. As a reform, it involves the restructuring of an existing plan, which at some point has been designed, organized and developed. The curricular redesign experience in this case, based on the idea that the broadening of the debate in relation to inclusion, is raising in the educational community, the need to rethink traditional teaching methods, known for their exclusive characteristics. Undoubtedly, one of the relevant factors in the consideration of the problem of accessibility, permanence, experience in trajectories and graduation of new student populations are related to teaching practices. Indeed, the exercise of teaching and the concern for learning are gaining prominence, questioning the conditions for teaching and learning (infrastructure problems, didactic resources, schedules, the correlativity regime, the structure of chairs, the system of evaluation and promotion, the curricular design, among other issues), as well as the pedagogical-didactic strategies and the territorial link with the curriculum.

Keywords: University curriculum - curriculum design - pedagogical practices for inclusion.

Introducción

En Argentina, entre 2006 y 2015 la política de ampliación del derecho a la educación superior característica del período del gobierno de ese tiempo, tuvo como estrategia la creación de nuevas universidades en una distribución territorial que facilitó el acceso a poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior. Durante esos años fueron creadas nueve universidades en el Gran Buenos Aires¹, además de otras siete en diferentes provincias y tres que resultaron de la reconversión de institutos universitarios o de universidades provinciales². El anclaje territorial de las nuevas

1. Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de José C Paz, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Oeste y Universidad Nacional de Hurlingham. Universidad Nacional de Ezeiza, Universidad Nacional Scalabrini Ortiz, Universidad Nacional de Almirante Brown

2. Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional de Chaco Austral, Universidad Nacional de Alto Uruguay, Universidad Nacional de Rafaela, Universidad Nacional de los Comechingones, Universidad Nacional de la Defensa, Universidad Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional.

universidades, por otra parte, dio cuenta de una fuerte reorientación en la forma de concebir y poner en práctica la enseñanza universitaria y la producción de conocimiento. Lo territorial, en ese caso, implica que la universidad, construye su identidad a partir de la vinculación con el territorio, asumiendo el papel de agente del desarrollo local; sin que esto suponga limitar la proyección de la formación y del trabajo del graduado universitario al ámbito geográfico en el cual está ubicada la universidad (Camillioni, 2016). Efectivamente, dentro de esa lógica política inclusiva, en particular las instituciones del conurbano bonaerense, formularon sus estatutos constitutivos haciendo converger la idea de producir y distribuir conocimiento en conjunción con el desarrollo económico, social y cultural, mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos y, a la vez, articular el conocimiento académico con los saberes producidos por la comunidad. Como ejemplo se puede apreciar la declaración de la “Misión” de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) que propone:

Contribuir al desarrollo sustentable (económico, social, cultural y ecológico) de la región, a través de la producción y democratización del conocimiento y las innovaciones científico-tecnológicas, a fin de mejorar la calidad de vida de la comunidad, sostener el derecho humano a la educación universitaria, fortalecer los valores democráticos y promover la igualdad en el conjunto de la sociedad, y situar el conocimiento universal desde los saberes producidos por nuestra comunidad. La Universidad debe priorizar la realización de un modelo institucional de calidad académica con inclusión social que promueva el pensamiento crítico para la transformación social; la articulación de la enseñanza, la investigación, el desarrollo y la innovación con la vinculación comunitaria y territorial; la cooperación entre los distintos productores del saber; y la responsabilidad social con las necesidades y demandas de la región. (UNAJ, 2017, *Misión, visión y valores*, parr. 5)

Es de destacar que, en estas instituciones, los y las jóvenes y adultos/as que acceden a la formación universitaria son, en su mayoría, primera generación de estudiantes universitarios respecto de sus familias y sus comunidades de origen, lo cual muestra claramente que estas universidades van logrando una democratización en el ingreso a los estudios superiores. Ahora bien, es sabido que un acceso más democrático es apenas uno de los elementos indispensables para lograr una efectiva igualdad en el derecho a la educación superior. La irrupción de nuevas poblaciones y de nuevas lógicas territoriales en la universidad, sin duda han interpelado a la universidad en su función social con cuestiones vinculadas con el fomento de la inclusión y de la promoción de derechos sociales y las relativas a las problemáticas y necesidades de los territorios donde se insertan las instituciones. Por otra parte, la ampliación del debate en

relación con la inclusión, viene planteando en la comunidad educativa, la necesidad de repensar las tradicionales modalidades de enseñanza, conocidas por sus características excluyentes. Sin duda que uno de los factores relevantes en la consideración de la problemática de la accesibilidad, la permanencia, la experiencia en las trayectorias y el egreso de las nuevas poblaciones de estudiantes se relacionan con las prácticas de enseñanza. En efecto, el ejercicio de la docencia y la preocupación por el aprendizaje van cobrando protagonismo, poniendo en cuestión las condiciones para enseñar y aprender (los problemas de infraestructura, los recursos didácticos, los horarios, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, el diseño curricular, entre otras cuestiones), así como también las estrategias pedagógico-didácticas y la vinculación territorial con el currículum.

Es importante señalar que en Argentina no existe normativa que establezca el requisito de título habilitante para la docencia universitaria. La carrera profesional del docente universitario se configura en torno de las actividades que brindan mérito académico “acreditable”. Su identidad, por lo tanto, está más centrada en su actividad científico-profesional que sustentada en su labor docente, en el lugar del saber especializado. De esta manera, el ingreso a la docencia en este nivel se encuentra más relacionado con las trayectorias académicas de los profesores en sus disciplinas de origen, que con sus saberes pedagógico-didácticos, dejando al margen la importancia de reflexionar sobre estos aspectos. Por ello, para estas universidades inclusivas, resulta relevante reflexionar sobre la docencia universitaria, entendida como profesión y como trabajo, considerando las distintas tradiciones formativas de las y los docentes universitarios y la trama compleja de elementos y situaciones involucradas en las distintas actividades llevan adelante en su quehacer cotidiano. Y esta relevancia, entre otras cuestiones, reside en que las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas a su vez por los sentidos y las significaciones que las y los docentes otorgan a la tarea de educar en esas universidades y por los sentidos socio-políticos que las mismas universidades asignan a la función social de la universidad en los diversos momentos históricos. Es claro que la determinación de las funciones sociales de la universidad incide en el sentido que las y los docentes le asignan a su trabajo, más concretamente, a sus prácticas de enseñanza. Por otra parte, estos sentidos y prácticas concretizan lo que se explicita en los diseños curriculares de las ofertas académicas de cada institución.

Los avatares de trabajar en un rediseño curricular

El planteamiento de una reforma curricular puede responder a variadas razones e intereses diversos, aunque sin duda constituye un momento privilegiado y estratégico para debatir el currículum. En tanto reforma, supone la reestructuración de un plan existente, que en algún momento ha sido diseñado, organizado y desarrollado. Cuando nos referimos al currículum en este artículo, estamos aludiendo a un proyecto cultural de formación que implica la definición del egresado que se busca y las prácticas profesionales que se espera que éste pueda realizar. En este sentido, no se puede ignorar que para llegar a esas definiciones es menester asumir un posicionamiento epistemológico, social y político sobre los campos profesionales y disciplinares en los que se pretende intervenir. “El currículum es en realidad un campo de lucha y de confrontación de posiciones ideológicas, políticas, culturales, epistemológicas, pedagógicas puestas en juego a través de diferentes grupos de poder interesados en la educación” (Brovelli, 2009, p.37). Con otras palabras y tratando de ejemplificar lo que aquí se busca expresar, no sería lo mismo pensar la formación de un economista dentro del campo de las Ciencias Sociales, asumiendo el carácter político de los diferentes enfoques que supone su desarrollo y quehacer profesional, que pretender que la formación en las ciencias económica tenga autonomía y neutralidad (que forme profesionales supuestamente apolíticos que siguen las leyes científicas de la economía validadas universalmente). De la misma manera se pueden encontrar ejemplos análogos para otros campos profesionales o académicos, lo que nos indica que la orientación en la formación está vinculada con las concepciones que se sostienen desde las políticas institucionales en relación con la función y responsabilidad social de la universidad. Esta forma de entender la formación, se tensa frente a la avanzada homogeneizante, universalista y pretendidamente “apolítica” contenida en los modelos por competencias y en los procesos de acreditación (que requieren estándares e indicadores de evaluación para comparar titulaciones). Aunque en este artículo no se va a profundizar sobre la polémica en relación con el modelo por competencias, compartimos el posicionamiento que manifiestan Angulo y Redón (2011) cuando señalan que las competencias no pueden pues prescindir de los contenidos culturales, los saberes o los contenidos disciplinares (Torres 2008). Cuando los invisibilizamos, imponiendo el modelo de competencias vigente, estamos eliminando el debate epistemológico y político sobre qué queremos como sociedad que nuestras futuras generaciones aprendan y qué conocimientos han de adquirir los futuros profesionales. Es más, anulando el papel de los contenidos disciplinares en la formación docente estamos contribuyendo a su degradación profesional. (p. 294)

Desde esta conceptualización en la base se inició la experiencia de rediseño curricular en tres carreras del campo de las Ciencias Sociales de una de las universidades nuevas del conurbano bonaerense. La demanda de rediseñar los currículos surgió tanto de un análisis y seguimiento realizado por la institución, como de docentes y estudiantes de esas carreras antes que se cumplieran los primeros cinco años de funcionamiento y contando apenas con un puñado de egresados.

Los temas principales que motorizaron el debate fueron entre otros: una carga horaria de cursada real no acorde con la normativa y con el Plan de Estudios aprobado originalmente, trestitulaciones intermedias (tecnicaturas) cuya formación, con un alto porcentaje de materias comunes, dejaba poco espacio curricular para abordar las necesidades específicas relativas al título de técnico especializado, la superposición de contenidos y simultáneamente la carencia de asuntos sustantivos para la formación profesional, la reiteración de temas en diferentes asignaturas, la indefinición del trabajo final de carrera, la advertencia de dificultades pedagógico-didácticas en la enseñanza para un alumnado que mayormente se aparta de las características tradicionales del estudiante universitario y finalmente, un perfil de egresado que no parecía acorde con la propuesta curricular.

Cabe destacar que la institución universitaria apoyó políticamente la necesidad de realizar modificaciones a los diseños curriculares, lo cual se manifestó proveyendo institucionalmente un asesoramiento pedagógico para acompañar el proceso de rediseño curricular y generando los espacios necesarios para ampliar la participación a docentes, estudiantes, autoridades, graduados y no docentes.

Una propuesta que se materializa

La propuesta de rediseñar el currículum que se hizo desde la función de asesoramiento pedagógico, sugirió considerar, en primer lugar, la experiencia previa que cada carrera tenía, por haber realizado diagnósticos y reuniones docentes para discutir los planes y programas de estudio entre 2012 y 2015. En segundo lugar, se planteó como punto de partida la necesidad de tener en cuenta diferentes aspectos para llevar adelante una reforma curricular: 1) atender el marco institucional (tanto de la universidad en su conjunto, como del instituto que alberga a las carreras), 2) replantear las necesidades formativas en función del perfil del egresado que se busca para cada carrera y de las prácticas profesionales que se espera puedan desarrollar los graduados; 3) debatir sobre las estrategias pedagógicas – didácticas y los recursos y 4) considerar de manera insoslayable la participación de docentes, no docentes, estudiantes y gra-

duados en lo que se entiende como una construcción colectiva. En tercer lugar, se entendió como imprescindible tener presentes los estudios pedagógicos actuales sobre los diseños curriculares universitarios, los nuevos estudiantes, la deserción y los obstáculos que generalmente se dan en las trayectorias educativas del estudiantado. Las investigaciones y experiencias sobre procesos de reforma curricular ofrecen un conocimiento necesario a la hora de encaminar los desarrollos particulares en cada institución.

En términos conceptuales se planteó que un diseño curricular requiere definiciones centrales relativas al egresado que se quiere formar y a las prácticas profesionales que se esperan que dicho graduado pueda abordar y que el diseño, más allá de prescribir y anclar un plan o programa, se va rediseñando en el transcurso del proceso que implica todo currículo (Barco 1998). Es así que una modificación curricular no se comprende como solamente una redistribución de asignaturas adecuadas a la redefinición de un perfil profesional, implica también la necesidad de repensar los modos de enseñar y de aprender, tanto como la articulación (horizontal y vertical) de las asignaturas para que el armado curricular cobre sentido desde el currículum y no se espere que sean las y los estudiantes quienes tengan que armar el rompecabezas que implica un agregado de materias con escasa conexión para ajustarse a un perfil preformateado.

La experiencia de desarrollo de un proceso participativo

1. La dimensión institucional

La primera cuestión referida a esta dimensión fue darle un marco institucional al debate curricular respetando lo que se establece como las misiones y funciones de la universidad por su estatuto. Al respecto, el enunciado normativo de: contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento, al desarrollo económico, social y cultural de la región, para mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos, articulando el conocimiento académico con los saberes producidos por la comunidad (UNAJ, 2017, parr. 5) se configuró como un marco insoslayable para la propuesta curricular. La relevancia de los saberes de la comunidad emerge con un énfasis particular en la norma fundacional, a tal punto que en la presentación de la propia UNAJ, se indica que “el nombre de Arturo Jauretche otorga a la UNAJ una responsabilidad particular y es el hecho de reivindicar un modo de comprender e intervenir la realidad. “(UNAJ, s/f, parr. 28) Hizo una profunda crítica a nuestros modos de reflexionar y realizó aportes importantes para el desprejuicio, la reivindicación de la propia experiencia y el sentido común en oposición al discurso “pretendidamente sabio” incapaz de ar-

ticularse con la realidad. Uno de los rasgos sobresalientes de su obra es la fuerza y vigencia de sus palabras en la actualidad, rescatar su pensamiento permite valerse de herramientas para reiniciar la lucha contra la “colonización pedagógica” y trabajar por una universidad en diálogo permanente con su contexto pensando a la educación y a los procesos educativos desde una dimensión política.

En segundo lugar, y reconociendo el mandato fundacional, fue necesario conocer qué se estaba pensando institucionalmente para tener el marco de trabajo del rediseño del currículo. Esto implicaba aclarar cuál era la medida de los cambios que la institución estaba dispuesta a avalar y también, que posicionamientos emergían de los diferentes colectivos.

En la organización actual la UNAJ se divide en Institutos académicos: Ingeniería, Salud, Ciencias Sociales y Estudios Iniciales. En los tres primeros se ubican las carreras profesionales y el tercero alberga las cuatro asignaturas comunes y obligatorias para todos los institutos de la UNAJ (lo que abarca a la totalidad de las carreras de grado): Prácticas culturales, Matemática, Problemas de Historia Argentina y Taller de lectura y escritura.

La transversalidad de las cuatro asignaturas de base se afirmó como política institucional, sostenida en la idea de tener un grupo de asignaturas, con funciones propedéuticas que alcanzara a todo el estudiantado. En este contexto, sin apertura para la discusión, se avanzó problematizando si debía contarse o no con un tronco común del Instituto de Ciencias Sociales que diera identidad a una formación en Ciencias Sociales con “orientaciones” en función de los campos disciplinares (Relaciones del Trabajo, Gestión Ambiental y Administración). Otra posición, que consideraba también la posibilidad de compartir espacios curriculares entre las diferentes carreras, planteaba la opción de tener algunas asignaturas en común, aunque en diferentes tramos de cada carrera. Por último, existió la posición que planteaba que cada carrera tuviera su propia especificidad, otorgando contenidos particulares aún en asignaturas con el mismo nombre. Este debate (incluso cierto cuestionamiento a sostener las cuatro asignaturas iniciales) estuvo presente en el proceso participativo de rediseño curricular que inició en 2015.

Como propuesta para intentar llegar a un lugar de consenso, desde el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de UNAJ, se desarrollaron contenidos para dos asignaturas que otorgarían una orientación política y epistemológica. Se propusieron dos asignaturas que serían comunes a todas las carreras: 1. **Elementos para el análisis de la sociedad**, pensada como introductoria para la problematización y el abor-

daje reflexivo y crítico sobre la sociedad contemporánea, desde una mirada que ubica como central la construcción de saberes significativos a partir de las experiencias y conocimientos previos de alumnas y alumnos y 2. **Desarrollo y Sociedad: Problemas y debates contemporáneos**, con la pretensión de instalar el debate en torno a la construcción social e histórica del concepto de desarrollo, con la intención de desarticular la asociación directa entre crecimiento y desarrollo, para poder incorporar los debates actuales en torno a la sustentabilidad.

Esta intención llevó aparejados muchos debates, algunos enraizados en cuestiones epistemológicas de las ciencias sociales y de las disciplinas específicas y otras vinculadas con la estructuración de las asignaturas y los puestos de trabajo. Aquí ya empezó a vislumbrarse algo que resultaría muy difícil de abordar en una propuesta de cambio. En concreto las dificultades se situaron en torno de tres cuestiones: a) una primera vinculada con agregar a las cuatro asignaturas comunes de la universidad, dos más, comunes al instituto, lo cual iba en desmedro de la carga de cursada de los contenidos específicos de la formación profesional, b) una segunda, relacionada con los puestos de trabajo y cómo se reconvertirían aquellos espacios curriculares que dejarían de existir en una nueva propuesta y c) una tercera que sostuvo un debate (no zanjado) de articulación de la formación teórica con la práctica, de las materias generales con las específicas, las correlatividades, las necesidades para un título intermedio de tecnicatura, etc.

2. Las necesidades formativas y las estrategias pedagógicas. Un trabajo participativo con docentes, estudiantes y no docentes

Como se señaló anteriormente, la cuestión participativa fue nodal en este proceso. Por ello se convocó en una primera instancia a reuniones plenarias con la totalidad de los y las docentes de cada carrera. De esos espacios surgieron comisiones de trabajo que se reunieron con una periodicidad quincenal durante todo el año 2016 y gran parte de 2017. También se realizaron encuentros con estudiantes y con no docentes para recoger su opinión y escuchar sus necesidades. El proceso de trabajo fue largo y complejo.

Entre una de los obstáculos principales se puede mencionar la dificultad para concertar un horario en el que todos y todas pudieran participar. En el esfuerzo por lograr reuniones participativas, se fue cambiando de día y horario, lo cual no evitó un gran desgaste de los y las participantes. La rotación de participantes tampoco ayudó mucho en el proceso ya que en variadas ocasiones la sensación era de volver a empezar para poner al día a quienes recién se integraban o habían estado ausentes en las

reuniones. A pesar de estas dificultades, insistir en la participación resultó clave para legitimar el proceso de trabajo y los resultados hasta donde se arribó.

La definición de los perfiles profesionales y de los objetivos de la carrera fue la parte de la tarea que resultó más sencilla y que generó mayores consensos, quizás porque las y los docentes que integran una institución tan joven, aún tienen una fuerte sensación de pertenencia e identidad relacionada con la propuesta fundacional.

Al pasar a discutir contenidos formativos para lograr los perfiles definidos, los debates se intensificaron en relación con los siguientes asuntos:

- El alcance de las asignaturas y sus denominaciones
- La secuenciación
- La articulación de la práctica en los espacios curriculares
- La necesidad de ciertas habilidades instrumentales
- La dificultad de proponer un diseño (deseado) que no tendría correlato con la cobertura en términos de recursos materiales (laboratorios, aplicativos, internet para todas las aulas, etc)
- La formación de base del estudiantado
- Los recursos pedagógico-didácticos de los y las docentes
- El espacio residual de las horas para las tesis o trabajos finales
- La formación para las tecnicaturas como título intermedio
- Los contenidos mínimos que no siempre logran reflejarse en programas concretos de las asignaturas.
- La estructura de las asignaturas y la asignación de docentes.
- La vinculación interdisciplinaria de las carreras.
- La oferta de materias optativas.

La lista puede seguir. Lo cierto es que son muchos los temas que preocupan a las y los docentes cuando se abre la oportunidad de discutir un currículum. Porque, como dice Camillioni (2016) refiriéndose al diseño curricular

(el diseño curricular) va más allá de la definición de un plan de estudios. Éste es solo una organización de base del currículo prescripto, el que también incluye el proyecto institucional y la programación didáctica de los profesores. Es una definición en el papel. Las decisiones y las acciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad construyen interpretaciones del plan de estudios. En ellas se ejerce la libertad académica de docentes y estudiantes. Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que emplean los pro-

fesores y las modalidades de aprendizaje y de estudio que utilizan los estudiantes son decisivas puesto que conducen a la concreción del currículo prescripto en el currículo en acción (p. 80).

Referencias Bibliográficas

- Angulo, F. y Redón, S. (2011) Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 281-299. Universidad Austral de Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0718-07052011000200017
- Barco, S (1998) Intervención en el panel sobre Currículo Universitario, en el 2do Encuentro “La Universidad como objeto de estudio” UBA Bs As noviembre 1998.
- Brovelli, MS (2009) El curriculum universitario y el enfoque de competencias. *Revista educación, UNR*. Recuperado de: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/92/91>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2017) *Misión, visión y valores*. Recuperado de: <http://planestrategico.unaj.edu.ar/mision-vision-y-valores/>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f) *Universidad Nacional Arturo Jauretche* Recuperado de: <https://www.taringa.net/posts/ciencia-educacion/17572521/Universidad-Nacional-Arturo-Jauretche-UNAJ.html>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f) *Presentación del Proyecto Institucional de la Universidad Arturo Jaretche, ante el Ministerio de Educación*. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/e7n3vhayvyvi64s/Proyecto_Institucional_UNAJ.pdf?dl=0
- Wigdorovitz de Camilloni, A (2016) Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos N°9*. UNL. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/view/6536>

Creación de la Universidad de la Educación: potencialidades y desafíos para su concreción.

*Cristina Contera**

Resumen:

En este artículo se analiza la iniciativa de crear una Universidad de Educación en el contexto del sistema nacional de educación pública, describiendo las modificaciones de la última década en lo que tiene relación con su ampliación y diversificación. En segundo término, se expresan lo que a criterio de la autora son las potencialidades institucionales en desarrollo a nivel de la actual institucionalidad de formación en educación. Por último se ponen a consideración los desafíos a enfrentar en pos de crear una institución universitaria robusta y en condiciones de potenciar el desarrollo de una formación de docentes de calidad.

Palabras Clave: Universidad de Educación, Potencialidades, Desafíos.

Abstract:

This article analyzes the initiative to create a University of Education in the context of the national system of public education, describing the modifications of the last decade in relation to its expansion and diversification. Secondly, what the author considers to be the institutional potentialities in development at the level of the current institutionalization of education training are expressed. Finally, the challenges to be faced in order to create a robust university institution and capable of promoting the development of quality teacher training are put to consideration.

Keywords: University of Education, Potentialities, Challenges

* Dra. en Educación, Mag. en Educación. Lic.en Ciencias de la Educación, Maestra. Especializada en Educación Superior Comparada y Educación Superior Virtual.

Se desempeña en la Dirección de Educación del MEC desde 2013 a la fecha. Ha desempeñado la Coordinación de la Cátedra UNESCO "Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica", de la a Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la UdeLaR y la Coordinación Nacional del Departamento Pedagógico-Histórico-Filosófico del CFE-ANEP.

(...) los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios. No podemos callarnos frente a las carencias y dolores del hombre y de la mujer, como sostuvo Mario Benedetti con vehemencia, “hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio”. (Declaración, CRES 2018)

Introducción

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) realizada en París en el año 1998 reafirmó la idea acerca de la educación superior como derecho humano y señaló que el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) configura un elemento insustituible para el avance social. Para ello resulta imprescindible concebir la educación superior como un **derecho humano** y un **bien público social**.

En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 2008, se señala la necesidad de consolidar el papel de la Educación Superior (ES) en la región como un factor estratégico para el desarrollo sustentable y para la promoción de la inclusión social y la solidaridad regional. La educación concebida como bien público social, derecho universal y deber del Estado, obliga a las IES a afirmar una noción de calidad, vinculada a la pertinencia e inclusión social y a generar un diálogo entre pares con otras regiones.

En la CRES 2008 se expresaba que las políticas de educación superior:

(...) deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir al desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (pág. 2)

Y agrega:

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior

constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como la promoción de una cultura de paz (pág 3).

Estos principios han matizado a lo largo de los años, un estilo de funcionamiento democrático en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de la región MERCOSUR. Las IES que comparten esos principios y que están nucleadas en la Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO (AUGM) han desarrollado, -sobre todo en las últimas dos décadas-, un nutrida agenda de trabajo solidario sustentado en el concepto de horizontalidad SUR-SUR.

Guiados por el impulso de los acuerdos regionales gestados en el ámbito del MERCOSUR académico, se ha consolidado un estilo de funcionamiento que ha fortalecido no solo el espacio académico –tanto virtual como real del MERCOSUR- sino también la efectiva cooperación inter-institucional lo que ha favorecido los Programas de Movilidad e investigación conjunta.

El Sistema de Educación Terciaria público en Uruguay¹

En este contexto se instala nuestro Sistema de Educación Terciaria Pública. Podemos afirmar que en la última década se pueden apreciar esfuerzos significativos desde el punto de vista presupuestal de modo de dotar a la educación pública de recursos suficientes para impulsar cambios y transformaciones largamente postergados. En este período la educación terciaria pública, -universitaria y no universitaria-, se diversificó y amplió de forma significativa.

Las políticas educativas implementadas se sustentan en los principios rectores de igualdad e inclusión educativa y han impulsado desde el punto de vista normativo y práctico una mayor articulación inter-institucional de modo de facilitar los trayectos estudiantiles y la continuidad educativa.

Los ejes principales de la actual política educativa del sector terciario público focalizan en las siguientes dimensiones:

1. La educación terciaria pública comprende: La Universidad de la República (UdelaR), La Universidad Tecnológica (UTEC), los cursos terciarios no universitarios dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) ex UTU, y la formación en educación dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) ambos dependientes de la ANEP.

Diversificación institucional-Flexibilidad curricular:

- Creación de nuevas instituciones de carácter universitario.
- Impulso a la construcción de Campus de Educación Terciaria que favorezcan la articulación inter-institucional, desplegados en el territorio nacional.
- Creación de espacios interinstitucionales de modo de favorecer la sinergia entre instituciones educativas, gobiernos locales, y sociedad civil, trabajando bajo la coordinación general de la Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (CSNETP) prevista en la Ley General de Educación.
- Impulso a la implementación de diseños curriculares flexibles, de modo de facilitar los tránsitos y la continuidad educativa de los que estudian en el nivel terciario.
- Políticas de estímulo al ingreso a la educación terciaria pública, expresado en el crecimiento sostenido de la matrícula de educación terciaria en el período 2005-2017.

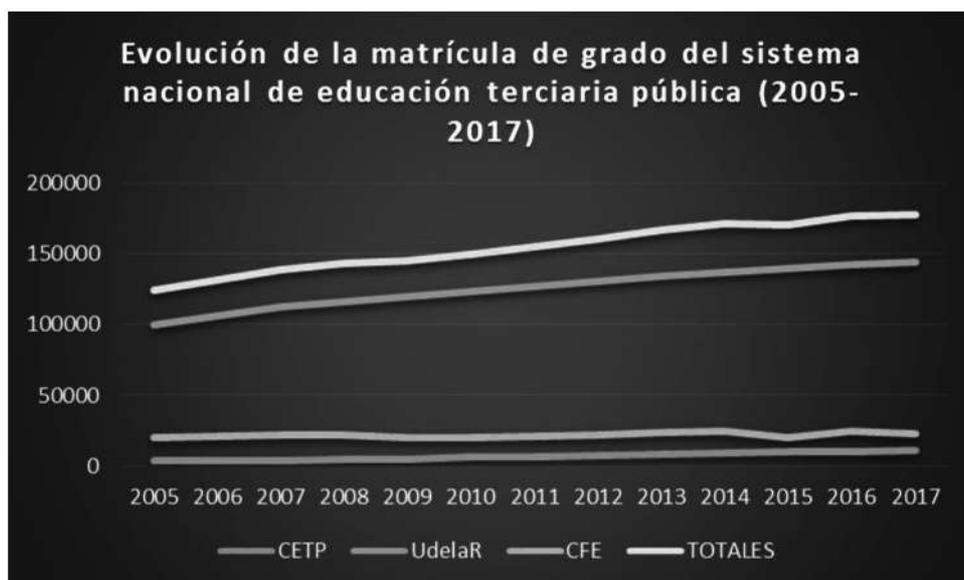
Anclajes territoriales

- Descentralización de la oferta de educación terciaria.
- Regionalización

En el período 2005-2017 se constata un aumento considerable de la cobertura educativa en todos los niveles de la educación formal. La tasa de crecimiento de la matrícula de grado del sector público en el período 2005-2017 es de 43% pasando de 124.692 estudiantes en el año 2005 a 177.986 en el año 2017.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
CETP	4024	3961	3896	4650	4964	6158	6780	7610	8511	9489	10555	10025	10580
UdelaR	100233	106374	112891	116290	119791	123398	127114	130941	133911	136938	139754	142211	144348
CFE	20435	21175	21992	22108	20391	20191	20919	22331	24067	24729	19716	24369	23058
TOTALES	124692	131510	138779	143048	145146	149747	154813	160882	166489	171156	170025	176605	177986

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por CFE, CETP y disponibles en publicaciones y sitios WEB institucionales. La matrícula de la UdelaR es la proyectada por la institución.



Al analizar la matrícula de la UdelaR y del CFE identificamos una realidad complementaria que evidencia el éxito de las estrategias actuales, relacionada con el perfil socio-económico de la población actual de los estudiantes de ambas instituciones.

Aproximadamente el 54% de los estudiantes universitarios son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario. (Censo, 2013, p 13). De acuerdo a los datos aportados por el Censo 2012² “El 75,6% de los estudiantes universitarios son económicamente activos. De acuerdo a la condición de actividad de los estudiantes universitarios al momento de realizar el censo 2012, un 60,1% se encontraba ocupado, un 24,4% eran inactivos y el 15,5% desocupados. En un total de encuestados de 85.905 estudiantes el 60 % de los estudiantes que trabajan lo hacen en promedio más de 30 horas semanales. (Censo, 2013, p13)

Según el Censo de estudiantes de formación docente realizado en 2014, el 75% del total de los encuestados (14. 068) provienen de familias cuyos padres no tienen educación terciaria. “Una mirada complementaria da cuenta de que el 75% del total de los estudiantes censados provienen de familias cuyos padres no tienen educación terciaria”. (CFE, 2015, p 29) Sobre la realidad laboral de los estudiantes de Formación Docente consultados, cabe subrayar que más del 60% declara tener un empleo. De éstos casi un tercio trabaja más de 40 horas semanales. (Censo, 2014, p 29)

2. Hay que tener en cuenta que esta información será actualizada recién en el 2022 pues los Censos se realizan cada 10 años en la UdelaR.

En este escenario dinámico juega un rol articulador de las iniciativas generadas en el ámbito de la educación terciaria pública, la Coordinación del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (CSNETP)³

Partiendo de un concepto de “Territorio” y “Regiones” que atienda sobre todo las dinámicas y claves regionales de desarrollo, se busca potenciar al anclaje territorial de las instituciones terciarias y un trabajo más articulado. Algunas iniciativas ya están en marcha y en pleno desarrollo: los Campus Regionales de Educación Tecnológica del CETP (ex UTU) radicados en el interior del país, los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR) de la UTEC, los Centros Regionales de Profesores (CERP) y los Institutos de Formación Docente (IFD) radicados en cada una de las regiones definidas por el CFE, los Centros Universitarios Regionales (CENUR) creados por la UdelaR y los Polos de Desarrollo Universitario (PDU) radicados en cada una de las regiones definidas por la UdelaR. El CETP (CETP) ex UTU crea en el período 5 Campus Regionales de Educación Tecnológica en el interior del país.

En suma: en la última década se han producido modificaciones sustantivas que conjugan una variada gama de realizaciones entre las que se destacan: creación de nuevas instituciones, iniciativas en proceso tendientes a la transformación de la estructura y organización de instituciones terciarias dedicadas a la formación de docentes y la creación de una Universidad, se han promulgado leyes relacionadas con el rediseño integral de los estudios policiales y militares⁴; y la organización general de educación pública -Ley General de Educación 18.437⁵- que permitió la diversificación del sistema y creó el sistema de educación terciaria pública. En términos generales es posible señalar que se ha fortalecido el funcionamiento y la coordinación general del sistema educativo y se ha promovido de forma sistemática la innovación educativa y el desarrollo de propuestas de inclusión y permanencia en el sistema. La educación técnica y tecnológica se ha diversificado, -curricular e institucionalmente-, alcanzando

3. En la sesión del 3 de abril de 2013, dando cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 83 de la LGE que señala: “En el marco del Sistema Nacional de Educación se propenderá a la formación del sistema nacional de educación terciaria pública (SNETP). A tales efectos se conformará una Comisión integrada por representantes del MEC, la ANEP, la UdelaR y la UTEC”, se crea la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (CCSNETP) que funciona con el apoyo de una Secretaría Permanente prevista en la LGE (LGE, Cap.XIX, Art.109) Actualmente, y a partir de lo resuelto por la CCSNEP, de fecha 02/07/15 se pasa a denominar “Coordinación del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública”

4. Ley de Educación Policial y Militar 19.188 promulgada el 7 de enero de 2014.

5. Ley General de Educación Nro. 18.437 (LGE) aprobada el 12 de diciembre de 2008 establece en su artículo 106 la creación de una *Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública* (CCSNEP) en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con el propósito de velar por el cumplimiento de los fines y principios establecidos en dicha ley a los efectos de coordinar, concertar y emitir opinión sobre las políticas educativas de la educación pública e impartir recomendaciones a los entes, entre otros. (LGE, Cap.XIX, Art.108)

en la actualidad un grado de desarrollo con enorme potencial futuro. Todas estas modificaciones se proponen dar respuesta a la creciente demanda de la sociedad hacia el sistema educativo en la actualidad.

La Universidad de la Educación: potencialidades para su creación.

En este escenario en expansión se inscribe la actual iniciativa de creación de la Universidad de la Educación.

En tal sentido, es posible afirmar que dicha iniciativa se asienta en una institucionalidad fuerte y de larga trayectoria en la formación y perfeccionamiento de los docentes. En el último período se ha impulsado la implementación y puesta en funcionamiento de Institutos y Departamentos Académicos, se ha dado inicio a un proceso participativo con el objetivo de proceder al rediseño curricular de las distintas carreras que funcionan en la órbita del CFE, se ha dado curso a iniciativas tendientes a la transformación de la actual estructura docente y académica, la ampliación y diversificación de la oferta educativa con presencia en todo el territorio nacional, la incorporación de innovaciones y nuevas modalidades de enseñanza que posibilitaron flexibilizar las trayectorias y los cursados, y las articulaciones potentes con otras instituciones terciarias universitarias en el ámbito de los posgrados y la investigación tanto a nivel nacional como regional.

Estas iniciativas han pautado el accionar del CFE en este período de transición hacia la creación de una Universidad de la Educación y su formulación responde a la necesidad de llevar a cabo una revisión de las tradiciones formativas en las que se han basado las carreras que se desarrollan en el ámbito del CFE: Asistente Técnico en Primera Infancia, Maestro en Primera Infancia, Maestros, Profesores, Profesores Técnicos y Educadores Sociales y contribuir a la *dignificación de la profesión docente* (Ley 18.437, artículo 83)

Pensar la formación en educación implica considerar escenarios novedosos, desde los cuales proyectar la incorporación de una nueva institución al Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP) de modo de cumplir con lo estipulado en el Art. 83 de la LGE donde se señala que se deberá:

(...) promover la generalización de la enseñanza terciaria de calidad y conectada a lo largo de toda la vida activa con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura, a la mejora en la calidad de la vida colectiva y la realización

personal de carácter integral; impulsar la articulación de esfuerzos públicos y de la sociedad civil para el enriquecimiento de las modalidades de enseñanza y su diversificación institucional; contribuir a formar capacidades acordes con el desarrollo productivo del país; contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y, desde el nivel inicial hasta el superior; constituirse en un sistema integrado en que se pueda elegir variados trayectos, reconociéndose los saberes adquiridos en los distintos niveles y modalidades (...); acelerar los procesos de descentralización compartiendo recursos de las diferentes instituciones (LGE, Cap.XI, Art.83).(Subrayado mío)

La Universidad de la Educación se integraría a un escenario en expansión, con transformaciones generadas en el período transicional, que la posicionan en condiciones de avanzar hacia estadios superiores de desarrollo y fortalecimiento institucional, con enfoque prospectivo.

La actual iniciativa de creación de una institución universitaria de formación en educación, responde a los procesos de acumulación generados, las transformaciones iniciadas y sobre todo las demandas sociales relacionadas con la necesidad de contar con docentes autónomos y capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida y de trabajar colaborativamente, con actitud inclusiva, innovadora, responsable y comprometida. El ámbito universitario se presenta en este contexto, como el espacio idóneo para el logro de estos objetivos. Contar con una Universidad de la Educación resulta imprescindible para la formación integral de los futuros educadores de modo de favorecer la articulación proactiva de las funciones de investigación, docencia y extensión, recuperando de esa manera la rica tradición formativa y las huellas de identidad que caracterizan la formación de los docentes de este país.

El Anteproyecto de creación de la Universidad de la Educación, actualmente en discusión en el Parlamento, prevé su carácter autónomo, abierta a la comunidad, flexible y con la más amplia participación de todos los actores involucrados. De esta manera se estaría en mejores condiciones de desarrollar una oferta formativa diversificada y de calidad, cuyo principal objetivo es la formación de educadores capaces de producir los conocimientos relevantes para la mejora de la calidad de la educación en su conjunto. El principio fundante que da origen a esta iniciativa es la educación como derecho humano fundamental en tanto asume la responsabilidad social de la formación de docentes-ciudadanos, constructores del espacio público en un sentido ético-político.

El proyecto académico de la Universidad de la Educación encuentra un punto de sustentación en la articulación de las tres funciones, de modo de generar escenarios

de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimientos característicos del espacio universitario, respetando para ello las trayectorias y marcas de identidad que se han matizado a lo largo de los años de existencia del espacio terciario no universitario de formación de los docentes de nuestro país.

La integración de la Universidad de la Educación al SNETP, habilita al cumplimiento de lo especificado en el artículo 23 de la Ley 18.437 donde se señala que:

(...) se facilitará la movilidad académica de los estudiantes, docentes e investigadores a nivel nacional, regional e internacional con instituciones terciarias universitarias y no universitarias, públicas y privadas autorizadas según la normativa vigente, otorgando reconocimiento a los créditos que correspondan. Asimismo se procederá a la reválida y reconocimiento de títulos de otras instituciones terciarias o universitarias, nacionales o extranjeras, relativos a su ámbito de competencia.

En suma: Es posible afirmar que la iniciativa de creación de una Universidad de la Educación responde a un proceso prolongado de acumulación de saberes, prácticas y experiencias relacionados con el conocimiento pedagógico-didáctico y otras disciplinas, que justifica con creces la necesidad de adquirir el carácter universitario.

De esta manera la nueva institución se incorporaría en condiciones igualitarias al sistema de educación terciaria universitaria pública hoy existente, potenciando de esta manera su autonomía y posibilidades de desarrollo. Se contaría –al igual que las otras dos universidades públicas existentes en el país (UdelaR y UTEC) con una forma de gobierno plural con participación de los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados) y condiciones de trabajo académico, habilitantes e imprescindibles para el desarrollo de las funciones universitarias: investigación, enseñanza y extensión así como de las actividades de posgrado.

Asimismo, es necesario señalar que la nueva institución responde a las definiciones que en materia de política educativa se vienen implementando sobre todo en la última década, relacionadas con la inclusión, territorialización y descentralización. Su actual infraestructura -que se integrará naturalmente al diseño organizacional de la nueva institución-, consta de treinta y tres (33) Centros Educativos funcionando desde larga data, desplegados en todo el país, con un importante arraigo y reconocimiento social en los territorios y regiones que los alojan.

Desafíos

La nueva institución se enfrenta a desafíos interesantes que se podrían resumir básicamente en los siguientes:

- La necesidad de incorporar el co-gobierno de la institución obligará a la revisión de prácticas instituidas basadas en otras lógicas.
- Se deberán adecuar los criterios de ingreso y permanencia de los docentes a los parámetros aceptados en este nivel de estudios, donde se privilegia la formación y la producción académica, sobre otros factores.
- En el marco de su autonomía técnica deberá implementar acciones relacionadas con la necesaria navegabilidad de los estudiantes dentro del sistema de educación terciaria pública e inclusive en instituciones de la región, tanto a nivel del grado como de los posgrados.
- Potenciar articulaciones actualmente existentes de carácter informal mediante la concreción de acuerdos de trabajo con instituciones terciarias universitarias del país y la región que posibiliten el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, docencia y extensión.
- Potenciar la movilidad académica y de los estudiantes mediante sistemas de apoyo a la realización de investigaciones y posgrados tanto a nivel nacional como internacional.
- Incorporarse a los sistemas de apoyo a la investigación y realización de posgrados disponibles en el país y en la región, ingresando a comunidades académicas tanto nacionales como regionales de las que hoy está excluida, como por ejemplo la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
- Crear condiciones de trabajo adecuadas para la promoción y desarrollo de las funciones universitarias.
- Potenciar la creación de una Red de Unidades Asociadas con otras Universidades públicas y de Educación del país y la región.
- Crear un régimen -hoy inexistente- de Dedicaciones Totales de modo de favorecer la dedicación plena de los académicos.
- Integrarse proactivamente a los enclaves territoriales hoy existentes incorporándose a las comunidades académicas ampliadas radicadas en los campus regionales de educación terciaria en gestación en las distintas regiones del país.

Referencias Bibliográficas

- Conferencia Regional de Educación Superior (2008). *Declaración. Preámbulo*. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/noticias/noticias-cres2018/culmina-la-cres-2018-con-el-compromiso-de-transformar-la-educacion-superior>
- Consejo de Formación en Educación (2015) *Los estudiantes de Formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. CFE, Montevideo. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/component/content/article/13-institucional/1441-los-estudiantes-de-formacion-en-educacion>
- Dirección General De Planeamiento-Udelar (2015) *Estadísticas Básicas 2014*. Udelar, Montevideo. Recuperado de: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicaciones/estadisticas-basicas/>
- INE (2014) *Principales resultados encuesta continua de hogares 2014*. INE, Montevideo. Recuperado de: http://www.ine.gub.uy/encuesta-continua-de-hogares3/-/asset_publisher/8nW0ZKdgKuqR/content/encuesta-continua-de-hogares-principales-resultados-2014/maximized
- MEC (2015) *Ley General de Educación 18.437*. IMPO, Montevideo. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/educacion/>
- UDELAR (2013) *VII Censo de Estudiantes de Grado, año 2012. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Dirección General de Planeamiento Universitario, Udelar, Montevideo. Recuperado de: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/129#heading_429

Conocimientos y saberes en la Educación Ambiental

*Fernando Pesce**

Resumen

En el artículo se presentan, a modo de ensayo, diferentes saberes vinculados a la Educación Ambiental. El reconocimiento de saberes empíricos, saberes técnicos, saberes científicos y saberes escolares sobre el Ambiente, permite comprender la complejidad de la Educación Ambiental y sus diversas construcciones sociales e institucionales. También se proponen las finalidades formativas de la Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable y se abordan las dimensiones de la sustentabilidad desde una perspectiva socio- crítica.

Palabras clave: Saberes ambientales, Educación ambiental, Desarrollo sustentable

Abstract

In this essay, different knowledges related to Environmental Education are presented. The recognition of empirical knowledge, technical knowledge, scientific knowledge and scholar knowledge about the Environment, allows understanding the complexity of Environmental Education and its social and institutional constructions. The formative aims of Environmental Education for Sustainable Human Development are also proposed and the dimensions of sustainability are approached from a socio-critical perspective.

Keywords: Environmental knowledge, Environmental education, Sustainable development

* Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina), Magíster en Ciencias (UDELAR), Especialista en Análisis Territorial (Universidad Politécnica de Madrid), Especialista en Educación Ambiental (Universidad del Comahue, Argentina), Licenciado en Geografía (UDELAR), Profesor de Geografía (IPA). Coordinador del Programa de Maestría en Educación Ambiental (CFE/UDELAR). Coordinador Académico del Departamento Nacional de Geografía (CFE), Docente efectivo de Didáctica (IPA). Profesor Adjunto en el Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales, Facultad de Ciencias (UDELAR). Docente del programa de doctorado en Geografía (Universidad Federal de Santa María, Brasil)

Preámbulo

Desde que se produjo la fundación de la Educación Ambiental a principios de la década de 1970 hasta la aprobación del Decenio de la Educación con miras al Desarrollo Sustentable (2005- 2014) por parte de la Organización de las Naciones Unidas, los sistemas educativos formales y los espacios e instituciones de la llamada educación no formal han sido depositarios de una responsabilidad suprema: lograr mejorar la calidad ambiental a escala global y propender a establecer acciones que superen las externalidades del modelo de desarrollo imperante para así volverlo sustentable.

El Estado uruguayo adhirió a la convocatoria de la ONU y desde agosto del año 2005 comenzó a conformarse la Red Nacional de Educación Ambiental (RENEA) a iniciativas del Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad de la República, la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente. A partir de esa fecha y a lo largo del decenio, la RENEA se fue consolidando, integrándose a ella “delegados de un número importante de instituciones, organizaciones y programas dedicados a desarrollar acciones y actividades de educación ambiental en los más diversos ámbitos de actuación: educativo, municipal, laboral, empresarial y sociedad civil en su conjunto” ¹. En el decenio se efectuaron seis encuentros nacionales y fundamentalmente se aprobó el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA). El PLANEA se constituyó en una potente herramienta aprobada en el seno de la RENEA para abordar la Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable en sintonía con lo dispuesto por la Ley General de Educación N° 18.437, artículo 40, literal B, numeral 2 y de la Ley General de Protección del Ambiente N° 17283 en su artículo 11.

En el PLANEA se define que:

La educación ambiental (EA) es una herramienta pedagógica, ética y política orientada a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que permitan transitar hacia un desarrollo sustentable y una mejor calidad de vidas basadas en la equidad y la justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultural. La EA impulsa la construcción de un saber ambiental que rescate, construya y proponga modos apropiados de relaciones entre la sociedad y la naturaleza contextualizadas en cada territorio desde una perspectiva que va desde lo local hasta lo global en uno y otro sentido. La EA propende a la participación ciudadana activa, responsable y consciente en la toma de decisiones y la gestión de su ambiente valorizando la dignidad y la identidad individual y colectiva. La EA

1. RENEA. redactado el 25/4/2017 en :<http://www.reduambiental.edu.uy/%C2%BFquienes-somos/>

integra una conjugación de saberes, conocimientos y destrezas diversas, académicas y populares. (PLANEA, 2014)

A partir de la densa definición de educación ambiental acordada en la RENE A y plasmada en el PLANEA se destaca la inclusión de la dimensión política y ética a la EA como herramienta pedagógica (aunque la ética debiera estar integrada indisolublemente a la dimensión política, en el sentido de que esta última necesariamente es indicativa del buen accionar de los integrantes de una sociedad en la consecución del bien común). Esto implica dotar de sentidos políticos a las finalidades formativas de la EA. Esas finalidades formativas se orientan al logro de estilos sustentables de desarrollo, propendiendo a enraizar vínculos armoniosos entre los seres humanos entre sí, en el marco de un contexto social, territorial y temporal; y de estos, con la naturaleza. Es por ello que se define como metas alcanzar la justicia social, el respeto por la diversidad ambiental y cultural, la dignidad humana, social y ambiental. Otro aspecto de relevancia a subrayar y que se deriva de la dimensión política es la conjunción de saberes y conocimientos diversos, procurando la formación de una ciudadanía ambiental que redunde en la participación consciente, responsable y comprometida de los distintos actores sociales en la gestión ambiental sustentable de los territorios locales que se encuentran articulados a la globalidad contemporánea.

Este ensayo tiene por finalidad aportar a la reflexión sobre los diversos conocimientos que potencian a la educación ambiental y convergen en el seno de la RENE A.

En torno a saberes y conocimientos; las diferentes representaciones sociales de lo “ambiental”

Se propondrá el abordaje de cuatro modalidades del saber vinculados a la temática ambiental y las diferentes construcciones sociales que los sustentan. Ellos son los saberes prácticos, los saberes técnicos, los saberes pedagógicos y los saberes científicos.

Saberes Prácticos

Estos saberes están originados en la empírea, en la acumulación de experiencias que derivan en conocimientos que convierten inteligible el ambiente en el que cada sujeto se encuentra inmerso. Es a través de estos conocimientos, sustentados en las experiencias y en la información que cada individuo recibe en su contexto social, tem-

poral y territorial, y a partir de los cuales va forjando modelos de pensamiento que se transmiten a través de la educación familiar y grupal y que reflejan tradiciones y creencias, que pueden ser consideradas parte del folclore. Estos conocimientos permiten a los diferentes miembros de un grupo, comunidad, sociedad, aprehender, comprender y actuar en el ambiente de manera inteligente. Constituyen una representación social en tanto que, si bien forjados individualmente, son producto de cosmovisiones y compartidos socialmente en la contemporaneidad y en la localidad. De ahí que también se les designe como saberes locales aludiendo al terruño geográfico, o saberes populares refiriendo a su anclaje social.

Los saberes prácticos implican la experiencia acumulada que deriva en el conocimiento de la estructura y dinámica de los sistemas ambientales locales y una reflexión sobre los mismos que configuran teorías en la medida de que hacen legible e inteligible la realidad ambiental. Estos conocimientos se forjan y al mismo tiempo impulsan dialécticamente una modalidad de co-evolución de la Sociedad con la Naturaleza con temporalidades, dinámicas sociales y configuraciones territoriales que le son específicas.

La primera educación ambiental y territorial que cada sujeto recibe comienza en el contexto familiar y grupal. Es allí que se transmiten las primeras representaciones sociales que tienen a la colectividad y a la contemporaneidad los marcos de referencia para la acción en el ambiente circundante. Son saberes que se transmiten a través de información intencional y muchas veces se imponen coercitivamente, transformando a los espacios en territorios y promoviendo la construcción real de ambientes, la configuración simbólica de ambientes y la profesión del deber ser ambiental. Vale decir, un ambiente socialmente construido desde una cosmovisión. Estas dimensiones de la representación social del ambiente refieren a lo que pienso, lo que digo y lo que hago en el ambiente y con respecto al ambiente.

Saberes Técnicos

También se les considera saberes productivos, ya que implican la solución de problemas contextualizados socialmente, espacialmente y culturalmente y que a través de la intervención antrópica, construyen y reconstruyen ambientes.

Los saberes técnicos implican no solo el hacer, sino también el saber hacer, vale decir, que la acción existe en tanto emerge de un conocimiento ambiental sistematizado en el territorio.

Los saberes técnicos constituyen una mediación cultural entre la Sociedad y la Naturaleza en un contexto temporal y territorial. Los saberes técnicos han sido constructores de ambientes que han favorecido el desarrollo de colectividades y han permitido el surgimiento y la consolidación de las grandes civilizaciones agrícolas e hidráulicas.

La diferencia con los saberes empíricos es que los técnicos requieren una acción y una reflexión sobre la acción. Los saberes técnicos son producto de la sistematización y reproducciones, de acciones e intervenciones útiles y eficientes en el ambiente. Por ejemplo, la extensión de los canales de regadío, el diseño y la construcción de terrazas o chinampas para el desarrollo de los cultivos.

Los saberes técnicos están muy vinculados a la capacidad inventiva y creativa de los seres humanos en la búsqueda de soluciones eficaces, contextualizadas geográficamente y por lo tanto, son saberes diversos, que van articulando la co-evolución sociedad/naturaleza de una forma armónica y sostenible.

La modernidad sustituyó los saberes técnicos locales, diversos, con anclaje en los sistemas ambientales por la cultura científico técnica dominante. “Esta cultura técnico científica histórica, tiene la característica de consumir la naturaleza sin tener la capacidad congénita de reconstruirla. (...) La crisis del capitalismo en nuestro tiempo es más profunda que en épocas pasadas, porque entró en crisis la propia cultura técnico - científica que la sociedad moderna tiene por raíz”, afirma Ruy Moreira (1993).

Las diversas modalidades del conocimiento técnico local de la Naturaleza, sistematizados a lo largo de años y perfeccionados empíricamente por los integrantes de las distintas comunidades en conjunción con su entorno, en la Modernidad fueron disminuidas a su carácter de saberes vulgares o populares y por lo tanto deslegitimados frente al conocimiento científico.

Las técnicas de manejo de los ecosistemas surgidas de los denominados saberes vulgares, se basaban en una concepción de Naturaleza diversa y holística, respetando los tiempos de autorregeneración de los ecosistemas y utilizando los mismos en forma sustentable. Las mismas fueron sustituidas por las denominadas técnicas con base científica, en búsqueda del desarrollo y el progreso al mundializarse el modelo de producción hegemónico a partir de la denominada Revolución Verde a mediados del siglo veinte y difundida desde los Estados Unidos. Los resultados han sido la construcción de ambientes homogéneos y estandarizados, en donde la contaminación y degradación son producto del eficientismo técnico productivista.

Saberes Científicos

Desde una perspectiva dominante, fundada en el paradigma positivista, la ciencia moderna es definida como una modalidad de conocimiento racional, sistemático y general logrado a través de la rigurosidad del método. Los resultados de la investigación científica se presentan como objetivos, exactos y comprobables, lo que le ha significado a la ciencia moderna ese carácter de infalibilidad que la ha caracterizado.

Es una modalidad de saber teórico, que a través de narrativas argumentadas cualitativamente y cuantitativamente contribuyen a la construcción simbólica del ambiente. Esas narraciones científicas no son el ambiente, no constituyen en sí mismas al ambiente, sino que son construcciones discursivas y nominativas sobre el ambiente, sus estructuras y sus dinámicas determinadas a partir de una cosmovisión y de diferentes paradigmas.

El conocimiento científico en general y por ende el que se construyó del ambiente, ha sido una modalidad de saber reduccionista, simplificado y atómico. Esta tipificación de la ciencia es tal, pues el modelo científico hegemónico parte de la premisa de que la realidad es en tanto puede ser cuantificada a través de la operacionalización de ciertas variables que singularizan a un fenómeno y permiten, a través de la investigación inductiva, alcanzar a explicarlo y generalizar los aspectos esenciales del mismo a través del enunciado de la ley.

Los saberes científicos constituyen formas disciplinares nominativas e históricamente interpretativas de la realidad ambiental que no son políticamente neutras ni objetivas, en tanto son definidas a partir de paradigmas y estructuradas en las prácticas sociales de los sujetos pertenecientes a ellas, con presupuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos sustantivos para la comunidad que los convalidan. Por lo tanto, también existe en la interna de la comunidad científica una representación social del ambiente, que es difundida al resto de la sociedad.

La producción científica del conocimiento ambiental producto del paradigma positivista racionalista y cuantitativo se ha configurado como la verdad absoluta sobre los orígenes, estructura y dinámica de los diferentes componentes de los sistemas ambientales, sustituyendo la finalidad interpretativa de la corriente científica ideográfica por la finalidad explicativa generalista y universalmente válida de la corriente nomotética.

Aquí radica la principal falla del conocimiento positivo contemporáneo por la contrariedad entre su afán por predecir y la incertidumbre de las dinámicas ambientales

contemporáneas vinculadas al cambio global, que requieren de abordajes interdisciplinarios, generalistas e interpretativos.

La crisis socio- ambiental contemporánea y la emergencia del paradigma de la complejidad cuestionan a partir de las últimas décadas del siglo XX el o los paradigmas científicos vigentes y la racionalidad antropocéntrica subyacente en los mismos.

El primer cuestionamiento consiste en la concepción reduccionista de la ciencia positiva y pos- positivista fragmentadora en el abordaje de la realidad y la inexistencia de espacios interdisciplinarios capaces de conducir a la comprensión holística de la misma. En segundo término, la emergencia de la racionalidad ambiental cuestiona la perspectiva simplificadora y modelística de las ciencias naturales y la pretendida universalidad de las leyes proponiendo que el abordaje de la realidad debe basarse en la creación de espacios científicos académicos en los que el diálogo interdisciplinario ayude a la mejor comprensión de los fenómenos ambientales. En tercer término, se cuestionan los esquemas interpretativos de la naturaleza con comportamientos mecánicos y predecibles y se impulsa el abordaje de los sistemas ambientales con dimensión territorial, con una estructura, composición y dinámica compleja, prestatarios no sólo de recursos sino de bienes y servicios ambientales a la sociedad que co- evoluciona con los mismos y que produce impactos ambientales.

Saberes Escolares

Los saberes ambientales pedagógicos son los que se difunden en la Escuela como institución educativa. Los saberes escolares son discursos que docentes en interrelación con los estudiantes y en el interior de una comunidad de aprendizajes producen para explicar las estructuras y dinámicas ambientales. Son tres las teorías interpretativas vigentes sobre el origen de los conocimientos escolares.

La **teoría de la reproducción discursiva** entiende a la Escuela como una institución que transmite los conocimientos disciplinares y el modo en que la ciencia lo produce. Los reproduccionistas conciben el discurso escolar como una mera reiteración del producido por la ciencia, por lo que la producción académica siempre es marco referencial suficiente para poder explicarlo o criticarlo, en caso de desfasaje cronológico y paradigmático de uno, el escolar, con respecto al otro, el científico.

La **teoría de la transposición didáctica** sostiene que entre el saber científico producido en la academia y el saber enseñado en el aula media el saber curricular, al que denomina saber a enseñar. Para llegar a la concepción de transposición didáctica se parte del principio de que la Escuela es parte de un sistema, en el cual el conocimien-

to se coloca en ella por la mediación de la noosfera, una esfera de agentes sociales externos – inspectores, autores de libros didácticos, técnicos, gestores educativos, familias- que garantiza el flujo de saberes en la institución.

La **teoría socio- histórica** propone que los contenidos curriculares deben analizarse como producto social y que constituyen una construcción social e histórica y por lo tanto, negociada y negociable por diferentes actores sociales. Esta teoría entiende a la Escuela como una institución que obedece a una lógica particular y específica, en la cual participan varios actores, tanto internos como externos en su configuración y entienden la Escuela como un lugar de producción de un saber propio a partir de tres componentes: discursos, contenidos y prácticas, sus interrelaciones y a sus transformaciones temporales, debido a la función social que cumple la Escuela. Las disciplinas escolares se forman en el interior de esa cultura, teniendo objetivos propios y muchas veces irreductibles a los de la ciencia de referencia, resaltándose la historicidad de los códigos curriculares.

Sin embargo podría considerarse que los conocimientos ambientales producidos en la Escuela tienen múltiples orígenes por la propia configuración de la institución de enseñanza y de los diversos actores y las interrelaciones que entre ellos se producen. Los estudiantes son portadores de saberes empíricos y escolares. Los docentes son portadores de saberes científicos, pedagógico/didácticos y empíricos. La comunidad aporta además saberes técnicos que se entrecruzan con los científicos y escolares acumulados. En fin, las narraciones que sobre la realidad ambiental se construyen y circulan en la Escuela y se irradian desde allí llevan implícitas la interpretación didáctica y la validez pedagógica en la que los contenidos lateralmente tienen sustento científico pero no absolutamente.

Las finalidades escolares de la Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable podrían ser:

- Abordar la estructura y dinámica de la Biosfera *para que los estudiantes comprendan la manifestación de los ciclos biogeoquímicos en los territorios y cómo las actividades antrópicas se articulan e inciden en los mismos.*
- Estudiar los impactos que las sociedades introducen en los sistemas ambientales y sus manifestaciones territoriales *para comprender cómo los efectos “naturales” sobre la sociedad son producto de factores y procesos complejos.*
- Abordar los procesos, modelos y funciones de los asentamientos humanos a los efectos de identificar las características ambientales que afectan diferencialmente a los agentes sociales y cómo éstos construyen diferencialmente ambientes y territorios.

- Analizar los modelos y redes que señalan la interdependencia económica entre los pueblos de la Tierra, *para promover relaciones de intercambio sustentadas en bases de cooperación y justicia ambiental y territorial.*
- Abordar cómo los sistemas sociales han modificado y modifican los sistemas naturales y viceversa a los efectos de comprender la interrelación sistémica y compleja entre sociedad/ naturaleza en territorios concretos bajo el impulso de un modelo de desarrollo y de acumulación del capital.
- Analizar los modelos de valoración, apropiación y gestión de los bienes y servicios de la naturaleza para comprender los factores que han incidido en la configuración de los territorios y proyectar escenarios de sustentabilidad ambiental.

A modo de reflexión final

La Educación Ambiental constituye un entramado complejo en el que se cruzan diversidad de saberes empíricos, técnicos, teóricos, pedagógicos contextualizados social, temporal y geográficamente. Los distintos saberes ambientales son conocimientos que se construyen en, desde y sobre el ambiente y van dotando a los integrantes de una sociedad de marcos referenciales que les permiten tener una aprehensión, interpretación y comprensión de la realidad ambiental y también actuar en consecuencia. Por lo tanto cada una de ellos constituye una modalidad particular de conocimiento de las que se derivan los comportamientos. Es posible que la educación ambiental en su sentido más amplio (y no reducida solo a los sistemas educativos formales) pueda revertir los pilares de la insustentabilidad del actual modelo de desarrollo a escala local y nacional, pero requiere de configurar un proyecto político educativo para el conjunto de la sociedad.

La preocupación por formar a los futuros ciudadanos de la nación ha sido una meta constante en los diferentes proyectos educativos sociales y que trasciende el mandato fundacional de las instituciones escolares, ya que, en una suerte de meta-relato pedagógico intervienen distintos espacios, instituciones y actores como educadores. Cada meta- relato pedagógico referenciado para forjar una nación lleva implícita una concepción de ciudadanía. Sin embargo, el concepto de ciudadano se ha ido modificando con el transcurrir del tiempo, por lo tanto también se han ido transformando las singularidades de cada meta relato pedagógico.

Para alcanzar el desarrollo humano sustentable se debe contextualizar tal brújula política educativa, enmarcándola en la crisis ambiental como una profunda crisis civilizatoria, que requiere una transformación radical del proyecto educativo de la nación

para ajustarlo a la meta emergente y necesaria. Pero tampoco se alcanza la sustentabilidad socio- ambiental de manera aislada, ya que la misma tiene alcance global. Sin embargo, puede irse transitando hacia esa meta a diferentes escalas de intervención. Ese debería ser el sentido político de la educación para el desarrollo humano sustentable, cimentada en los siguientes pilares: información, participación, decisión e intervención. De esta manera se pondría en práctica la meta de forjar la ciudadanía ambiental para la gestión sustentable de los territorios.

La gestión del territorio está directamente vinculada a la temática de la ordenación ambiental, entendido este como un proceso dinámico dirigido a evaluar y programar el uso del suelo y el manejo de los bienes naturales en el territorio a distintas escalas, considerando las dinámicas ambientales del mismo y así garantizar la sustentabilidad.

Los principales aspectos que merecen ser resaltados son que:

i) La ordenación ambiental del territorio es un proceso dinámico, lo que significa que se producen cambios trascendentes en los aspectos cuantitativos y cualitativos a ser tenidos en cuenta en esta actividad.

ii) Se trata de un instrumento o herramienta para evaluar y programar los distintos usos posibles de los suelos y demás bienes naturales.

iii) Todo lo anterior significa tener en cuenta las potencialidades de aprovechamiento, las fragilidades y vulnerabilidades de los suelos y sus respectivos ecosistemas, los atributos o cualidades que nos permitan estimar las potencialidades de capacidades de uso y las presiones antrópicas capaces de ser soportadas por los bienes de la naturaleza involucrados.

En resumen se podría señalar que toda propuesta de ordenación ambiental del territorio debería procurar un justo equilibrio entre las cuatro dimensiones básicas de la sustentabilidad: la económica, la política, la institucional y la ecológica.

La *dimensión económica* para tomar decisiones que tengan eficacia y eficiencia en el uso de los bienes de la naturaleza para garantizar el mantenimiento de las actividades antrópicas en el tiempo y en el espacio. La *dimensión política*, para que las decisiones sobre la gestión de los bienes de la naturaleza sean adoptadas con la más amplia y real participación de los diversos actores sociales involucrados. La *dimensión social*, para que se aseguren usos y manejos de los bienes naturales y culturales con criterios conservacionistas y con una distribución solidaria a los efectos de verificar renovabilidades acordes con propuestas de desarrollo sustentable. La *dimensión política*, garantizando la participación solidaria y responsable de los ciudadanos en la gestión ambiental.

Estos son los principales desafíos a los que se enfrenta la sociedad uruguaya contemporánea que, para ir transitando hacia ellos, la Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable debe constituirse en una herramienta política para la transformación de la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. (2014). El pensamiento geográfico en Uruguay breve ensayo historiográfico. Montevideo: Ediciones Zona Libro
- Achkar, M.; Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). Educación ambiental. Una demanda del mundo hoy. Montevideo: Redes. AT.
- Achkar, M.; Cayssials, R.; Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). Hacia un Uruguay sustentable: manejo integrado de cuencas hidrográficas. Montevideo: Redes. AT.
- Domínguez, A; Pesce, F. (2010). Profundizando las prácticas y relejendo las teorías en Educación Ambiental. En: RENEA Hacia una Pedagogía de la Educación Ambiental. (pp. 59- 65). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Domínguez, A; Pesce, F. (2000). Emergencia, enfoques y desafíos de la Educación en Ambiente. En: Domínguez, A y Prieto, R. (Coord.). Perfil Ambiental del Uruguay 2000. (pp. 241- 249). Montevideo: NORDAN
- García D; Priotto, G. (2009). Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos del campo de la Educación Ambiental. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Presidencia de la Nación. Argentina.
- Moreira, Ruy. (1993). El Círculo y el Espiral. La crisis paradigmática del mundo contemporáneo. San Pablo: Obra Abierta.
- RENEA. (2014) PLANEA. Recuperado de <http://www.reduambiental.edu.uy/2014/07/2824/>

¿Qué es calidad en la formación de profesores de matemática?

*Cristina Ochoviet**

Resumen

En este artículo sugerimos tres elementos a considerar en la conceptualización de *calidad* en la formación de educadores para el caso del profesorado de matemática: las metodologías de enseñanza a emplear por los formadores, las conexiones que estos deberían establecer entre lo que enseñan y lo que habrán de enseñar sus estudiantes, futuros profesores, y que la formación se desarrolle junto a quienes investigan en matemática educativa.

Palabras clave: formación de profesores, calidad, matemática educativa, metodología, conexiones matemáticas.

Abstract

In this article we suggest to consider three elements when trying to conceptualize *quality* of teacher training in the case of mathematics teachers: the teaching methodologies of teacher educators, the connections that they should establish between what they teach and what their student teachers will teach in the future, and that the teacher training would be developed alongside those who research in mathematics education.

Keywords: teacher training, quality, educational mathematics, methodology, mathematical connections.

* Dra. en Matemática Educativa (CICATA, IPN, México). Se desempeña como Coordinadora Nacional de Matemática del Consejo de Formación en Educación y como profesora efectiva de Didáctica de la Matemática en el Instituto de Profesores Artigas

Introducción

El Consejo de Formación en Educación enfrenta el desafío de transitar hacia lo que se ha denominado un *carácter universitario* para la formación de educadores. Con ello se alude a un proceso de transformación institucional que sea participativo, aunque por ahora no cogobernado, y en el que queden fuertemente evidenciadas las tres funciones universitarias básicas: la enseñanza, la investigación y la extensión. Estas deberían ser integradas a la cultura institucional y permear los modos de funcionamiento, la estructura académica, los planes de estudio y, en general, las formas de hacer de docentes y estudiantes. Imposibilitados de habitar una verdadera institución universitaria, parecería que este *carácter* es lo que en este tiempo nos toca construir.

En este tránsito hacia lo universitario, se ha avanzado en la elaboración del documento *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017* que sienta las bases para el diseño de un nuevo plan de estudios para todos los educadores. Allí se propone «... contribuir al logro de niveles de titulación de profesionales de la educación en cantidad, calidad y diversidad según la educación nacional requiera» (CFE, 2016, p. 4).

Larrosa (2018) reflexiona acerca de la palabra *calidad* y enfatiza en que es un «significante vacío» (p. 94); agrega que:

Quando hablamos de una universidad de calidad, o de una enseñanza de calidad, o de una investigación de calidad, o de una titulación de calidad, lo único que decimos es que eso a lo que nos referimos ha sido definido, objetivado y evaluado con arreglo a estándares mercantiles, que tiene más o menos valor en el mercado. Nadie sabe lo que es la calidad (no es necesario saberlo, porque no significa nada, o porque significa cualquier cosa, lo que el vendedor quiera que signifique) pero añadir esa palabreja le da a la cosa, a cualquier cosa, como un valor añadido que es apenas pura imagen, pura apariencia. (p. 94)

Introducida la palabra *calidad* en el documento *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017*, intentaremos dotarla de significado para el caso de la formación de profesores de matemática con la intención de tomarla como una oportunidad para lograr la formación que estamos pensando.

En este artículo reflexionaremos, entonces, acerca de lo que, a nuestro entender, podría contribuir a la conceptualización de ese término en nuestro contexto. Haremos explícitos tres elementos, sin duda no los únicos, que podrían dar cuenta de la calidad

en los procesos de formación de los profesores de matemática: (1) la metodología que despliegan en sus clases los formadores, (2) las conexiones explícitas que estos establecen entre la matemática que enseñan y la que habrán de enseñar sus estudiantes, futuros profesores, en la enseñanza media y (3) que los futuros profesores se formen junto a quienes desarrollan investigación en matemática educativa.

Aspectos metodológicos en la formación de profesores de matemática

Las investigaciones sugieren que en la formación de profesores es necesario acompañar la enseñanza de los contenidos y sobre los contenidos, con metodologías activas que sean, en cierta forma, similares a la metodología que se espera que los futuros profesionales desempeñen en sus clases. Esto significa que al pensar en la calidad académica de los cursos que se dictan en la formación de educadores no es suficiente considerar que estos deben estudiar, por ejemplo, Análisis matemático o Álgebra lineal –a secas– sino que, tal como lo recomendó, ya hace años, el prestigioso matemático Luis Santaló:

No se debe, por ejemplo, dar un curso de Álgebra Lineal o de Cálculo Infinitesimal para futuros profesores, de igual manera que para licenciados en matemática, ingenieros o economistas. La enseñanza en el profesorado debe ser coherente, salvando los niveles y la extensión de los temas, con la que los alumnos, futuros profesores, deberán luego impartir a sus alumnos. (1994, p. 210–211).

Está bien documentado el impacto que generan las prácticas de aula de los formadores en aquellas que desarrollarán los futuros profesores en sus clases (Marcelo, 1994; Blanco y Borrallho, 1999; Ochoviet, 2010). En consecuencia, la formación de los futuros docentes debería articular el aprendizaje de los saberes relativos al conocimiento a enseñar con metodologías apropiadas de enseñanza (NCTM, 1991; Santaló, 1994). Desarrollar los contenidos de los programas de formación docente con una práctica del formador que sea más coherente con las recomendaciones actuales para la enseñanza de la matemática en el nivel medio parece ser una cuestión a tener en cuenta para formar profesionales con solvencia académica.

Si bien hay formadores que desarrollan prácticas centradas en la actividad del estudiante y en la concepción de una clase de matemática como ámbito para la producción de conocimientos (Ochoviet y Olave, 2017; Sadovsky, 2005), Olave (2013) reporta que en la formación inicial de profesores predomina la clase expositiva o de corte tradicional.

¿Cómo impulsar un cambio en este sentido? ¿Cómo lograr que más formadores tomen conciencia de la importancia de este asunto y decidan emprender otro tipo de prácticas? Al mismo tiempo, ¿cómo ayudarlos a transitar ese cambio desde lo institucional? Por sí sola, la implementación de un nuevo plan de estudios no aportará a la solución de este problema. Deberíamos ofrecer a los formadores instancias sostenidas de desarrollo profesional que acompañen dicha implementación.

La problemática que se ha planteado no es sencilla de abordar. Battey y Franke (2008) reportan las dificultades que pueden enfrentar los docentes al intentar un cambio en sus prácticas; también nos aportan algunas pistas acerca de cómo orientar los programas de desarrollo profesional para ayudar a los profesores a transitar esos cambios. Estos autores señalan que los profesores, al momento de querer desarrollar nuevas prácticas, enfrentan el problema de que en sus clases ya están instaladas formas de pensar, hacer y hablar sobre la matemática –sostenidas en la identidad del docente– que pueden obstaculizar los cambios que el docente se propone. Agregan que para contribuir a la efectividad de los programas de desarrollo profesional, los responsables «deberían comenzar encontrando maneras de ayudar a los docentes a restablecer normas en la clase que estén alineadas con sus identidades en desarrollo acerca de lo que significa enseñar y aprender matemática» (Battey y Franke, 2008, p. 147).

Reconociendo que es necesario continuar trabajando en las maneras de hacer en el aula de los formadores, agregaremos un asunto más a la reflexión. El proceso de formación inicial de un docente se nutre, entre otros, de los saberes que aportan los tres núcleos básicos de la formación: el de las asignaturas específicas, el de la formación profesional y el de la didáctica/práctica preprofesional. Hay quienes sostienen que las trayectorias de la formación inicial podrían realizarse por diversos itinerarios e instituciones. Entonces, en relación a la problemática planteada en esta sección, se abre aquí otra pregunta: ¿cómo atender los aspectos metodológicos que se recomiendan para la enseñanza de la matemática en la formación de profesores en la diversidad de instituciones? Es difícil responder si la formación inicial es entendida como suma de partes adquiridas por distintos recorridos y en marcos institucionales que no contemplan cuestiones epistemológicas y metodológicas que son ineludibles para formar a un docente.

Las conexiones entre lo que se enseña y lo que se habrá de enseñar

La transformación metodológica de la enseñanza en la formación de profesores no es el único cambio que es necesario llevar adelante para formar profesores que pue-

dan emprender una educación matemática renovada. El otro asunto que es preciso considerar, y que entendemos también hace a la calidad de la formación de profesores de matemática, refiere a las conexiones que los formadores establecen entre lo que enseñan y lo que sus estudiantes, futuros profesores, habrán de enseñar en sus clases. En Ochoviet (2015) se ha abordado y ejemplificado este asunto.

En esta ocasión volvemos una vez más sobre el tema a través de lo reportado por Ticknor (2012) y los resultados esclarecedores a los que arriba. Esta investigadora analiza el caso de cinco estudiantes de profesorado de matemática que tomaron un curso de álgebra abstracta que formaba parte de su formación profesional. Ella obtuvo evidencia de los conocimientos puestos en uso por los propios estudiantes al resolver problemas en ese curso de álgebra y observó que esos alumnos no pudieron luego hacer uso de esos conocimientos al tener que fundamentar matemáticamente una actividad elemental que se aborda en los cursos de enseñanza media: «Simplificar $2(x - 3) - 3(5 - 3x)$ ». La investigadora concluye que este problema puede ser explicado desde el concepto de aprendizaje situado. Específicamente, la autora concluye que:

En general, el rendimiento de los profesores en formación indica que su comprensión del álgebra del nivel secundario permanece fuertemente situado en las aulas de secundaria y no fue afectado por los conceptos algebraicos desarrollados y situados en el curso universitario. Sus experiencias en secundaria, que ellos describen como principalmente situadas en la manipulación algebraica, no enfatizan en la comprensión, ni el razonamiento formal, ni en las estructuras algebraicas. Mientras que el curso de álgebra abstracta enfatizó en la lógica y la estructura de los sistemas numéricos y sus operaciones, los profesores en formación no parecen ser capaces de conectar esos entendimientos con los de una tarea de matemática de secundaria. Esto podría nuevamente ser evidencia de que el curso no les dio oportunidades de crecimiento en el conocimiento especializado del contenido, necesario para enseñar álgebra en el nivel secundario. (Ticknor, 2012, p. 321)

Ticknor concluye que los formadores de profesores deben establecer relaciones en forma intencionada y explícita con los contenidos que los estudiantes, futuros profesores, deberán enseñar en sus clases de secundaria.

Es posible que estos resultados nos estén dando claves tanto para el ejercicio de la docencia en la formación de profesores como para el diseño de los documentos curriculares del nuevo plan de estudios.

Formar a los futuros profesores junto a quienes investigan en Matemática Educativa

Por último, aunque no menos relevante, al reflexionar sobre una formación de carácter universitario para los educadores, debemos mencionar la importancia de que los futuros profesores de enseñanza media se formen junto a quienes producen conocimientos específicos referidos al ejercicio de la docencia como profesión.

Compartimos lo establecido en el documento base del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008:

Se debe priorizar la investigación en el área de la docencia, ya que es esperable que de sus resultados se desprenda una reflexión crítica que redunde en el mejoramiento de la calidad de enseñanza en todo el sistema educativo. Por otra parte, es precisamente allí donde radica nuestra especificidad, la que nos distingue del resto de la educación terciaria–universitaria al otorgarle un perfil identitario a la profesión docente. (p. 87)

Posibilitar que los futuros profesores tomen contacto y desarrollen experiencias conjuntas de trabajo con quienes investigan los diversos problemas que genera, por ejemplo, la introducción de los diferentes saberes disciplinares en el ámbito escolar, se constituye en un foco importante en la construcción de la nueva institucionalidad.

¿Quiénes serán los futuros formadores?

Si nos enfocamos en la calidad de la formación de educadores, conviene situar la atención, también, en la formación que es deseable para un formador de profesores. Es preciso posicionarse desde una perspectiva crítica que dé cuenta de las recomendaciones actuales para la formación de profesores y no apelar a lugares comunes como por ejemplo, que los formadores deben ser profesores universitarios. Esta calificación, en sí misma, nada nos dice acerca del perfil de estos formadores.

Si pensamos en un formador que pueda pensar e instalar en sus clases un ambiente de producción matemática, un formador que pueda establecer conexiones ricas entre lo que enseña y lo que serán saberes a enseñar para sus estudiantes, y en la importancia de que los futuros profesores se formen junto a quienes investigan en temáticas sustantivas para el ejercicio de la docencia, se comienza a delinear un perfil. Estos asuntos podrían convivir en aquellos que, además de poseer

la formación académica que se demanda para un formador, tengan, por ejemplo, experiencia como docentes en la enseñanza media. Seguimos reafirmando una de las conclusiones del primer Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente realizado en Montevideo en el año 2006: «No hay formación docente sin escuela».

Cierre

Hemos reflexionado acerca de tres elementos que podrían aportar a una formación de profesores de matemática de calidad. Esto nos condujo a plantear algunos aspectos del perfil que deberían tener los formadores para que podamos ofrecer una formación docente que además de ser universitaria sea consistente con los profesores de matemática que queremos formar para nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Batthey, D. y Franke, M. (2008). Transforming Identities: Understanding Teachers across Professional Development and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, 35, 127–149.
- Blanco, L. y Borrallho, A. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde la investigación en educación matemática. En L. C. Contreras y N. Climent, *La formación de profesores de matemáticas. Estado de la cuestión y líneas generales*, 131–174. Huelva: Universidad de Huelva.
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2016). *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017*. Montevideo: CFE. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf>
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DF y PD) (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Montevideo: DF y PD. Recuperado de: <www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf>
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires: noveduc libros.
- Marcelo, C. (1994). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. *Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares*, Poio.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1991). *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. Sevilla: SAEM Thales.
- Ochoviet, C. (2010). ¿Quiénes serán los futuros formadores? *Actas del II Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente* (pp. 41–45). Montevideo: DF y PD.

- Ochoviet, C. (2015). Conectar la matemática que se aprende con la matemática que se enseña: un centro de atención en la formación de profesores de matemática para la enseñanza media. *Praxis Educativa*, 11(19), 99–118.
- Ochoviet, C. y Olave, M. (2017). *Los modelos docentes en la formación de profesores de matemática: elementos para repensar los ambientes didácticos*. Montevideo: Consejo de formación en Educación. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/2017/invest_1.pdf>
- Olave, M. (2013). *Modelos de profesores formadores de Profesores de Matemática: ¿cuáles son y en qué medida se transmiten a los futuros docentes? Un estudio de casos* (Tesis doctoral no publicada). CICATA–IPN, México.
- Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En H. Alagia, A. Bressan y P. Sadovsky (Eds.), *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática* (pp. 13–68). Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Santaló, L. (1994). La formación de profesores de matemática para la enseñanza media. En Santaló, L. y colaboradores (Eds.), *Enfoques. Hacia una didáctica humanista de la matemática* (pp. 209–214). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Ticknor, C. (2012). Situated learning in an abstract algebra classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 81(3), 307–323.

Algunas líneas para (re) pensar los asuntos curriculares en contextos de universidad

*Elida Giraldo**

Resumen

En este artículo**, la autora plantea que hablar de currículo no es una tarea fácil, no solo porque cada lector cuenta con su propia experiencia al respecto, sino también porque los asuntos del currículo *no* suelen gozar de “buena reputación”. A partir de un análisis teórico y el apoyo en el trabajo de campo con profesores universitarios, la autora nos invita a (re) considerar otras visiones y posiciones que no siempre se corresponden con una concepción técnica, procedimental y prescriptiva del currículo. El propósito del texto es presentar herramientas que inciten a indagar, comprender y explicar el currículo desde otros ángulos. Para tal fin, la autora empieza presentándolas definiciones de currículo y continúa haciendo un recorrido por las perspectivas técnica y crítica, tomando como punto de partida los testimonios de los profesores. Luego, explorar las categorías de currículo explícito, oculto y nulo; y finaliza esbozando algunas implicaciones para las políticas en educación superior. A lo largo del artículo, la autora destaca la relación de todos estos elementos con las propuestas y transformaciones curriculares en contexto de universidad, así como su incidencia en las formas de ver el mundo, de relacionarse con los otros y consigo mismo, y de participar en los procesos educativos.

Palabras clave: currículo explícito, currículo oculto, currículo nulo, políticas educativas, educación superior.

* 1PhD en Educación: Currículo e Instrucción de Southern Illinois University (EEUU), Especialista en Estudios sobre Mujer de Southern Illinois University (EEUU), Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, Especialista en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia. Actualmente, es investigadora, docente y asesora vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y ha sido Profesora Visitante en la Universidad de Monash (Australia), Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Universidad de Entre Ríos (Argentina) y Universidad Libre de Berlín (Alemania). Es integrante del Grupo de Investigación FORMAPH.

** Algunos elementos de este artículo fueron presentados en la sesión sobre Desafíos del Currículum en la Educación Superior, *Foro Internacional: Investigación y Políticas Públicas para la Educación*, Ministerio de Educación de Santa Fe - Universidad Nacional del Litoral, junio de 2015, Santa Fe, Argentina.

Abstract

In this article, the author states that talking about curriculum is not an easy task, not only because everybody has his or her own experience of it, but also because curriculum issues usually do not have “a good reputation”. Based on a theoretical analysis and the fieldwork with university professors, the author invites us to (re)consider those ways in which we see curriculum that are not always aligned with the technical, procedural, and prescriptive approach. The purpose of this text is presenting tools that allow us to inquiring, comprehending, and explaining curriculum from different angles. In doing so, the author begins by presenting some curriculum definitions, followed by a differentiation between the technical and critical curriculum approaches, using professors’ testimonials for this purpose. Then, she explores the difference among explicit, hidden, and null curriculum, and ends up highlighting some implications for higher education policies. Throughout the article, the author emphasizes the relation between these elements and curriculum work within the university context, as well as the incidence curriculum has in the way people see the world, relate to others and themselves, and participate in education processes.

Keywords: explicit curriculum, hidden curriculum, null curriculum, education policies, higher education.

A Manera de Introducción

Me permitiré empezar este texto con algunas aclaraciones. La primera de ellas se refiere a que en algunos apartados, la narración es en primera persona del singular, y el hecho de que así lo sea no implica que desconozca las construcciones colectivas, las reflexiones anteriores, la necesidad de pensar con otros. Esta narración en primera persona se inscribe en los desarrollos feministas, en los cuales reconocemos la presencia de un sujeto que intenta hacer habitar, al menos simbólicamente, la experiencia y la palabra en un mismo espacio (González-Mandri, 1997). La segunda aclaración es reconocer, como dice Rancière (2005), que “el destino de un texto es una cosa. Las apuestas que esconde son otras” (p. 16). En este caso, no he intencionado esconder las apuestas sino hacerlas explícitas, en un intento por dibujar algunas líneas que se aproximen a la intención del texto y que nos permitan (re)pensar, como dice el mismo Rancière, “que hay un sentido en lo que parece no tenerlo” (p. 21). Y, que si lo que nos ocupa en este espacio es la re-visión de la relación currículo-educación superior es porque dicha relación tal como la presenciamos en este momento no nos tiene complacidos.

La tercera aclaración es que si bien me dispongo a trazar unas líneas, a iniciar una conversación, debo reconocer que tomo la palabra con dudas, con incertidumbres, pues no tengo un modelo ni intento tenerlo. Tomo la palabra, como dice Frigerio (2010), renunciando a la originalidad, a la completud, pues “no sabría, ni tampoco podría escribir todas las ideas” (p. 27). Y, mi última aclaración (por ahora) es reconocer que hablar de currículo no me resulta una tarea fácil. Ante todo, porque cada lector cuenta con su propia experiencia en relación con éste, y también porque -y no es secreto para ninguno de nosotros- el currículo es una cuestión que *no* goza de “buena reputación” en algunos contextos. Y si bien las razones de esta reputación están bien fundadas, de lo que se trataría es de invitar a considerar otras visiones y posiciones que no siempre se corresponden con esa idea que tradicionalmente hemos tenido sobre él, con esa mirada técnica, procedimental y prescriptiva. Se trataría de trazar contornos que nos instiguen a indagar, comprender y explicar el currículo desde otros ángulos y usando las lentes ofrecidas por variadas disciplinas, como lo plantea Pinar (2004), las cuales nos permitan abordar el currículo como un texto, un producto y una práctica social, un artefacto cultural.

Permítanme insistir un poco más en este sentido: el currículo no es un objeto que se posea, un documento que los profesores y las instituciones tengan, sino una puesta en escena de las intenciones formativas, una *actuación* en términos de Butler (1990), que tiene que ver con el hacer y la repetición de ese hacer, y que ocurre en las formas de interacción del día a día, en la selección y organización de contenidos culturales y experiencias de aprendizaje, y en los sentidos que les damos a éstos. Desde que los estudiantes entran a la institución educativa hasta que parten de ella, están expuestos a (y participan de) un conjunto de prácticas, conocimientos, creencias, valores y actitudes que constituyen el currículo. Los saberes académicos son sólo una parte de ello, de ese grupo de reglas y experiencias individuales e institucionales que son organizadas, la mayoría de las veces, con un propósito específico. Uno ingresa a una universidad motivado por los contenidos culturales, y es a partir del (des)encuentro con éstos que se instituye una relación entre el aprender y el desaprender. Desde esa perspectiva, consideraría fundamental analizar esos contenidos explícitos, tácitos y ausentes que entran a configurar no solo las propuestas curriculares o propuestas de formación, sino también las diferentes formas de ver el mundo, de relacionarse con los otros y consigo mismo, y de participar en los procesos educativos.

Hablar de Currículo

Recientemente, en un grupo de conversación sobre currículo, en el cual participan profesores universitarios de distintas disciplinas, uno de ellos afirmaba: “para mi, el currí-

culo siempre había sido el plan de estudios, la malla donde aparecen las asignaturas, y nunca había pensado que pudiera ser otra cosa”. En este mismo espacio, otro profesor afirma: “es la primera vez que pensamos que una propuesta curricular tiene apuestas políticas y que supone tantos implícitos”. Voy a intentar (re)tomar estas dos afirmaciones como una forma de introducir la discusión acerca de lo que Posner (1998) ha propuesto como las dos *perspectivas frente al currículo*: la *técnica* y la *crítica*. La primera perspectiva describe y entiende el currículo desde la racionalidad y operatividad, y en ese sentido, presenta las directrices sobre las cuales este debe ser construido o estructurado. La perspectiva crítica, por su parte, llama la atención acerca de los diferentes supuestos que subyacen al currículo y que no siempre se hacen explícitos, de las razones para incluir ciertos contenidos y formas de relacionarse, y de negociar los momentos, que no son lineales, de construcción, puesta en marcha y revisión.

No obstante estas diferencias, y aunque pueda parecer paradójico, podríamos señalar que la perspectiva crítica tiene lugar en tanto hace referencia a la técnica y que como el mismo Posner (1998) lo señala, ambas perspectivas coexisten. Y, no solo coexisten -me permitiría agregar- sino que, aunque con concepciones completamente divergentes y diferentes, comparten algunos elementos. Cabría preguntarse entonces si ambas aproximaciones comparten elementos: ¿Qué las haría distintas? ¿Qué marcaría la diferencia entre una y otra? Para intentar responder estas preguntas, tomemos el caso de dos curricularistas que han representado visiones completamente distintas acerca del trabajo curricular: Ralph Tyler y Elliot Eisner. El primero, iniciador de la perspectiva técnica y la científicidad en el currículo. El segundo, uno de los primeros exponentes de la corriente crítica y proponente de la perspectiva estética y cualitativa en el currículo.

A Tyler (1969) le debemos la vigente tradición en currículo de las cuatro preguntas centrales: por los objetivos, por la selección de experiencias, por la organización de las mismas, y por la evaluación. Eisner (1979), mucho menos conocido para nosotros, nos propone una manera de hacer trabajo curricular que considere: los objetivos o las metas y sus prioridades, el contenido, las oportunidades de aprendizaje, la organización de estas oportunidades, los modos de representación y de respuesta, y los tipos de evaluación. Si bien alguien pudiera señalar, y con alguna razón, que las dos propuestas son básicamente las mismas, me parecería importante resaltar que la concepción de cada uno de los elementos que constituye cada propuesta es distinta. Tyler plantea *los objetivos* como punto de partida y punto de llegada. Esto es, los objetivos guían la enseñanza, los contenidos y la evaluación, y, por consiguiente, trazan un único recorrido en la experiencia educativa donde todo se ha determinado *a priori*. En cambio, *los objetivos* para Eisner son un punto de partida pero no necesariamente

el punto de llegada, sobre la puesta en escena, el guion puede cambiar y, por consiguiente, el recorrido pensado inicialmente va tomando otros rumbos de acuerdo con las condiciones de la experiencia educativa.

En esta misma línea, Tyler señala la necesidad de seleccionar y organizar las experiencias de aprendizajes de modo que se correspondan con los objetivos propuestos y con una enseñanza efectiva, y a su vez propone que se deben determinar unos principios y unos criterios para una organización efectiva del contenido y de los elementos en el currículo, los cuales habrán de reflejarse en una estructura curricular. Eisner, por su parte, propone organizar las experiencias de aprendizaje de manera creativa y diversa, y llama la atención sobre cuáles son esas razones para seleccionar los contenidos y cuáles pueden ser las implicaciones de dejar -intencionalmente o no- unos contenidos por fuera (y acuña la categoría currículo nulo).

Con relación a la evaluación, Tyler propone que sean evaluados tanto los objetivos planteados como la efectividad del aprendizaje, que todos los estudiantes den cuenta de la asimilación de los contenidos y las destrezas, y que se compartan unas nociones básicas y unos procedimientos comunes sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. De otro lado, Eisner recalca la necesidad de evaluar no solo el aprendizaje sino también la enseñanza, de tener disponibles distintos formatos de evaluación y de evaluar en múltiples momentos del proceso de formación y de la implementación del currículo. Eisner advierte que no puede haber formatos únicos para dar cuenta de lo que se sabe, y que no se puede asegurar que todos los estudiantes al final de una experiencia educativa hayan aprendido exactamente lo mismo.

Luego de esta clasificación, que como toda clasificación es insuficiente, afirmaríamos que habría poco riesgo es decir que la aproximación o concepción más común que tenemos al currículo es la aproximación técnica. De ahí, que muchos de los autores se refieran a éste como si fuera meramente un conjunto de objetivos, actividades y recursos que instituciones y profesores usan para transmitir información a los estudiantes (Tyler, 1969). Esta orientación técnica y tradicional, que resultaría limitada y utilitaria, se centra en el manejo de habilidades y destrezas, y en la fragmentación del conocimiento y las asignaturas, y concibe el conocimiento como algo que existe por fuera de la mente humana (Ross, 1992) y al margen de las construcciones sociales y los contextos. Esta concepción propende el establecimiento de un conjunto de procedimientos y pasos a seguir, y quienes la comparten no se interesan por entender o explicar los significados y las interacciones que median los procesos educativos ni por las prácticas que acontecen en el día a día de las instituciones. Desde esta

perspectiva, el currículo se concibe como un sistema cerrado, con objetivos predeterminados, los cuales son a la vez el punto de partida y el punto de llegada. Aquí no se reconocería ni aceptaría la influencia de fuerzas externas en la modificación del curso de ese sistema, visión que solo permite percibir el currículo en términos de las “cosas” que tiene o es: objetivos, cursos, planes, métodos, actividades y evaluación (Doll, 2002), dejando de lado elementos importantes como su despliegue (si se quiere su implementación y desarrollo), y las experiencias y los contextos de quienes participan de las prácticas educativas.

Al igual que Doll (2002), consideraría que necesitamos reconceptualizar o resignificar la naturaleza del currículo, y verlo no en términos de planes previamente fijados o rutas definidas, sino como “una imagen que gravita sobre el proceso educativo, y le da dirección y significado a dicho proceso” (p. 24). Esto nos implicaría cambiar la concepción del currículo como simple sustantivo: objetivos, cursos, planes, métodos, actividades, evaluación y pensarlo como un sistema de relaciones interdependientes y conexas, como una puesta en escena, como un acto performativo que sucede en un lugar, en unos contextos concretos con personas reales y que, por consiguiente, produce unos efectos en todos estos. Esta resignificación se acercaría a la definición de Cherryholmes (2002) en la cual se entiende como “textos y prácticas que profesores y estudiantes producen pragmáticamente y en los cuales se involucran activamente” (p. 117). El currículo se tornaría entonces en un verbo, en una multiplicidad de procesos y formas para negociar las travesías, en las cuales las prescripciones, las rutas fijas y los sustantivos serían insuficientes.

Se nos propone así el currículo como práctica social y producto cultural, no neutral, no ingenuo, no natural; como la selección de contenidos culturales que una generación anterior escoge para transmitirles a las futuras generaciones. Estos contenidos culturales incluyen desde luego los contenidos académicos, pero no se limitan solo a estos, pues también comprenden las prácticas sociales, las formas de hacer y de ser un profesional, un ciudadano, las posturas ideológicas, los valores, las apuestas éticas, políticas, epistemológicas, estéticas. Los contenidos que constituyen el currículo pueden provenir tanto de los sujetos que integran la comunidad académica de un programa como de un colectivo universitario mucho más amplio. En este caso podríamos afirmar tal como lo señaló uno de los integrantes en el grupo de conversación sobre currículo, “que el currículo también se nutre o se compone por un conjunto de contenidos institucionales que dan sentido e identidad a un proceso formativo...y que la definición de un currículo puede ser considerada como una auténtica expresión o manifestación de la autonomía académica y de la autorregu-

lación filosófica o ideológica de una comunidad universitaria”, en tanto se convertiría en la materialización de su proyecto institucional.

Es este sentido, una perspectiva crítica nos ayudaría a comprender las diferentes formas en que los individuos se relacionan con los distintos discursos acerca del “conocimiento oficial; las formas en las cuales las identidades son configuradas y reconfiguradas por medio del contenido y de las prácticas educativas; y las formas en las que las fuerzas sociales, económicas, históricas y culturales influyen, enmarcan y construyen las interpretaciones y experiencias de los individuos acerca de la educación” (Miller, 1993, p. 44).

El currículo no es un concepto abstracto que exista por fuera de la experiencia humana ni de las categorías o posicionalidades sociales. Tampoco, lo podríamos ver solo como un documento, ingenuo y neutro. El currículo es una forma de organizar y transmitir un conjunto de prácticas y saberes (necesariamente sociales y culturales) que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados, y que se corresponden con unos propósitos formativos y una concepción de individuo, sociedad y conocimiento. El trabajo curricular, así como el acto de educar, nos lo evoca Frigerio (2010b), es un acto político en el que es imposible cualquier neutralidad.

Currículo Explícito, Oculto y Nulo

Ahora, voy a tomar brevemente las categorías de currículo explícito, currículo oculto acuñada por Jackson (1968), y currículo nulo propuesta por Eisner (1979), con el fin de señalar su importancia en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas curriculares y en la transformación de las mismas. Propondría aclarar, antes de definir las, que si partiéramos de una definición amplia de currículo como *todo* lo que acontece en un contexto educativo (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 2004), estas categorías quedarían desdibujadas y muy probablemente no tendrían ningún sentido. Sin embargo, podría ser necesario hablar de ellas dado que *todo* lo que hacemos disponible en una institución educativa, bien de manera implícita o explícita, así como lo que *no* hacemos disponible, tiene efectos en la formación, en la constitución de sujetos.

El currículo explícito se refiere a eso que se anuncia públicamente y de manera abierta, en los programas, en los documentos oficiales, en los discursos usualmente escritos en los cuales la institución educativa se hace presente. Aquí podemos inventariar documentos maestros o documentos rectores que describen la propuesta o proyecto educativo, los planes de estudio, los programas de los cursos, los proyectos, las líneas que sustentan. El currículo oculto, por su parte, hace referencia a los valores,

expectativas y formas de relacionarse que no están incluidas en el currículo formal, y que son transmitidas a los estudiantes y aprendidas por ellos durante su experiencia en la institución. Comprenden, por ejemplo, el conjunto de prácticas existentes que facilitan y/o entorpecen los procesos y las propuestas formativas; las diferentes creencias de los estudiantes y los docentes que permiten llevar a cabo (o no) las intenciones formativas y las apuestas de las propuestas curriculares, los principios y las prácticas institucionales. Como lo ilustra bastante bien Ochoa (2005), consiste en: “aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos (...), las formas de disciplinamiento(...), y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales” (p. 195).

El currículo nulo, por su parte, hace referencia a todo aquello que se deja por fuera de la propuesta curricular, a esos contenidos culturales que no se seleccionan para ser transmitidos, para ser legados a la nueva generación. Si bien no todo puede ser enseñado y se hace necesario dar prioridad a algunos contenidos, también existen razones éticas y políticas de quienes diseñan los currículos para dejar contenidos por fuera. Son entonces, siguiendo a Eisner (1979), esas opciones que no se hacen disponibles para los estudiantes, las perspectivas de las que nunca escucharán, aquello que no podrán usar, las teorizaciones y habilidades que no harán parte de sus repertorios intelectuales, sociales y culturales. Todo currículo es una selección que representa lo que una comunidad cree que es valioso. De ahí, la importancia de que consideremos lo ausente y lo presente, y que no solo lo que se dice, se escribe, se hace explícito en los documentos oficiales, tiene un lugar en la formación, sino también todo aquello que circula cotidianamente y que *no está formalizado* como parte de la experiencia educativa.

Estas categorías toman importancia en la configuración (o diseño) de nuevas propuestas curriculares, en la revisión de estas o en modificación de las existentes, dado que tanto lo que está contemplado de manera explícita o implícita como lo que no lo está determinan, por lo menos temporalmente, las trayectorias de los sujetos, las formas como las identidades son construidas y diferentes locaciones sociales que son asignadas. Determina igualmente los discursos que allí circulan y los que no; lo que se enseña abiertamente, lo que se transmite con el transcurrir de cada día y que no está dicho en ninguna parte, y lo que se deja por fuera de la propuesta. Estas categorías nos podrían servir como analizadores, como marco de referencia para ver, por ejemplo, como los actos educativos, la enseñanza y el aprendizaje, están mediados por individuos que participan en discursos de género, raza/etnia, sexualidad, religión, geografía, clase social y como éstos son operados y usados por las instituciones para organizar y clasificar a sus estudiantes. También, cómo son

usados por las instituciones para continuar o interrumpir las prácticas sociales existentes, para sedimentar o permitir que algo nuevo tenga lugar. No podríamos negar que los contenidos académicos son permeados por estos discursos, que las más de las veces transmiten mensajes que dejan huellas en la forma de ver el mundo, de estar en él y de relacionarse con el otro.

Algunas Consideraciones sobre estas Perspectivas y las Políticas en/para la Educación Superior

En consonancia con las perspectivas técnicas y crítica del currículo, me permitiría afirmar que una política no es un conjunto de técnicas, o un manajo de procedimientos, de enunciados determinados y determinantes. Una política daría cuenta de un pensamiento, una dirección y una promesa de acción. En este sentido, propondría que el trabajo curricular y las políticas públicas en educación superior no deberían disolverse en la operatividad de los procesos prescriptivos o en las proezas de un conjunto de técnicas, que sin distingo de idiosincrasias, envuelven de manera abarcadora las multiplicidades *con* una idea de unificación. Consideraría que deberían proponer, en cambio, unas líneas de pensamiento y de acción, que siendo siempre contextualizadas y dinámicas, promovieran el carácter performativo de una puesta en escena donde se despliega lo propio: bien sobre un guion previo, bien sobre lo que se va escribiendo.

Me atrevería a llamar la atención sobre el peligro de las políticas que pretenden instalarse como únicas formas, como planteos homogeneizadores que, como dice Rancière (2005), hacen parte de “la catástrofe totalitaria” que “se inscribe en un fenómeno característico de nuestro presente: la tendencia a hacer desvanecer las singularidades (...) en la indistinción ética” (p. 15). Y, en el afán de operacionalizar(lo), abarcar(lo) y regular(lo) todo, las políticas tienden a desvanecerse, a fallar en el intento de establecerse como formas únicas en las cuales los procesos educativos, las prácticas y el trabajo curricular habrán de realizarse. Tienden, como dice Legendre (2008), a hipotecarse en aras de una ciencia totalizadora, la cual, me permitiría agregar, confunde las particularidades porque no distingue los tejidos.

No pretendería de ninguna manera desvirtuar la importancia de las políticas ni aminsonar el potencial transformador que tienen. Tampoco, podría ignorar la posibilidad que conllevan de inaugurar algo, de abrir nuevos horizontes o de despejar otros. Mas sí intentaría llamar la atención sobre la forma en que las estamos naturalizando -ignorando o dejando de lado los intereses a los que estas corresponden y las implicaciones (nefastas) que llevan consigo cuando las asumimos si ponerlas en conversación

con las cartografías institucionales, con los principios existentes, con las imágenes y los imaginarios de lo que somos y/o intentamos ser y hacer. Como universidad, somos una comunidad avocada a asuntos del saber, del pensar, del crear, del transmitir y esto no lo podríamos perder de vista a la hora de recibir, formular y poner en escena las políticas públicas. Tal como sucede con los conceptos, no podríamos abandonar completamente las políticas, pero tampoco podríamos permitir que nos conviertan (o se nos conviertan) en tiranos.

Se trataría entonces de interrumpir lo que Rancière (2005) llama el “destino inexorable de la humanidad moderna: cumplimiento de la esencia de la técnica” (p. 15), y pensarse nuevas posibilidades, nuevas alternativas, otras formas de relacionamiento con el trabajo curricular y con la formulación y apropiación de las políticas en contextos de universidad. Frente al currículo y a la educación, esto nos señalaría ese punto complejo, de tensión, que el diseño de las políticas ofrece: estar en permanente revisión, en actualización. Se trataría entonces de *situar* el lugar de las políticas –en este caso, más por demandas y análisis institucionales internos que por demandas externas, que las más de las veces poco o nada suspendemos, poco o nada examinamos.

No podríamos negar de ninguna manera la importancia que tiene el devenir de lo externo-interno, el adentro-afuera, lo que se sitúa local-globalmente. Tampoco, podríamos desconocer que los asuntos económicos, políticos e ideológicos rodean y transitan cada vez más los escenarios de educación superior, y que de estos dan cuenta las políticas internacionales para la educación formuladas, por ejemplo, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Mucho menos, podríamos ignorar que estas políticas tienen sus efectos tangibles e intangibles en estos contextos de universidad. Si pensamos las políticas y el trabajo curricular desde *lo situado*, como una apuesta ética, política y epistemológica, se trataría pues de establecer unos principios institucionales que, siendo por naturaleza contextualizados, dinámicos y temporales, permitieran hacer evidentes las apuestas de la universidad por la construcción de conocimiento, por la enseñanza de los saberes y la movilización del pensamiento, del deseo de saber y de crear. Desde esta perspectiva, la pregunta: ¿De qué se ocupa una universidad? sería central para precisar las lógicas internas y la relación con el conocimiento y la formación, con los individuos y la sociedad. Tener presente esta pregunta nos permitiría advertir que la universidad se vacía si se olvida de su razón de ser.

Estas lógicas invitarían a ir más allá de las modas académicas, de lo que se estila o se “manda” para todos, y provocarían una interlocución con las políticas externas y las tendencias internacionales desde *lo situado* -eso que la institución es y hace, así

como lo se plantea ser y hacer. Las políticas dictadas por organismos internacionales se han convertido en referentes (pareciera obligados) para revisar, transformar o diseñar las propuestas curriculares. Pero, cuándo se nos presentan estas líneas de política, ¿qué nos demandan? ¿quién lo demanda y con qué fines? Estas serían algunas de las preguntas obligadas a la hora de pensarnos el currículo en educación superior y, las maneras cómo vamos a apropiarnos (o no) nos deberían ocupar un poco más que la prisa por dar respuestas inmediatas, por tener productos visibles, por mostrar indicadores (usualmente populares y de moda).

Ideas Finales

Nos quedaría difícil desconocer que los discursos particulares se materializan y se vuelven dominantes solo mediante un conjunto de circunstancias sociales, históricas y políticas determinadas, que tienen y despliegan a su vez sus propios desarrollos tecnológicos y sus políticas de sedimentación y cambio. No obstante, quedarían siempre recovecos para re-significar y/o desobedecer esos modos impuestos de pensar, esas prácticas educativas deterministas, así como las maneras curriculares técnicas y prescriptivas, y (re)crear los episodios curriculares de acuerdo a los contextos y las apuestas institucionales que necesariamente se relacionarían (o se desprenderían) de las posiciones éticas, políticas, y epistemológicas.

Consideremos esa advertencia de Stubrin (2013) respecto a un programa de política curricular que en la medida en que pasan los años “se va volviendo más mítico y menos operativo” (p. 10). Se trataría aquí de re-situarse frente a la pertinencia (aunque problemática) de las propuestas curriculares, su relación con las demandas internacionales, su resonancia con las condiciones de los contextos y las instituciones. La idea sería pensarse unas políticas curriculares desde lo situado, lo que se produciría teniendo como base la institución y que no se inscribiría en lo meramente operativo y procedimental sino que generaría posibilidades creativas que permitirían que algo se convierta en otra cosa.

Apostaríamos ahora a la revisión crítica de las propuestas y prácticas curriculares existentes, usando unos lentes que nos ayuden a interrogar los propósitos formativos, el quehacer de la universidad, la selección y organización de contenidos culturales que la generación actual escoge para enseñarles a las futuras generaciones. No se trataría entonces de un desdén por lo operativo o por lo técnico, más sí de la declaración (una vez más) de sus limitaciones y de su insuficiencia para responder al análisis de las propuestas existentes y a la formulación de otras nuevas que trasciendan la moda académica.

Ya para ir cerrando, en lo que he podido hacer disponible hasta ahora, he tratado, como dice Rancière (2005), de “tomar las cosas al revés”, lo cual “no significa devolverle al investigador la pregunta acerca de sus ejemplos ni cuestionar su particular interés” (p. 20), sino intentar replantear las lógicas usuales con las que se abordan los asuntos curriculares y las políticas públicas en educación superior, los cuales parten de una mirada técnica e instrumental, inscribiéndolos en un conjunto de procedimientos y prescripciones analíticas y operativas que impiden ver su importancia en los contextos educativos, lo que allí se sucede, y las implicaciones que estos tienen para la vida institucional y la formación de los sujetos.

La invitación (seria) sería entonces a no quedar atrapados en ciertas prácticas, en cierto orden discursivo, sino a pensarnos como inventores de nuevas fábulas y nuevos personajes, de otras imágenes, otros ritmos, otros recorridos; a tomar con responsabilidad la palabra y el proyecto de una educación de la humanidad que forje un mundo nuevo -responsabilidades frente a la cuales no podríamos tener indistinción ética ni política.

Referencias Bibliográficas

- Butler, J. (1990). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. En S. E. Case (Ed.), *Performing feminisms* (pp. 270-282). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cherryholmes, C. H. (2002). Curriculum ghosts and visions—and what to do? En W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 116-126). New York: Peter Lang.
- Doll, Jr., W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. En W. E. Doll, Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Frigerio, G. (2010a). Lo que no se deja escribir totalmente. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.). *Educación: Figuras y efectos del amor* (pp. 25-42). Paraná, Argentina: Editorial La Hendija.
- _____ (2010b). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.). *Educación: Ese acto político* (pp. 11-36). Paraná, Argentina: Editorial La Hendija.
- González-Mandri, F. (1997). El afán de nombrarse en la obra poética de Excilia Saldaña. *Afro-Hispanic Review*, 16(2), 34-43.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículo: Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Legendre, P. (2008). *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Miller, J. L. (1993). Constructions of curriculum and gender. En S. K. Biklen & D. Pollard (Eds.), *Gender and education* (pp. 43-63). Chicago: University of Chicago Press.
- Ochoa, L. M. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-226.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. En L. E. Beyer & M. W. Apple, (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*, 2ª ed. (pp. 79-100). Albany: SUNY Press.
- Rancière, J. (2005). *El inconsciente estético*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Ross, E. W. (1992). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. En E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 179-190). New York: SUNY Press.
- Stubrin, A. (2013). Bienvenida a un debate sobre posibles estrategias para la renovación curricular. En: A. Stubrin & N. Díaz (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículo universitario*, (pp. 9-15). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: UC Press.

Reseña

REINVENTAR LA CLASE EN LA UNIVERSIDAD

Maggio, Mariana (2018). Buenos Aires. Ed. Paidós. Voces de la Educación.

El libro de Mariana Maggio nos invita a visitar el *aula Universitaria*. Reflexionar sobre la Didáctica en las aulas y la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza. Para ello crea dos categorías de análisis: “la enseñanza poderosa” y la “inclusión genuina”. La primera es aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a los docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quienes somos. La segunda categoría refiere a la apropiación de los docentes, de estas tecnologías en las aulas, como parte de su trabajo didáctico, antes que se brindaran elementos teóricos sobre las mismas. Es en la introducción del libro que plantea las interrogantes que se responderán en el texto: ¿por qué seguimos enseñando de la misma manera? ¿Por qué insistimos en enseñar el conocimiento acumulado si sabemos que lo más importante es el que seremos capaces de construir? ¿Será que volvemos recurrentemente a una matriz clásica, porque nuestro foco está puesto en lo ya sabido?

La “enseñanza poderosa” es aquella que se caracteriza por procurar conocimiento sobre el campo, objeto de enseñanza; favorece un modo de pensar en la disciplina y en su episteme, reconociendo que es provisorio; proporciona un diseño original, que no es producto de lo heredado, ni tecnicista. Es un diseño para el presente, que tiene lugar en el aquí y el ahora, nos moviliza, deja un registro a lo largo de nuestra vida.

La categoría “inclusión genuina” tiene tres sentidos: el primero, supone el reconocer explícitamente los modos en que se construye conocimiento especializado. Se incluyen las tecnologías en la enseñanza emulando esas configuraciones propias de la construcción de conocimiento disciplinar; en segundo lugar, el aspecto cultural, el docente reconoce las transformaciones que se están dando en la sociedad atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación, visualiza así, la oportunidad de inclusión social que promueve el acceso tecnológico. En tercer lugar el carácter didáctico, si la inclusión tecnológica se concreta, aparecen problemas no previstos, obligando a recrear. Esto posibilita nuevas propuestas, contenidos, interacción, evaluación.

El análisis didáctico y la tecnología educativa, estudiados a la luz de las mutaciones sociales, culturales y epistémicas, propician interpretaciones teóricas, sobre lo ya implementado. Así, la autora señala tres dimensiones, que aparecen en prácticas novedosas, lo cual supone interpelar las condiciones político-institucionales. Estas son: *a- motores creativos como interpretaciones curriculares; b- producciones colectivas; c-intervenciones comunitarias; c-inserciones sociales y culturales como evaluaciones ecológicas (p.16).*

Finalmente da cuenta de esta nueva era sus capítulos nos relatan una ***Era de la invención: 1-inventar la clase como desafío moral, inventar el conocimiento didáctico, a través de ser objeto y sujeto de investigación didáctica crearlo y recrearlo. “(...) Inventar teorías que tengan fuerza para analizar practicas alteradas, profundamente diferentes (...)”(p.47). Una didáctica para “tiempos inmersivos”, el tratamiento del tiempo con una perspectiva orientada hacia el largo plazo. El tiempo más allá del aula. Las condiciones para un aula diferente y una evaluación diferente. Para llegar a una Didáctica en vivo: una didáctica que importa para el afuera del aula, sin dejar de lado las clases “como experiencias que vale la pena vivir” (p.158). Entender la enseñanza como proyecto colectivo y no individual.***

Mag. Myriam Laura Abero.

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 11 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.

- l. 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.