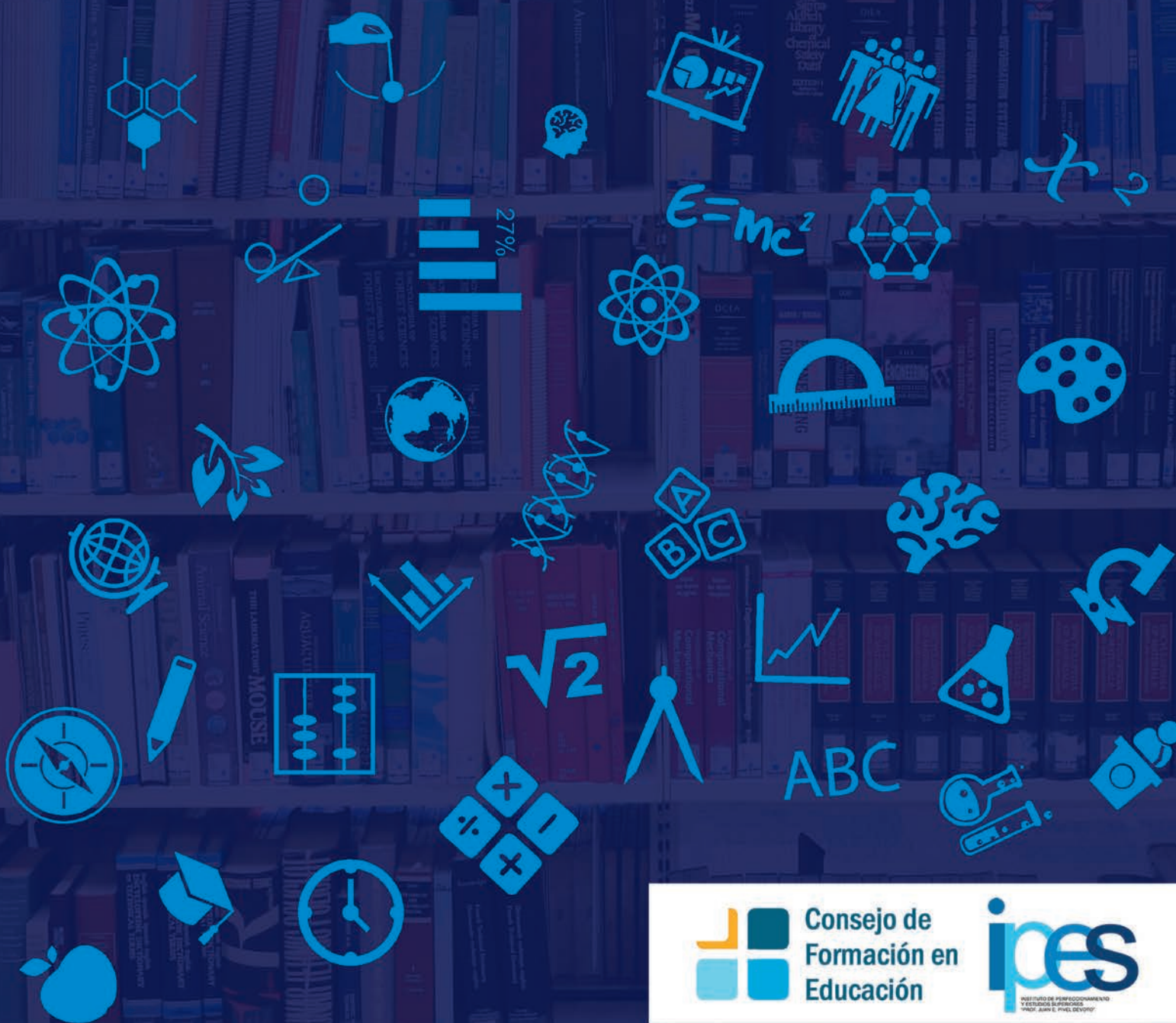


# Temas

## de Profesionalización Docente



Consejo de  
Formación en  
Educación



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN  
Y ESTUDIOS SUPERIORES  
IPES, Avda. E. Puel, 2000



ISSN 2697-2859

# Temas

de Profesionalización Docente

Segunda Época

Montevideo, diciembre 2019



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

#### **Editor Responsable**

Alejandra Capocasale Bruno, CFE-ANEP, Uruguay

#### **Comité Editorial**

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

#### **Comité Asesor:**

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

#### **Editores Técnicos**

Álvaro Berro, CFE-ANEP  
Manuela Collazo, CFE-ANEP

#### **Entidad editora**

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

#### **Diseño y diagramación**

Pieirna De Mori y Pablo Márquez Departamento de Comunicación, CFE

#### **Mención de periodicidad**

Semestral



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

# Tabla de Contenidos

Editorial	
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i> .....	7

## Artículos originales

La repetición escolar y sus atolladeros. Aportes para la reflexión pedagógica <i>Patricia Ibarondo</i> .....	11
El planteo de rizoma de Deleuze aplicado a las prácticas interdisciplinarias educativas <i>Zoraya Orsi</i> .....	21
<i>El tuteo y el voseo en el Uruguay. Panorama actual de usos y metodologías de estudio de actitudes Lingüísticas de lo hablantes</i> <i>Johanna Holt</i> .....	31
<i>La educación para la ciudadanía: desde las disposiciones constitucionales y legislativas, hasta la concreción curricular</i> <i>Dinorah Motta de Souza</i> .....	41
<i>Análisis del documento “Identidad y perfil de egreso” del Consejo de Formación en Educación, hacia la universitarización de la Formación Docente en Uruguay</i> <i>Prof. Gabriel Calixto</i> .....	55

## Resúmenes de Investigaciones

Razones para no aceptar Direcciones efectivas en liceos públicos de Uruguay Concurso CES 2008 <i>Prof. Mag. Luis Genta</i> .....	69
<i>El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay</i> <i>Profa. Lic. Mag. Rosa Garrido Kellemerger</i> .....	79

## Reseña bibliográfica

<i>Claudio Rama Vitale</i> .....	87
Normas para publicar.....	89



# Editorial

Nos es grato presentar la tercera entrega de la Revista Temas Segunda Época. Los artículos originales que en esta oportunidad la integran se han configurado en torno al tema “Temas emergentes de relevancia dentro actual Sistema Nacional de Educación Pública”. En esta ocasión, los artículos incorporados no son exclusivamente académicos sino que está presente la novedad editorial de incluir un artículo de opinión. Este tipo de artículos tienen un valor sustantivo en este tipo de revistas de divulgación pues dan la opción a los autores a expresar sus ideas en un formato de diálogo con el lector, que abre las puertas al debate y el desarrollo de la opinión fundamentada.

A continuación se brinda el contenido sintético de los artículos de este número de la Revista: El primer artículo trabaja las interacciones dialógicas en la clase de Sociología a nivel de la formación docente nacional –específicamente desde la perspectiva de los estudiantes. De ahí se pasa a un artículo que analiza la interdisciplinariedad, sus posibilidades y las dificultades en un contexto educativo que no la favorece ni promueve curricularmente. Ambos artículos trabajan sobre la base del concepto filosófico de rizoma o “imagen de pensamiento” que implica que los elementos no siguen un ordenamiento jerárquico ni lineal. Resulta muy interesante que ambos autores –sin comunicación entre sí- hayan utilizado el mismo concepto epistemológico para abordar su temática. De alguna manera esto da cuenta de un nuevo tiempo epistémico en el abordaje de los emergentes en el sistema educativo, en el cual los abordajes tradicionales y lineales no son suficientes para lograr comprender cabalmente los procesos que ocurren cotidianamente y los problemas que se presentan. Inmediatamente, está el artículo que refiere al tuteo y al voseo en Uruguay, tema de alta relevancia pues vincula la teoría y la práctica en cuanto a las actividades lingüísticas de los hablantes con otra relación profunda que es lo académico con el sentido común. Desde este artículo se transita hacia el enfoque y análisis de un tema que subyace a todo el sistema educativo nacional que es la educación para la ciudadanía. En este trabajo se denota con claridad que esta formación no puede restringirse a lo trabajado a través de asignaturas en niveles medio y superior sino que es una necesidad emergente de la sociedad actual. El cierre de los artículos está dado por un artículo de opinión acerca de una temática que ha estado vigente en este quinquenio para el Sistema de Educación Pública de manera notoria: el proceso de universitación de la formación docente nacional. El autor hace un recorrido que alcanza desde los procesos de debate de los actores involucrados hasta las propuestas de las autoridades del Consejo de Formación en Educación y sus posibilidades de concreción con sus implicancias. Asimismo en este número de la Revista se continúa con la sección: Resúmenes de investigaciones y con la entrega de una reseña de libro que desde la Editorial nos resultó de interés y relevante.

Con total satisfacción de seguir adelante con la tarea propuesta, les deseo que disfruten la lectura de la Revista Temas Segunda Época número 3.

Prof. Mag. Alejandra Capocasale Bruno  
Editora







# Las interacciones dialógicas en la clase de Sociología en perspectiva rizomática

Autora: Patricia Ibarrodo  
Profa. Ed. Cívica Sociología y Derecho (IPA-CFE)  
Diplomada en Didáctica de la Enseñanza Media (Sociología) (ANEP-UDELAR)  
Maestría en Enseñanza Universitaria (UDELAR) Etapa de tesis.  
pibarrondo33@gmail.com

## Resumen

El presente artículo que se desprende del marco teórico del proyecto de tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Udelar, pretende realizar un recorrido por la estructura rizomorfa que ha sido y viene siendo, la experiencia de pensar las prácticas de enseñanza desde el campo sociológico, en el núcleo común de la formación del profesorado uruguayo, en clave de formación permanente.

La imagen rizomorfa ilustra el camino recorrido, que supone por un lado, reflexionar acerca de las clases de Sociología, los estudiantes, el quehacer didáctico-pedagógico; y por otro lado responder a las demandas de la formación permanente a través de los cursos de posgrados a los que se ha ido accediendo y que de algún modo encauzan y des-encauzan la reflexión. Entre esos dos lugares, la teoría, que con respecto al problema se abre, brota y se dispersa.

Siguiendo la lógica rizomática, el final del artículo es abierto, planteando la sospecha de que las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología son lo sustancial en dicha estructura rizomorfa, a las que se pretende conocer desde la perspectiva científica.

Palabras Claves: Concepciones. Estudiantes. Interacciones dialógicas. Sociología. Experiencia. Rizoma.

## Abstract:

The present article that emerges from the theoretical framework of the thesis project of the Master's Degree in University Education of the Udelar, intends to take a tour

---

Las ideas desarrolladas forman parte del marco teórico del proyecto de tesis las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, la que se realiza en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) Udelar.

of the rhizomorphic structure that has been and has been, the experience of thinking teaching practices from the sociological field, in the common core of the training of Uruguayan teachers, in terms of permanent education.

The rhizomorphic image illustrates the travelled path, which involves at its first, reflecting on Sociology classes, the students, the pedagogical-didactic's tasks. Secondly, answering the teachers permanent education's demands, through postgrade courses that have been accessed, somehow that focuses as well as it takes attention away, on reflection. Between those two complementary points, theory blooms, opening and scattering about the problema.

Following the rhizomatic logic, the end of the article is open, raising the suspicion that the students' conceptions about dialogic interactions in the Sociology class are the substance in said rhizomorphic structure, which is intended to be known from the scientific perspective.

**Keywords:** Conceptions Students. Dialogic interactions. Sociology. Experience. Rhizome.

### **El tiempo, la creación o la nada y la experiencia**

*...el Ser no es sólo en el Tiempo, sino que es a través del (por medio del, en virtud del) Tiempo. En esencia, el Ser es Tiempo...o el Tiempo es nada o es creación. Propiamente hablando, el Tiempo es impensable sin creación; porque, de otra manera, solo sería una superflua cuarta dimensión del espacio. Aquí, creación significa, desde luego, creación genuina y ontológica, creación de nuevas formas, de nuevos eidos... (Castoriadis 1986. p.1)*

Tomar como punto de partida las afirmaciones de Castoriadis (1986), responde a la necesidad de explicar que el tema que aquí se aborda es alcanzado por las ideas de tiempo y creación planteadas por el autor.

Por otro lado, escribir acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología remite a la experiencia de quien escribe en relación a tres dimensiones:

- a- las prácticas de enseñanza de la Sociología
- b- las reflexiones sobre las mismas
- c- las actividades de formación permanente en el campo.

Desde esas tres dimensiones hace un década que se viene construyendo y de-construyendo, de ahí la pregunta ¿el recorrido, ha supuesto la creación de nuevas formas, nuevos eidos, o por el contrario, nada ha sucedido?

A los efectos de mostrar lo antes dicho y explicitar el recorrido se focalizará en la idea/imagen de la experiencia. Se opta por pensar la idea/imagen de la experiencia vivida en las tres dimensiones expuestas, siendo coherentes con el origen etimológico de la palabra experiencia (del latín *ex-periri*), lo que según Skliar (2013), significa paso, pasaje, pero a través de un peligro. Esto significa asumir que se ha realizado un camino, una travesía que no ha estado exenta de peligros y es tentador en este punto profundizar en esos peligros, pero solo se invitará a pensar en ¿cuáles serán dichos peligros cuando se produce la experiencia de enseñar Sociología a futuros profesionales de la educación, cuando se reflexiona (a solas y con otro/as) acerca de las configuraciones didácticas que son desplegadas en las clases, cuando se elige atravesar y ser atravesados por la experiencia de la formación permanente?

Se reconoce que la experiencia en tanto travesía, el pasaje hasta aquí con su peligrosidad implícita en las tres dimensiones señaladas, ha sido eficaz, al decir de Larrosa Bondía (2013), no solo para situarnos sino también para vivir.

*Porque si la experiencia es lo que nos pasa, ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? (Larrosa Bondía, 2013, p. 87)*

La experiencia en las prácticas de enseñanza de la Sociología en cursos de Formación en Educación (Magisterio y Profesorado), en el Plan Nacional Integrado de Formación Docente (2008) en el Consejo de Formación en Educación (CFE), con estudiantes de primer año de la carrera, dispararon la reflexión acerca de los modos didácticos que se emplean en la clase, emergiendo lo dialógico, el diálogo como un estructurador sustancial de estos modos didácticos.

La inquietud que en 2011 se presentaba hacía foco en la retórica empleada en el diálogo sociológico, los niveles de abstracción que exige el lenguaje sociológico en la clase. Un poco más tarde, se asume desde la reflexión y siguiendo el pensamiento de Litwin (2008), que el diálogo constituye una configuración didáctica relevante para la enseñanza de la Sociología, señalando así la importancia del sesgo epistemológico que supone adoptar el diálogo como configuración didáctica relevante. “El diálogo lleva implícita la ruptura con el sesgo causalista, aplicativo y positivista” (Ibarrondo, 2012, p. 25).

Por otra parte, y siguiendo la obra de Burbules (1999), se entendió que unos de los diálogos propuestos en la tipología realizada por el autor, el diálogo crítico divergente, era el ideal para la enseñanza de la Sociología.

Posteriormente surgiría la interrogante ¿qué condiciones materiales y/o simbólicas favorecen u obstaculizan el diálogo crítico divergente en la clase de Sociología? Para entonces irrumpía la idea del diálogo como vaivén (como un juego), para enseñar en el campo de la Sociología en tanto ciencia que desenmascara supuestos. A su vez se consolidaba la preocupación por algunas condicionantes de orden simbólico que pueden afectar el diálogo en clase de Sociología. Se hizo foco en aquellas condicionantes de tipo simbólico, que se dan imperceptiblemente, ocultas muchas veces. Las principales, señaladas son las de orden epistemológico, el lenguaje y las asimetrías en la clase.

En la actualidad y como resultado de los atravesamientos de la experiencia, las interacciones dialógicas en la clase de Sociología ocupan no solo un lugar en la reflexión sino que han dado lugar a la construcción de un objeto empírico: “las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en algunos Institutos de Formación Docente de Uruguay.”

### **Las interacciones dialógicas, una categoría rizomática**

*Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas. Cabría, pues, preguntarse si la botánica, en su especificidad, no es enteramente rizomorfa. Hasta los animales lo son cuando van en manada, las ratas son rizomas. Las madrigueras lo son en todas sus funciones de habitat, de provisión, de desplazamiento, de guarida y de ruptura. En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren unas por encima de otras. En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba. Animal y planta, la grama es el crab-grass. (Deleuze y Guattari, 2002, p.12)*

Las interacciones dialógicas se constituyen en el objeto sobre el que recaerán las concepciones de los estudiantes, en tal sentido se presentan con un carácter abierto rizomático, a los efectos de poder indagar en las concepciones de los estudiantes, aquellos rasgos y características que la convierten en una configuración didáctica necesaria, para la clase de Sociología.

Referir al carácter rizomorfo de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología significa que estas responden a las características que Deleuze y Guattari (2002) establecen para la imagen de rizoma y si bien el término proviene del campo de la botánica, la imagen rizomática es considerada aquí como un modelo epistemológico horizontal, sin líneas jerárquicas, dando cuenta así de la estructura del conocimiento que se pretende generar.

El carácter rizomorfo de la interacción dialógica está dado porque es una idea integrada por dos conceptos encadenados aunque autónomos, porque es una configuración didáctica necesaria para la clase de Sociología y porque remite a las concepciones de los estudiantes. No obstante es necesario revelar otros aspectos que dan sentido a la imagen rizomorfa de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

La heterogeneidad y la interconexión, características generales de la imagen rizomática de Deleuze y Guattari (2002), están doblemente presentes; primero porque en este trabajo la interacción dialógica, en tanto bulbo, conecta con otras categorías conceptuales (bulbos, tubérculos, gramas). Las categorías interacción dialógica, configuración didáctica, concepciones de los estudiantes, se construyen, desplazan, adquieren profundidad o son superficiales, generan ruptura, adoptando diversas formas. Segundo, porque desde la experiencia existe la sospecha de que la naturaleza misma de una interacción dialógica en clase de Sociología, es rizomática. En ambos casos, seguramente podrán, por momentos, ir adoptando el rasgo del crabgrass, ya que como expresan Deleuze y Guattari (2002) "en un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba" (p.12)

Desde la perspectiva sociológica, explicar la interacción, implica arregarle el carácter social y esto desemboca en otros conceptos microscópicos, como la acción social y el de relación social.

Weber (1922/1944/2002) indicó que por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir), siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo. (p.5)

En la clase de Sociología, los actores despliegan acciones que son orientadas por las acciones de otros, suponen sentidos subjetivos que requieren y son susceptibles de comprensión. Cabe pensar en las acciones que despliegan los estudiantes y docente, es decir que siempre está en juego una tercera persona, lo que hace que la acción sea de naturaleza social, cumpliéndose así el requisito de Weber (2002), quien reconoce que no toda acción es social.

Por otra parte las acciones e interacciones de los actores se desarrollan de acuerdo a pautas culturalmente establecidas. Estas pautas culturales tienen un papel im-

portante en el desarrollo de las acciones e interacciones. Un ejemplo es lenguaje, el lenguaje científico y académico implementado en clase de Sociología, lo que será importante para la comprensión.

Las distintas acciones que identificó Weber (2002), también son de referencia ya que los temas tratados en clase de Sociología pueden suscitar:

- la sensibilidad y la emoción en los actores y desencadenar acciones afectivas y tradicionales, en un contexto académico (clase) que tiende a la exigencia del trato racional de los temas y problemas sociales.
- -que dicha racionalidad en el contexto clase, sea pensada con arreglo a fines si se entiende que las interacciones dialógicas en la clase deberían respetar expectativas y pautas externas (de la comunidad científica, académica, por ejemplo).
- el arreglo a valores, dado que los mismos actores pueden accionar en base a valores conscientemente asumidos, por ejemplo la convicción del rigor científico por encima de los intereses personales.

Las interacciones dialógicas suponen relación social, en tanto implican conductas plurales, con sentido, orientadas por la reciprocidad. Un mínimo de bilateralidad (reciprocidad), y sentido son requisitos indispensables en toda acción social, lo que se concreta en las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. Con respecto a la bilateralidad o reciprocidad, en la visión weberiana, no supone un común o mismo sentido, lo que es propio de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

Continuando con el entramado rizomático, en lo referente al carácter dialógico de la interacción en la clase de Sociología, Burbules (1999), ha sido inspirador a partir de su idea del diálogo en la enseñanza, quien tomando como referencia a Crowel y Sweringen (1990), observa que el diálogo es un fenómeno del discurso, de la palabra, no del lenguaje formal. Reconoce que es una práctica ligada al contexto y a propósitos que pueden variar. La denominación fenómeno da cuenta de la dificultad en la definición del diálogo y el mismo autor expresa que hay límites a la hora de una caracterización puramente formal de lo que se puede considerar como diálogo.

Para Burbules (1999), el diálogo no es una divagación amistosa y explica que el mismo se distingue de la conversación en tanto que la segunda es de carácter informal, y el primero (en sentido estricto), exige la presencia de criterios formales, los que pueden ir desde el número de interlocutores, el clima de participación hasta el tiempo de exposición del que cada uno dispone.

Burbules (1999) propone cuatro géneros de diálogos: a) diálogo como conversación, b) diálogo como indagación, c) diálogo como debate y d) diálogo como enseñanza.



El autor especifica además, que a lo largo de su trabajo se ha preocupado de realizar dos distinciones: una referida al diálogo y su relación con el conocimiento, desde la que cree que todo proceso dialógico se orienta hacia un punto final epistémico determinado, es decir encaminado a la obtención de una respuesta o conclusión. Burbules entiende además que en esa relación del diálogo con el conocimiento, el mismo siempre es divergente, y cada enunciado en él es irremediabilmente plural.

Otra distinción que realiza Burbules (1999) respecto al diálogo, tiene que ver con la actitud frente al interlocutor, donde distingue una orientación incluyente y una orientación crítica. La tarea inicial del interlocutor en el diálogo, si se adopta la actitud incluyente, es la de comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir su posición: cuales son las creencias, los sentimientos o las experiencias que se hallan en la base de su posición y le otorgan veracidad, al menos en la mente del hablante. La segunda actitud es más escéptica y cuestionadora, pone el acento en un juicio acerca de la exactitud objetiva de la posición del interlocutor, y no vacila en ponerla a prueba según la evidencia, la coherencia y la lógica. Aclara el autor que para las dos distinciones, no es necesario mantener una u otra actitud de manera exclusiva, aunque -dice- la naturaleza de las personas lleva a que se inclinen por alguna las de mismas.

Partiendo de los tipos de diálogos y las dos distinciones precedentes, Burbules (1999), propone cuatro combinaciones las que van a caracterizar a cada tipo de diálogo: si es conversación el diálogo es de carácter inclusivo divergente; en tanto indagación es de carácter inclusivo convergente; en tanto debate es crítico divergente y por último el diálogo en la enseñanza lo caracteriza como crítico convergente.

En la enseñanza de la Sociología, entendemos que los cuatro tipos de diálogos pueden estar presentes aunque el de carácter crítico divergente parece ser el más atractivo para la enseñanza de la Sociología. En el crítico-divergente prevalece un espíritu cuestionador y escéptico, no persigue acuerdos ni conciliación de las diferencias.

En el diálogo crítico divergente la participación de los actores puede ser activa ubicándose en las posiciones enfrentadas pero también hay lugar para aquellos que no participan activamente pero se benefician de presenciar el alegato. Es un estilo donde puede estar presente el espíritu de juego aunque aterrizado a la enseñanza, a lo pedagógico debe pretender generar información, conocimiento, mejorar la argumentación donde se debe evitar la manipulación.

### **Las concepciones de los estudiantes en la estructura rizomática**

Aunque una estructura rizomática se concibe horizontalmente, el estudio reflexivo de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, desemboca en una categoría conceptual que se erige sobresaliente: las concepciones de los estudiantes, las que se convertirán en objeto de investigación.

La literatura da cuenta de la utilización de algunos términos, tales como concepciones, percepciones, creencias, en ocasiones de manera indistinta, como sinónimos o de algún modo relacionados entre sí. No obstante se realizará a continuación, un intento para establecer alguna particularidad de dichos términos que lleve a distinguir las concepciones.

Según la Real Academia Española (RAE) el vocablo concepciones, remite a significados tales como comenzar a sentir una pasión, formar una idea en la mente, comprender algo y encontrarle justificación. De lo expuesto se desprende que las concepciones involucran aspectos de orden afectivo, emotivos (pasión, afecto), a la vez que también participan factores cognoscitivos (mente, racionalidad). Asimismo aparece la idea de proceso, lo que supone tiempo hasta lograr consolidar la concepción.

Las **percepciones**, en cambio, aparecen como fenómenos (actos), sin permanencia temporal y sujeto a las posibilidades de los sentidos solamente sin involucrar procesos racionales tales como los cognitivos. Según la RAE, las percepciones consisten en actos de aprehensión de la realidad por medio de los datos recibidos por los sentidos.

Respecto de la definición de **creencia**, la RAE indica que esta supone un firme asentimiento y conformidad con algo, así como también dar completo crédito a un hecho o noticia como seguros o ciertos. Hay en la creencia una carga de adhesión, inclinación, aceptación (ejemplo religiosa), que distingue de la concepción ya que esta última no necesariamente debe darse en sentido de aprobación o asentimiento sino todo lo contrario.

La categoría concepciones responde adecuadamente a la dimensión que se pretende focalizar en la investigación con los estudiantes. Lo que se pretende focalizar son aspectos que combinan elementos de los órdenes afectivo y cognoscitivo en los estudiantes.

Abordar las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología permitirá detectar y analizar elementos de tenor afectivo (ej, gustos, preferencias, sentimientos), pero también elementos de tenor cognitivo (ej, aquellos que hacen a la racionalidad de la estrategia didáctica).

Recurriendo a los aportes de la psicología de la educación se toman tres dimensiones que se entienden pertinentes para investigar la categoría concepciones de los estudiantes; las de la metacognición, la epistemológica y la de las teorías implícitas.

En tal sentido, se asume algunas ideas tomadas del trabajo de Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2015). El planteo de los autores apunta a las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y el problema que aquí se aborda también comprende dichas dimensiones.

Una de las ideas significativas al profundizar en las concepciones estudiantiles es la metacognición, porque supone meterse en el mundo psicológico y mental de los mismos. Pérez Echeverría et al. (2015), observan que uno de los principales aportes de este enfoque es poner de manifiesto que las personas no solo se interesan y crean conocimiento sobre fenómenos externos, físicos o de la realidad social sino que también se interesan por los fenómenos de la mente.

Pérez Echeverría et al. (2015), indican que “la metacognición se refiere al conocimiento que las personas adquirimos en relación con la propia actividad cognitiva” (p. 59).

Trabajar, indagar e investigar las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, demanda un ejercicio metacognitivo por parte de los actores (estudiantes) acerca sus propias capacidades y habilidades, autoobservación de las dificultades y fortalezas en el desenvolvimiento de la experiencia.

Resulta interesante para este trabajo el hecho de que la metacognición opera no solo como conocimiento sino además como autocontrol de las actividades cognitivas.

El enfoque de las creencias epistemológicas cotidianas también aporta elementos para explicar las concepciones. Coincidiendo con Pérez Echeverría et al. (2015), quienes afirman que al igual que los científicos sustentan sus prácticas investigativas en supuestos epistemológicos, también las personas desarrollan una epistemología sobre el relacionamiento con el conocimiento.

Para Pérez Echeverría et al. (2015) “aunque las creencias epistemológicas no sean realmente concepciones...no parece haber duda de que la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que empleamos para aprender” (p. 71)

Arancibia (2012) define la categoría concepciones diciendo que la misma supone “... elementos fundamentales para la toma de decisiones anteriores a la acción, que devienen de principios generales, filosóficos y éticos...” (p. 34)

En lo que respecta a las teorías implícitas, este enfoque da cuenta de que las concepciones suponen un conjunto de principios que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones a las que se enfrentan los individuos. El carácter implícito viene dado porque no siempre son accesibles conscientemente.

Pozo et al. (2015), aportan otro matiz al referir a la dimensión inconsciente cuando expresan que las concepciones (en su caso sobre el aprendizaje y la enseñanza), “se basan en lo que denominan representaciones de naturaleza implícita en contraste con los conocimientos explícitos.” “...adquiriríamos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que refieren al aprendizaje y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo como consecuencia de la exposición

repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones.” (p. 101)

Es así que si los estudiantes se ven enfrentados a sus propias concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, probablemente digan algo que responde a la dimensión inconsciente y posiblemente una vez interpelados pueden llegar a explicitarlo y hacerlo consciente.

Tal vez las patatas en este rizoma sean las concepciones de los estudiantes.  
Subyace la sospecha...

### **Referencias bibliográficas**

Arandia Herrera, M. (2012) Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las Tics. (Tesis doctoral) Catalunya. Universitat Obrta de Catalunya. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/25921> (17.03.2018).

Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Argentina. Amorrortu editores.  
Castoriadis C. (1986) El campo de lo social histórico. ESTUDIOS. filosofía-historia-lettas. Primavera 1986. (Recuperado de: [https://www.infoamerica.org/teria\\_articulos/castoriadis02.pdf](https://www.infoamerica.org/teria_articulos/castoriadis02.pdf)).

Contreras J D y Pérez de Lara N (Comps.) (2013) Investigar la experiencia educativa. España. Ediciones Morata.

Deleuzze G. y Guattari F. (2002) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Recuperado de: [https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/paginas\\_desdedeleuze\\_gilles\\_y\\_guattari\\_-\\_mil\\_mesetas\\_capitalismo\\_y\\_esquizofrenia.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/paginas_desdedeleuze_gilles_y_guattari_-_mil_mesetas_capitalismo_y_esquizofrenia.pdf) (20-08-2019).

Ibarrondo, P. (2011) Diálogo y retórica. Una aproximación al diálogo como dispositivo didáctico en ciencias sociales. Uruguay. Revista Proex. ISSN. 1688 -7875.

Ibarrondo, P. (2012) El diálogo como configuración didáctica relevante en la enseñanza de la Sociología. Uruguay. Revista Peldaños. CFE. Departamento de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Litwin, E. (2002) Las configuraciones didácticas. Argentina. Paidós Educador.

Pozo, I. Scheuer, N. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. (2015) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España. Editorial GRAÓ.

# El planteo de rizoma de Deleuze aplicado a las prácticas interdisciplinarias educativas

Zoraya ORSI\* Cerp del SW – Colonia  
José Luis SALAZAR\*\* IFD de Maldonado  
Yenny PIÑEIRO\*\*\*Cerp SW – Colonia – IFD San Ramón

## Resumen

La palabra interdisciplinariedad parece haberse convertido en el discurso pedagógico en una palabra “llave” cuando hablamos de las prácticas educativas o cuando hacemos mención a la organización del trabajo escolar académico.

La emergencia del concepto parece estar asociada a dos hechos: en primer lugar, se asiste a una fragmentación creciente de los objetos de conocimiento en las diferentes áreas. Dicha fragmentación no ha tenido como contrapartida un incremento de una visión de conjunto del saber instituido, más bien se ha tornado desorientadora, lo que ha llevado a la producción de especializaciones las que han provocado en muchos casos la clausura de los discursos.

Por otro lado, se visualizan dificultades para enmarcar, conceptualizar, determinados fenómenos que ocurren en la realidad educativa los cuales no pueden ser abordados desde una única disciplina. Desde la perspectiva planteada por G. Deleuze, el trabajo se propone reflexionar sobre la importancia de desarrollar un pensamiento rizomático que posibilite la creación de espacios para desplegar desde la interdisciplinariedad la reconstrucción de una unidad perdida la cual presupone el desenvolvimiento de diferentes disciplinas y la exploración y explicitación de cuestiones culturales subyacentes . Por otro lado, aproximar a las prácticas educativas la perspectiva rizomática puede permitir que las territorializaciones en el proceso educativo puedan generar procesos de desterritorialización y de cambio en la forma de aproximarnos a la realidad educativa.

Desde la perspectiva planteada, la invitación es a pensar la educación y las prácticas educativas desde nuevos puntos de fuga, los cuales permiten la construcción de un nuevo ethos profesional desde el cual todo encuentro es posible.

---

\* Profesora de Filosofía y de Pedagogía zorsister@gmail.com

\*\* Profesor de Filosofía y de Pedagogía. joselsalazar@adinet.com.uy

\*\*\* Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en C. Antropológicas. Magíster en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata, Profesora de Sociología de la Educación e Investigación Educativa. antroyenny@hotmail.com

## Palabras clave

Rizoma-transversalidad-especificidad-complementariedad- representación

## Abstract

The word interdisciplinarity seems to have become the pedagogical discourse in a word “key” when we speak of educational practices or when we mention the organization of academic school work.

The emergence of the concept seems to be associated with two facts: first, there is an increasing fragmentation of knowledge objects in different areas. This fragmentation has not had as counterpart an increase in an overall vision of the instituted knowledge, rather it has become disorienting, which has led to the production of specializations which have caused in many cases the closing of the speeches.

On the other hand, difficulties are visualized to frame, conceptualize, certain phenomena that occur in the educational reality which can not be approached from a single discipline.

From the perspective proposed by G. Deleuze, the work aims to reflect on the importance of developing a rhizomatic thinking that enables creation of spaces to unfold from the interdisciplinarity the reconstruction of a lost unit which presupposes the development of different disciplines and the exploration and explanation of underlying cultural issues. On the other hand, bringing the rhizomatic perspective closer to

educational practices can allow territorialisations in the educational process to generate processes of deterritorialization and change in the way we approach the educational reality. From the perspective proposed, the invitation is to think about education and educational practices from new vanishing points, which allow the construction of a new professional ethos from which every encounter is possible.

## Keywords

Rhizome-transversality-specificity-complementarity-representation

*“As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. E preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. Um curso é uma espécie de Spreshgesang {canto faldao}, mais próximo*

*da música que do teatro. Nada se opõe, em principio, a que um curso seja um pouco até como um concerto de rock”*

*G.Deleuze. Conversações. 1992*

## **Desarrollo del Punto**

Nuestro propósito consiste en aplicar el concepto de pensamiento rizomático de Deleuze a la problemática educativa: relación Teoría-Práctica, en relación a varios aspectos. Problemática en cuanto a las propuestas teóricas que desde la Institución educativa se plantean y a las que en la Institución de Profesionalización docente, se aceptan como legítimas. Vivimos como ‘en dos mundos’: el que plantea la necesidad de nuevas perspectivas, de cambiar ‘ los conceptos a través de los cuales ‘vemos’ ‘la realidad’ y aquel en que ‘la realidad’ está ‘dada’, ‘naturalizada’, y el cambio no va más allá del discurso.

El concepto de pensamiento rizomático (Deleuze, Guattari, 2009) es una manifiesto a favor de una nueva imagen de pensamiento, una metáfora contra el pensamiento arbóreo ( universal y representativo ) . El paradigma arbóreo somete el pensamiento a pensar sobre el suelo de lo “cierto”, busca el principio. La Institución de profesionalización, y, a veces, la propia Institución de Formación, pretende transmitir al estudiante-practicante, la idea de que aquello a hacer en el aula es ‘Uno’, ‘único’: la institución posee ‘la verdad’.

El rizoma dice “no” al punto de origen o principio primordial como eje del pensamiento. De ese modo , el “novato” - salvo excepciones – debe remitirse a reproducir las prácticas que la institución admite como legítimas – fundacionales – para el tratamiento de las cuestiones didáctico – pedagógicas – que no pueden desligarse de lo social - . Y su creatividad, promovida y legitimada, desde la teoría, en muchos casos, por la propia institución de Formación, es considerada “inadecuada”, desde la jerarquía.

El pensamiento rizomático, de este modo, incluye los siguientes principios:

**Principio de Conexión y de Heterogeneidad:** “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con otro y debe serlo. Eso no sucede ni en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 13)

Cualquier acto educativo, debe suponer la inclusión de rasgos biológicos, políticos, económicos, artísticos, etc. de este modo, el conocimiento, el saber “evoluciona por tallos y flujos subterráneos” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 13) construyendo una realidad esencialmente heterogénea.

**Principio de Multiplicidad:** “sólo cuando lo múltiple es tratado como sustantivo, multiplicidad deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto”

(Deleuze y Guattari, 2006 p. 14) y pasa a tener “determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar si que ella cambie de naturaleza...” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 14) Esto significa que el acto educativo se transforma de un acto de transmisión a uno de descubrimiento. “Un agenciamiento es, precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. (...) En un rizoma sólo hay líneas.” (Deleuze y Guattari, 2006 p.14) Diferentes líneas que se desarrollan durante el acto educativo en que, los protagonistas: docentes y estudiantes, desarrollan las distintas posibilidades a que la discusión conduce. “Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según cambian de naturaleza al conectarse con otras.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 14)

El acto educativo, de este modo, se libera de los estreñimientos previamente establecidos y que lo confinaban a no más que a los límites impuestos por la Institución. De este modo, un mismo punto o temática del currículum, puede derivar según distintas líneas de fuga a recorrer distintos territorios.

**Principio de ruptura asignificante:** “ frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras y atraviesan una. (...) todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarías surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 15).

Un determinado contenido temático, para adquirir sentido debe ser pensado desde ‘lo real’, por eso es imposible compartimentarlo sin que pierda ‘realidad’. Al contrario, y, sin temores, debe ser pensado desde sus múltiples relaciones, es decir desde la interdisciplinariedad, como una totalidad.

**Principio de cartografía y de calcomanía:** “un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda(...) La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 17)

Es distinto el acto educativo cuando el supuesto de partida es ‘la lógica del árbol’: se ‘calca’ lo que ‘se da por hecho’. La ‘realidad’ es el calco. Sin embargo cuando se supone –y el supuesto es ‘público’, los estudiantes tienen conciencia de ello-que hacemos ‘el mapa’-representamos la realidad-, tenemos la posibilidad de darnos la libertad de pensar en otras representaciones posibles.



En consonancia con el pensamiento rizomático, Guattari propuso la transversalidad, como forma de atravesar las relaciones entre las personas, a partir de la ruptura del concepto de transferencia del Psicoanálisis como jerárquico y unitario. Este concepto se extendió al conocimiento y así se comenzó a considerar saberes ‘transversales’.

Cuando analizamos el Objeto de estudio de la Sociología-Sociología de la Educación vemos que el objeto de estudio de la primera nació-en el seno de la corriente positivista - unido al proceso de conformación y legitimación de los Estados nacionales en el siglo XIX y comienzos del XX. Era necesario promover la cohesión social- bajo la forma de educación moral- frente a la diferenciación derivada de la nueva organización del trabajo, el surgimiento del movimiento internacional de lucha contra la explotación del obrero: la nueva clase social. De ahí el surgimiento de la institución educativa estatal. La Sociología nació, entonces, ligada al proceso de Socialización Secundaria, como forma de asegurar el control social y legitimar el proceso de acumulación capitalista- a través de la función de adaptación social ligada a la distribución de status, llamada por Durkheim ‘división del trabajo social’: articulación orgánica de las distintas funciones sociales. La Sociología de la educación, se desarrolla en el siglo XX, siguiendo la consolidación de los Estados de bienestar y a la vez, la de la educación que adquiere carácter hegemónico y se especializa en Instituciones que aseguran el consenso en torno a la posibilidad de ascenso social. La crisis de los años 60 y las teorías de la reproducción, hacen posible ‘una nueva mirada’ de las Instituciones educativas; en tanto la Teoría crítica, desde distintos ámbitos, proporciona un nuevo ‘empuje’ a las mismas, descubriendo nuevas intencionalidades.

Desde la Pedagogía vemos que son múltiples los problemas que plantea el solo hecho de la educación. El primero es el de un concepto actual de la misma, que puede expresarse de dos maneras distintas: La primera toma las notas esenciales del hecho educativo y la segunda nos da el inventario, la caracterización de los lineamientos espirituales que son los tipos de educación.

‘Educación’ significa por un lado *ex – ducere*: extraer de posibilidades germinadas, dormidas en cada ser, que son provocados por un ser distinto, el educador. Nos estamos aquí refiriendo a la relación humana educando - educador. Pero *ducere* significa además, guiar. Aquí nos encontramos con un problema muy vasto: el problema de si la educación es coacción o liberación.

Desde la perspectiva de una Pedagogía Metafísica, educar sería desenvolver todas las posibilidades de la naturaleza humana, orientar al hombre hacia la perfección, desarrollar lo que tiene en potencia y en lo que puede llegar a convertirse. Así, para Platón, la verdadera educación ayuda al hombre a superar su existencia empírica y a dirigirse a las esencias verdaderas, al mundo de las ideas. En la Edad Media, Santo Tomás caracteriza a la educación como instrumento para la realización de las potencialidades del hombre.

En el Siglo XVIII, el énfasis recae sobre el ideal del hombre racional y Kant define a la educación como un proceso por el cual el hombre llega a ser hombre.

Los límites de estos abordajes se encuentran en una visión parcial de los procedimientos educacionales, excesivamente centrados en el individuo: como un hombre 'universal', modelo ideal. Se trata por tanto de una visión individualista e intelectualista de la Pedagogía, que el educador polonés Suchodolski llama de **esencialista**.

El Siglo XVIII, se caracteriza por la búsqueda de rigor metodológico (Descartes, Bacon, Galileo, entre otros). También en Pedagogía surge el interés por el rigor de la Teoría cuando se relaciona con la Práctica. Comenio es un precursor en ese sentido. La preocupación se va a centrar en la importancia de conocer bien aquello que se quiere educar, pero es recién a partir de fines del siglo XIX, en que las ciencias humanas (Psicología, Sociología, Economía, etc.) comienzan a separarse de la Filosofía.

Se torna así posible la Pedagogía como superación de un conocimiento superficial: "pasar de las opiniones a las certezas" (Claparède, 1951)

Llegamos así, a la perspectiva sociológica: E. Durkheim (1911) el cual analiza por primera vez el carácter social de la educación, desarrollando un abordaje científico, y plantea entonces, su clásica definición: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclama de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado"

Así, la educación consiste en un esfuerzo permanente para imponer al niño maneras de ver, de sentir y hacer, a las cuales los no llegaría de forma espontánea.

Durkheim reservó para la Pedagogía un papel protagónico en la reflexión crítica y propositiva de la educación como fenómeno histórico - social, en su concepción de la Pedagogía como una teoría – práctica. Fue necesario para él, partir de una visión sobre lo que deberíamos considerar como teoría (ciencia) y como práctica (arte). Tal concepción alude a una racionalidad pragmática que asocia dos sentidos normativos: uno científico, explicativo e instrumental, y otro ético, teleológico y sustantivo. En ambos sentidos la racionalidad es propositiva, antes que definitiva y autónoma de las condiciones, necesidades y consecuencias de las prácticas.

En tanto que los fines están sujetos a las condiciones y necesidades sociales históricamente determinadas, estas teorías tienen que reflexionar sobre los propios fines en su actualidad y pertinencia. Para Durkheim los fines o ideales que orientan una práctica tienen que ser definidos, pero esta condición no supone concebirlas como definitivos. Su argumentación va dirigida a polemizar tanto con Rousseau como con Kant: la naturaleza humana se constituye y expresa psicosociogenéticamente y, por

ende, la “racionalidad” no es una categoría o facultad a priori e incondicionada. El “deber ser” se configura y significa como tal por la praxis humana que es histórica y concreta.

La Pedagogía deviene entonces, un conjunto de proposiciones teórico - metodológicos destinados a la orientación y realización del proceso educativo. Dukheim concibe, así, una ciencia de la educación - antes que Ciencias de la Educación - interrelacionada tanto con la Pedagogía como con diversas ciencias sociales. Hay un llamado a un trabajo interdisciplinario de dichas ciencias y de la Pedagogía. Previno, además: la especificidad de funciones no implica necesariamente la exclusividad en el ejercicio de la misma. Toda formación que habilita para un determinado campo de trabajo nunca es cerrada y fija, en múltiples y sucesivas prácticas se reconfigura constantemente.

Sin embargo, uno de los problemas que se plantean con ‘la educación’ es que del término ‘educar’ como proceso, que es lo que está implicado en ‘educare’ y en ‘exducere’ se ha pasado a ‘educación’ y en ese pasaje, se ha perdido el carácter de ‘proceso’ de la educación.

Éste es uno de ‘los peligros del lenguaje a que hace referencia von Foerster, (1995) cuando se ‘cosifica’ el proceso: “Cuando un verbo es transformado en un sustantivo, de repente se nos cuela adentro como si fuese una cosa. Si estamos ante un proceso que puede convertirse en una cosa, vamos por mal camino. Muchas de nuestras dificultades para comprender se deben a que constantemente tratamos objetos que, en realidad, son procesos.” (Foerster von, Heinz, 1995 p. 3)

Y, una de las consecuencias de ello reside en que no se visualiza, desde la Institución educativa-de Formación como de profesionalización del egresado, el carácter rizomático de las Ciencias de la educación que, territorializan ‘el proceso educativo’, con el propósito de desterritorializarlo.

## **Conclusiones:**

Consideramos entonces, que si bien esta concepción de Educación implica un avance en cuanto a ganancia de objetividad e inclusión en el campo científico, por otro, se pierde de vista que cada espacio-tiempo tiene una o varias educaciones diferentes- según grupos sociales-, con lo cual la educación del grupo hegemónico pasa a ser **la educación** de ese tiempo y lugar. Y esto, deviene especialmente importante hoy, en que ‘tenemos’ que ‘educar en la diversidad’- que incluye diferentes tipos de diversidades: entre ellas, la de origen social, relacionadas con diferentes habilidades que, la Institución educativa, **intenta** hoy, reconocer. Los estudiantes de las Instituciones de Formación Docente, captan rápidamente-de modo más o menos inconsciente-, la situación, de aparente contradicción, en su Práctica-Docente. Siguen vigentes los planteos de nuestro autor, para el mantenimiento de la cohesión y el control social:

sienten, entonces, que ‘aquello’-la teoría- ‘no tiene nada que ver’ con lo que ocurre hoy, con la Educación como hecho social hoy.

Por su parte, los llamados Noveles Docentes-con hasta cinco años de egreso de la Institución de Formación- también manifiestan la problemática: la institución donde se insertan laboralmente, no acepta los cambios, encuentran serias dificultades para poner en práctica los anhelos, la necesidad de los cambios que en la institución de Formación, entraron a formar parte de su subjetividad. Entonces, la institución sigue manteniendo el carácter reproductor de ‘la realidad’- ‘una sola’-: la perspectiva ‘arbórea’.

Por eso la necesidad de trabajar desde la Pedagogía y la Sociología, en forma conjunta...: promover la ‘ruptura epistemológica’ de Bachelard, desnaturalizar la realidad.

El problema es: los conceptos que planteamos en relación con la Educación, desde nuestras teorías, etc. hoy, en nuestros cursos, ¿están vigentes...? ¿son legítimos...? ¿para quién...? Esto es algo de lo que, en discusión con los estudiantes, y frente a los contextos socio-políticos –que incluyen la tecnología- en permanente cambio, pronto nos cuestionamos... ¿O, es acaso que los estudiantes no ‘comprenden’...? ¿No comprenden la ‘realidad’ que les toca vivir...en las aulas, en su vida cotidiana? ¿Cómo se relacionan ambas...? ¿Qué significado atribuimos y atribuyen los estudiantes a ‘comprender’...? “Comprender’ significa, para los estudiantes, en nuestro entorno educativo que ‘no comprende si no les explican...” (Ranciére, J. 2007 p. 23) De ahí, la importancia de reflexionar-con el propósito de elaborar propuestas alternativas, en conjunto con nuestros estudiantes, los docentes de ‘mañana’, que enfrentan hoy, en su Práctica-Docente, la contradicción Teoría-Práctica- desde la perspectiva de Deleuze: el rizoma como metáfora de ‘la aventura del pensamiento’, pensando desde cualquier ‘punto’, sin considerar ‘el árbol’-conceptos fijos- o más bien, poniendo ‘todo’ en duda... para lograr una re-conceptualización-válida para ‘hoy’. Como señala Bourdieu (2001) la investigación empieza con conceptos provisionales y termina con una nueva conceptualización. Partiendo de este supuesto, el grupo de estudiantes, pasa a ser un grupo en permanente situación de ‘investigación’; legitimando de este modo, sus cuestionamientos, sus dudas, sus perspectivas y sus conclusiones, de las que tendrán conciencia, también ellos: son provisionales...y promoverán, en su Práctica Profesional, la actitud de constante cuestionamiento, de constante autocrítica-ahora no sólo de su propia Práctica desde la Didáctica – que ha sido el Pilar fundamental de la Formación Docente en nuestro país, sino también desde la Pedagogía y la Sociología: nuevos criterios a tomar en cuenta para el desempeño Docente.

Todo encuentro es posible: la adopción de un nuevo paradigma del saber significa, a la vez, otras posibilidades de abordaje del propio conocimiento. El paradigma rizomático rompe, así, con la jerarquización –en cuanto al poder, como en las prioridades de la circulación -, recorre ‘líneas de fuga’: múltiples posibilidades de conexiones, aproximaciones, cortes, percepciones. Promueve una nueva forma de ‘tráfico’ por en-

tre sus incontables campos de saberes, la cual es posible encontrarla en la transversalidad. ¿Nos atreveremos a proponer y proponernos tales cambios...?

## **Bibliografía**

Arias, A.C. (1951) Filosofía de la Educación. Ed. Organización Median, Montevideo, Alba, A. de. (1990) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

Bourdieu, P. (2001) El oficio de Sociólogo, Siglo Ed. Madrid

Claparède, E. (1951) La escuela y la psicología. Losada. Buenos Aires

Deleuze, G. y Guattari, F. (2006) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos. España.

Deleuze, G., Guattari, F. y Rincón, (2009) Rizoma Guadarrama. España Durkheim, E. (1976) Pedagogía y Sociología. Ed. Sigüeme, Salamanca. Durkheim, E. (1996) Educación y sociología. Ed. Península, Barcelona.

Filloux, J.C. (1994) Durkheim y la educación. Miño y Dávila. Buenos Aires. Foerster, Heinz von (1995) Visión y conocimiento. Disfunciones de segundo orden En: D. Fried Schnitman. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós Mexicana. México

Luzuriaga, L. (1946) Antología de Herbart. Losada. Buenos Aires

Mialaret, G. (1981) Ciencias de la educación. Oikos -Tau. Barcelona.

Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Libros del Zorzal. Argentina

B. Suchodolski.(1976) Fundamentos de pedagogía socialista. Ed. Laía. Barcelona



# “El tuteo y el voseo en el Uruguay. Panorama actual de usos y metodologías de estudio de actitudes Lingüísticas de lo hablantes”

Johanna Holt<sup>1</sup>

## Resumen:

En este artículo se realiza una presentación bibliográfica de los conceptos y teorías que formaron parte de la fundamentación teórica de la tesis de maestría titulada “El tuteo y el voseo en la literatura infantil destinada a niños de 4 y 5 años. Estudio de textos y de las actitudes lingüísticas de sus lectores”. El tratamiento de estos temas profundiza el conocimiento de la variedad del español uruguayo, específicamente dentro del área de Formación Docente, donde se percibe como vital para los futuros docentes en situación de aula y práctica educativa. El contenido se dividirá en los siguientes temas: las formas de tratamiento en el español y en la variedad del español uruguayo, las actitudes lingüísticas, definiciones y metodologías actuales. En cuanto al primer tema se seleccionan los estudios enfocados a las formas de tratamiento para la segunda persona del singular descritas para el español en general, dentro de las dimensiones de poder y los ámbitos sociales en los que se pueden contextualizar las situaciones entre los hablantes. Luego se describen de manera detallada los usos de la variedad del español uruguayo dentro de la zona rioplatense. Para el segundo tema, se realiza una presentación del concepto de actitudes lingüísticas y un relevamiento de las metodologías de estudios más utilizadas dentro de la Sociolingüística.

## Palabras claves:

formas de tratamiento, tuteo, voseo, español uruguayo, literatura infantil, actitudes lingüísticas.

## Abstract:

in this article a theoretical review of the different concepts and theories is presented, which formed part of the theoretical grounds of the mastery thesis titled “The tuteo and the voseo in children’s literature destined to 4 and 5 years old. A study of texts

---

Magister en Gramática del español (FHCE-Udelar-CFE). Título de tesis: El tuteo y el voseo en la literatura infantil uruguaya destinada a niños de 4 y 5 años. Estudio de textos y de las actitudes lingüísticas de sus lectores. Tutora. Dra. Virginia Bertolotti. Diploma en Educación, imágenes y medios (Flacso Argentina). Diploma en Tesol (University of London). Maestra de educación inicial. Docente de Lenguas Extranjeras en IFD de Maldonado y Cerp del Este. Coordinadora audiovisual de Programa Cineduca IFD Maldonado.

and linguistic attitudes of their readers". The treatment of these topics increases the knowledge of the Uruguayan Spanish variety, particularly within the Teacher Training area where it is seen vital for the future teachers in the classroom and educative practice. The content will be divided into the following topics: second person treatment forms in Spanish and in the Uruguayan Spanish variety, linguistic attitudes, definitions and current methodology. In relation to the first topic the studies focused on the second treatment singular forms are described for Spanish in general, within the uses of the power dimensions and the social domains in which speakers can be contextualized. After that, the uses of the Uruguayan Spanish variety within the River Plate area are developed in depth. For the second topic, the linguistic attitudes concepts and a revision of the methodologies of study more used in Sociolinguistics are presented.

Las formas gramaticales de tratamiento son un rasgo caracterizador del español en el Uruguay. El análisis sobre los conceptos teóricos y descripciones presentado en este artículo, permite la reflexión sobre el lenguaje que se utiliza actualmente, pudiendo advertir las valoraciones sociales en las que se enmarca así como las metodologías de estudio actuales de las actitudes lingüísticas de los hablantes. Dentro del área de Formación Docente se hace indispensable el profundizar en estos estudios, teniendo en cuenta la transversalidad que el lenguaje presenta en todas las disciplinas, tanto en el aula como en la práctica docente. A su vez, hay que tener en cuenta que con respecto al ámbito educativo, Canale y Weyers (2013, p.375) expresan que innegablemente la educación juega un rol fundamental en el establecimiento de las identidades lingüísticas y las actitudes hacia el uso del lenguaje, debido a su finalidad de enseñanza de la lengua estándar.

## **1) Las formas de tratamiento en el Español**

Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (§16.15.a), en adelante NGLE, se denominan formas de tratamiento las variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor (tú, usted, vos, os, le, te, etc.). Dentro de estas formas de tratamiento se incluyen las formas los grupos nominales que se usan para referirse a algún destinatario, por ejemplo don Francisco, Sr. Martínez, Su majestad, etc.

Según Bertolotti (2015, p.10), entre otros, las formas de tratamiento se pueden diferenciar en formas gramaticales, siendo estas las pronominales y verbales, y en las formas nominales que se encuentran nucleadas por un sustantivo y no codifican significado gramatical de número y persona. La confianza, la cercanía, la solidaridad, la intimidad, el respeto, la relación social entre hablante y oyente, el grado de formalidad de la situación en la que se encuentran, la presencia o ausencia de testigos del diálogo se codifican en la lengua española a través de estas tres posibles manifestaciones: la nominal, la pronominal, la verbal y mediante diversas combinaciones de las tres (Bertolotti, 2015, p.13).



El tratamiento entonces permite reconocer en el español no solamente la persona gramatical sino la posición social, la identidad personal, la pertenencia grupal y la relación psicológica o afectiva entre los interlocutores. En la misma línea de descripción del español, Carricaburo (2015, p.10) afirma que las formas pronominales y verbales constituyen un sistema complejo que va variando según la región donde se hable español, pudiendo observar zonas tuteantes, voseantes y ustedeadas. Se define el tuteo como la utilización del pronombre tú y sus paradigmas pronominal y verbal para la segunda persona del singular; el voseo significa la utilización del pronombre vos y sus paradigmas pronominal y verbal para la segunda persona del singular y el ustedeo es el empleo del pronombre usted con las terceras personas pronominales y verbales del singular para hablar con un interlocutor de confianza o cercano afectivamente (uso no deferencial).

Brown y Gilman (1960) en un estudio ya clásico, describen que en lenguas como el español (en su caso el español europeo con un sistema diádico), existen dos pronombres activos de tratamiento, siendo lo más interesante de este hecho su cercana relación a las dimensiones fundamentales para el análisis de la vida social: las dimensiones de poder y solidaridad.

La dimensión de poder lleva a una relación en la cual una persona tiene control sobre la otra de una manera no recíproca, en este sentido visto desde el poder de tipo semántico, una persona recibe una forma de tratamiento pero produce otra. Las variables de poder han sido descritas a lo largo de la historia como las de fortaleza física, riqueza, edad, sexo, instituciones como la iglesia o la familia, dependiendo de las valoraciones de cada sociedad en cada momento dado. La dimensión de solidaridad se refiere a las relaciones de tipo simétricas, dadas particularmente por estados mentales o comportamientos similares, contactos entre las personas involucradas u objetivos en común entre ellos, entre otras variables.

Fontanella de Weinberg (1999, p.1414) que traslada este estudio a Hispanoamérica con sistemas triádicos, describe que el eje de poder se manifiesta en los tratamientos asimétricos donde un hablante recibe usted y su interlocutor tú o vos, dejando en evidencia la relación de poder entre ellos y el eje de solidaridad en el que se refleja la relación simétrica entre los interlocutores que utilizarían el mismo tratamiento entre ellos, sea usted, tú o vos. El eje de poder sería vertical y el de solidaridad horizontal, distinguiéndose entre solidaridad formal donde se utiliza el usted, o solidaridad informal donde se utilizan los pronombres tú y vos de manera recíproca.

El tipo de tratamiento utilizado hacia el interlocutor, siguiendo a la NGLE (§16.15.e) puede estar relacionado con la posición discursiva en la que se sitúa el hablante, en la que la variable es la formalidad de la situación. De esta manera los mismos interlocutores pueden emplear la forma usted por escrito mientras en la oralidad utilicen el tuteo. No solamente las convenciones culturales de cada país sino también las situaciones formales o informales en que pueden situarse condicionan los diferentes

tratos entre los interlocutores, ya que según la NGLE (§16.15.c) la edad o la jerarquía también influyen por ejemplo en el trato asimétrico (usted) con alguien de quien se recibe trato de confianza (tú, vos).

## **2) Las formas de tratamiento en el español del Uruguay**

En la actualidad se pueden escuchar en el español del Uruguay cuatro posibilidades para dirigirse a un alocutario: usted tiene (abreviado U-U), tú tenés (abreviado T-V); vos tenés (abreviado V-V) y tú tienes (abreviado T-T). Las tres primeras posibilidades se definen de acuerdo con la reverencialidad o deferencia, refiriéndose a las normas sociales de cortesía; la cuarta está determinada por otras posibles variables como pueden ser el origen geográfico de los hablantes, la situación magisterial (actitud de enseñanza) o acomodación lingüística frente a hablantes extranjeros.

Desde el análisis de Fontanella de Weinberg (1999) que recoge a su vez la NGLE (§16.5-16.17), se pueden distinguir distintos grados de formalidad en las tres primeras posibilidades donde usted tiene expresa mayor lejanía o formalidad y la última, vos tenés, es la que expresa menor distancia o informalidad. Fontanella de Weinberg describe para Uruguay el uso pronominal del vos en un contexto íntimo, el uso del tú para un contexto de confianza y usted para el uso formal.

Siguiendo el desarrollo planteado por Bertolotti (2015, p.73-77) se realizará una breve síntesis de las cuatro formas observadas. La forma U-U (usted tiene) presenta una conjugación verbal estable y coincidente con la tercera persona del singular porque conserva la concordancia con el sintagma nominal que da origen a la forma (vuestra merced), lo que se manifiesta también en el paradigma pronominal que es coincidente con el de tercera persona. La excepción se presenta con el posesivo vuestro/a como una alternativa más distante y respetuosa, diferente al su.

La forma T-V (tú tenés) es usada en situaciones en las que no cabe un tratamiento reverencial al alocutario como el que resulta con la forma usted tiene, ni uno de cercanía no deferencial como vos tenés. Esta forma permite ser más cercano a través del voseo verbal y a la misma vez deferente a través del tuteo pronominal que es considerado más culto que el vos. Esta combinación híbrida, que puede incluir la forma ti como término de preposición, es nacida de la confluencia siglos atrás de una corriente lingüística rural considerada "inculta" con una corriente lingüística urbana con más prestigio. En general ha resultado ser una manera sumamente cómoda para los hablantes y se puede considerar como uno de los pocos rasgos que permitiría distinguir un español del Uruguay en el contexto rioplatense donde predomina la forma V-V.

La forma V-V se conforma con el pronombre vos y el verbo con forma voseante (vos tenés). Debido a su evolución histórica el voseo solo tiene formas propias en cinco flexiones: presente del indicativo, pretérito perfecto simple del indicativo, futuro del indicativo, presente del subjuntivo e imperativo.

El pretérito perfecto simple (tuviste/ tuvistes) alterna sin variación diastrática ni diafásica aparente, siendo la forma tuviste la impulsada por la educación formal. El futuro del indicativo voseante, cantaréis, cantarés o cantarís, no se utiliza. El presente del subjuntivo voseante (cantés, tengás, digás) se utiliza en contextos de negación como en No me vengás con pavadas, asociado con el español de Buenos Aires.

Se puede agregar en este sentido que las formas exclusivas del paradigma imperativo, como lo señala la NGLE (§ 42.3.t) rechazan la negación, entonces se sustituyen en todos los casos por las formas de la segunda persona del presente del modo subjuntivo. Además, el imperativo fue el primer contexto en el cual las flexiones voseantes comenzaron a sustituir a las tuteantes en las capas “cultas” de la población a fines del siglo XIX.

En el resto del paradigma pronominal, el pronombre acusativo y reflexivo es te, el posesivo es tu y tuyo/a (s), tomados todos del paradigma tuteante. En el término de preposición se usa el pronombre tónico vos, salvo en contigo que alterna con vos. En resumen, en el aspecto pronominal no se observan diferencias entre el paradigma voseante y el tuteante en lo que se refiere a los pronombres átonos y los pronombres posesivos.

La cuarta forma T-T (tú tienes) es la que presenta mayor estabilidad histórica en su significante en el ámbito hispánico. Tiene un uso acotado para la región este del país, especialmente en Rocha ya que es un marcador de identidad de la población, aunque también es utilizada en las zonas rurales de Llavallarta y ciudades de Maldonado. Además del verbo y el pronombre tónico, todo el paradigma pronominal es tuteante, utilizando como término de preposición la forma ti. Existe una valoración positiva del tuteo, ya sea por la concepción de la pureza del idioma que se habla en España y que es conservada en el departamento de Rocha, así como por ser la forma enseñada en el sistema educativo desde sus comienzos.

Como ya se señaló, la combinación del pronombre tú y su paradigma con el verbo conjugado en forma voseante es considerado más culto que vos tenés, debido a la mayor percepción de las diferencias entre pronombres que entre verbos. Al ser considerada más culta es utilizada en ámbitos de formalidad, pudiendo alternar un mismo hablante, en una misma situación y con mismo alocutario, ambas formas: vos tenés o para vos vs. tú tenés o para ti. Una de las razones también para conservar el uso del tú ha sido el tratar de mantener la diferencia con las formas totalmente voseantes de Buenos Aires (Bertolotti y Coll, 2003, p.10).

En esta línea la NGLE (§16.17.I) añade que unas formas verbales pueden tener prestigio y otras carecer de él en el interior de la misma área voseante, como son las formas voseantes en subjuntivo que están socialmente restringidas en Uruguay pero son naturales en Argentina. Weyers (2009) y Albertoni (2016) observan que existe una valoración positiva de las formas voseantes en el sentido de asociarlas a factores tales como la modernidad y el progreso de la sociedad, especialmente por los hablantes

más jóvenes. Weyers (2013, p.177) expresa que luego de considerar el incremento del uso del voseo en dominios previamente reservados para el tú, se puede decir que estas actitudes probablemente reflejan la atracción de estos hablantes jóvenes hacia la norma bonaerense y lo que esta representaría: un motor cultural en la región, una ciudad de oportunidades, innovación y tendencias.

Sin embargo, a la misma vez se ha comprobado que existen actitudes positivas hacia el tuteo que indican un acto de lealtad lingüística hacia las normas locales que mantienen las formas T-V y T-T. En cuanto a la distribución territorial de las formas de tratamiento en el territorio del país existen zonas con predominio tuteante (T-T), como lo son los departamentos de Rocha y Maldonado definida por Rona (1965) como zona ultraserrana, voseante (V-V) como el litoral, híbrido (T-V) y voseante en Montevideo, etc.

La noción de ámbito desarrollada por Bertolotti (2015, p.21) asociada a la dimensión de poder introducida por Brown y Gilman (1960) son tomadas como variables del análisis de situaciones comunicativas donde se utilizan las formas de tratamiento mencionadas. Según Bertolotti la noción de ámbito se refiere al espacio social donde los ámbitos posibles son el de la familia y el de la sociedad. Estos dos términos deben ser interpretados en el sentido corriente de ambos sustantivos y que al parecer el límite entre el ámbito familiar y el ámbito social ha sido el punto de corte relevante en la selección de las formas de tratamiento.

### **3) Actitudes lingüísticas**

#### *3.1) Definición de actitudes lingüísticas*

El concepto de actitudes lingüísticas se inscribe en el campo de la Sociolingüística y se entienden por tales “las opiniones, ideas, prejuicios que tienen los hablantes sobre una lengua, así como la consideración de los ítems léxicos como prestigiosos o no prestigiosos” (Blas, 2006, p.7). López Morales (1989, p.235) considera la actitud como la acción o reacción misma, la aceptación o el rechazo de un hecho lingüístico, uso o desuso de una variante, de una variedad o de una lengua, que se produce por las creencias, favorables o adversas, hacia el hecho en cuestión.

Las creencias y actitudes de los hablantes que estigmatizan o conceden estatus a ciertos usos lingüísticos como a ciertas variedades de una lengua o lenguas son consideradas como las causas últimas de la variación lingüística y sociolingüística. Las creencias, como señalan Cestero y Paredes (2015, p.256-257), provienen de los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del hablante, o sea de su conciencia sociolingüística, o de percepciones y consideraciones relacionadas con la afectividad propias y de su comunidad de habla.

Entonces el conocimiento del funcionamiento del uso lingüístico, así como las percepciones afectivas hacia él por parte de los miembros de una comunidad, producen ciertas creencias sobre ese uso: si son positivas, le confieren estatus y pueden provocar su aceptación y empleo; pero si son negativas estigmatizan el uso dando como resultado la aparición de actitudes que impiden o no fomentan que los miembros de la comunidad lo hagan suyo.

Según Hernández Campoy (2004, p.31) las actitudes varían dependiendo de factores como la edad, el género, el estatus social, el contexto educativo (la escuela), el contexto lingüístico, grupal y cultural. Cooper y Fishman (1974, p.8) añaden otras distinciones en cuanto al estudio de las actitudes lingüísticas describiendo que estas pueden ser hacia la lengua, hacia determinada característica de la lengua, a determinado uso de la lengua o hacia la lengua como determinada marca o símbolo de un grupo.

Hoff y Díaz-Campos (2015) señalan de manera general que el estudio de las actitudes, permite entender su estatus en el contexto social y cómo esto puede afectar el desarrollo y el avance de un fenómeno de variación. Consideran además que muy pocas veces es adecuada una categorización tan simplista y binaria como “prestigioso” versus “estigmatizado”, y que una variedad puede estar sujeta a actitudes tanto positivas como negativas, incluso para un mismo hablante.

### *3.2) Metodología de estudio de actitudes lingüísticas*

Hasta ahora, el estudio de las creencias y actitudes sociolingüísticas se ha enfocado desde dos perspectivas diferentes: la mentalista, que considera la actitud como un estado mental producido por estímulos determinados que provocan respuestas y la conductista, que concibe la actitud como la acción observable producto de estímulos diversos, lo cual conlleva consecuencias metodológicas.

Según González Martínez (2008, p.230) quien realiza una síntesis de estas aproximaciones, expresa que la corriente mentalista no permite la observación directa ya que la actitud se conceptualiza como un estado mental, o sea, como una introspección. En cambio, la perspectiva conductista tiene la ventaja de permitir la observación directa y la experimentación empírica debido a que considera que las actitudes no son investigables solamente de forma introspectiva.

Blas Arroyo (1999, p.52) al describir los métodos más utilizados en el estudio de las actitudes señala que el más conocido dentro del enfoque mentalista ha sido la técnica del *matched-guise* o máscaras emparejadas diseñada inicialmente para el estudio de las actitudes hacia el bilingüismo por Lambert y sus colegas. Su procedimiento consiste en el análisis de las reacciones de los oyentes hacia diversas grabaciones de un determinado número de personas que utilizan diferentes variedades lingüísticas.

De esta manera, los participantes creen estar evaluando a diferentes personas pero en realidad reaccionan ante la misma persona, dejando en evidencia sus actitudes implícitas frente al fenómeno lingüístico en estudio que es el que varía en las grabaciones. Por otro lado, el autor expresa que se utilizan métodos directos conocidos como cuestionarios, entrevistas y observación directa bajo el enfoque conductista. Actualmente los cuestionarios bastante utilizados son los de aceptabilidad/gramaticalidad e inseguridad lingüísticas, empleados tanto en estudios sobre comunidades monolingües como bilingües.

La combinación de la técnica del cuestionario que permite relevar las actitudes explícitas de los hablantes y la observación de sus actitudes implícitas permite, según Hernández Campoy (2004, p.50) y Bugel y Santos (2010, p.153) compensar las debilidades que presenta cada una, ya que el hecho de contestar las preguntas de manera consciente puede conducir al investigado a controlar las respuestas para satisfacer las expectativas del investigador, lo que es compensado con la técnica de la observación de sus actitudes implícitas.

Hummel (2010, p.107-108) distingue las ventajas que brinda la aplicación del cuestionario ya que permite el acceso a datos cuantificables aunque advierte que en lo que se refiere a las formas de tratamiento existen dos variables acerca del tema que hay que tener en cuenta que son la imagen y el uso real de estas formas, entendiendo por imagen de uso las ideas de las funciones de los diferentes tratamientos. De esta manera las imágenes de uso que se desprenden de un cuestionario pueden llevar a una distorsión de los datos ya que los hablantes tienden a no mencionar ni las variantes de uso reales ni los cambios de trato.

Las formas de tratamiento al ser un conjunto de signos que tiene la particularidad de concentrar significados de diversa índole, llevan a que sean atractivas para los estudios de actitudes, ya que analizan las posturas que toman los hablantes sobre estas manifestaciones lingüísticas. El estudio de los cambios que se advierten en los usos y sus valoraciones en los diferentes ámbitos sociales, promueven la reflexión y el conocimiento de la variedad del español uruguayo y sus posibilidades.

## Referencias bibliográficas

- Albertoni, Pablo (2016). Donde nace el tú de la patria: la construcción de la identidad etnolingüística rochense (tesis de maestría). Montevideo: FHCE-UdelaR.
- Bertolotti, Virginia (2015). A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América. México: UNAM, UdelaR.
- Blas Arroyo, José Luis (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. En: Estudios Filológicos, (34), pp. 47-72.
- Brown, Roger y Gilman, Albert (1960). The pronouns of power and solidarity. En: Sebeok, T.A. (ed.) (1960). Style in Language. Cambridge: MIT, pp. 253-276.
- Bugel, Talia y Scutti Santos, Hélade (2010). Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. En: Language Policy Springer Science and Business Media, (9), pp. 143–170.
- Carricaburo, Norma (2015). Las fórmulas de tratamiento en el español actual. Madrid: Arco Libro.
- Cestero, Ana Ma. y Paredes, Florentino (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. En: Spanish in Context, 12 (2), pp. 255–279.
- Cooper, Robert and Fishman, Joshua (1974). The study of language attitudes. La Haya: Mouton
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.) (1999) Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid: RAE, Espasa.
- González Martínez (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En: Moreno, Inés Olza, Casado Velarde, Manuel y González Ruiz, Ramón (eds.). Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Hernández Campoy, Juan Manuel (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. En: Revista electrónica de estudios filológicos, (8).
- Hoff, Mark y Campos, Manuel Díaz (2015). El caso de la a acusativa en el español argentino. En: Signo y Seña, (28), pp. 89-110.

Hummel, Martín (2010). Reflexiones metodológicas y teóricas sobre el estudio de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante, a partir de una investigación en Santiago de Chile. En: Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, Ma. Eugenia (eds.) (2010), Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico, México: Graz.

López Morales, Humberto (1989). Sociolingüística. Madrid: Gredos.

Moreno Fernández, Francisco (2009). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel letras.

RAE-ASALE (2009). Nueva Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa.



# La educación para la ciudadanía: desde las disposiciones constitucionales y legislativas, hasta la concreción curricular

Autora: Dinorah Motta de Souza  
Profesora de Sociología y Didáctica de la Sociología  
en el Instituto de Profesores Artigas  
Coordinadora Académica Nacional del Departamento de Sociología  
en el Consejo de Formación en Educación (Uruguay)  
Dirección de correo: dinorahmotta17@gmail.com

## Resumen

La Constitución uruguaya establece que le corresponde a todas las instituciones docentes atender especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos. El cumplimiento de esta disposición constitucional amerita una reflexión acerca de los fines, contenidos y metodologías más adecuados para su concreción curricular. Adquiere relevancia en la actualidad porque el sistema de formación docente atraviesa un proceso de transformación curricular, y los docentes formadores del Profesorado de Sociología han incorporado los estudios en ciudadanía a la especialidad con la finalidad de aportar la mirada de las Ciencias Sociales a los espacios curriculares ya creados en la Enseñanza Media, tales como Educación Social y Cívica o Educación Ciudadana. En este trabajo se explica la génesis de estas disciplinas escolares y se presenta una panorámica de la situación actual en los niveles medio y superior en Uruguay, de lo que llamaremos educación para la ciudadanía.

## Palabras clave:

Sociología, disciplinas escolares, educación para la ciudadanía, carácter moral y cívico, laicidad.

## Abstract

The Uruguayan Constitution states that it is up to every educational institution to pay special attention to the formation of the moral and civic character of the students. Compliance with this constitutional provision merits a reflection on the most appropriate purposes, contents and methodologies for its curricular realization. Nowadays, it acquires relevance because the teacher training system is going through a process of curricular transformation, and the Faculty of Sociology's training teachers have incorporated the studies in citizenship in order to provide the Social Sciences view to the curricular spaces already existing in Secondary Education, such as Social and Civic

Education or Citizen Education. This paper explains the genesis of these school disciplines and presents an overview of the current situation in the middle and upper levels in Uruguay, what we will call citizenship education.

### **Keywords:**

Sociology, school disciplines, citizenship education, moral and civic character, secularism.

### **Abreviaturas empleadas**

ANEP- Administración Nacional de Educación Pública

CFE – Consejo de Formación en Educación

SUNFD- Sistema Único Nacional de Formación Docente

CES- Consejo de Educación Secundaria

CETP- Consejo de Enseñanza Técnico-Profesional

### **Introducción**

Las disciplinas escolares construyen su historia en cada uno de los sistemas educativos, en algunos casos de forma independiente de la realidad extraescolar (Chervel, 1991, p.71). Cada disciplina escolar funciona con su propia lógica interna y compite más o menos abiertamente con las otras, en los diversos niveles educativos, para lograr un cierto lugar en el currículo. Se puede hablar de competencia subyacente, o de luchas que están latentes pero que vuelven a plantearse más o menos abiertamente toda vez que está por delante un cambio de plan de estudios o una reforma del sistema escolar. En ellas participan actores diversos procurando imponerse e incidir en las definiciones políticas de las autoridades que gestionan la educación.

La incorporación de espacios curriculares específicos para la educación cívica o educación para la ciudadanía ha dado lugar a amplios e intensos debates que toman estado público, como pasó en el caso de España, donde la inclusión de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en Educación Secundaria durante el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, despertó desconfianza de parte de los sectores conservadores que le atribuyeron a la izquierda intenciones dogmatizadoras de los niños y jóvenes. Incluso el debate tuvo alcance internacional cuando en el año 2010 un grupo de padres presentó una demanda ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y luego ante el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, con la petición de que sus hijos no fuesen obligados a asistir a estas clases. La asignatura se suprimió en el año 2016 en el gobierno de Mariano Rajoy.

En Uruguay el debate sobre la temática nunca tuvo esa entidad, ni se puso en duda la compatibilidad entre laicidad y formación del carácter moral y cívico de los alumnos, como quedará evidenciado en este trabajo.

En el momento actual, la institución rectora de la formación en docencia, el Consejo de Formación en Educación, atraviesa un proceso de transformación curricular. En este marco, los docentes del Profesorado de Sociología proponen incorporar lo que han dado en llamar los Estudios en Ciudadanía a esta especialidad, con la finalidad de aportar la mirada de las Ciencias Sociales a los espacios curriculares ya establecidos en la Enseñanza Media, propuesta que parte del cuestionamiento de la forma restrictiva en que se enfoca la educación para la ciudadanía en los subsistemas de este nivel (Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional, en adelante, CES y CETP).

En este trabajo se explica la génesis de las propuestas curriculares y una panorámica de la situación actual en los niveles medio y superior en Uruguay, de lo que llamaremos en forma genérica educación para la ciudadanía. Finalmente se plantean algunas reflexiones respecto de los aportes de la Sociología y de otras Ciencias Sociales para el abordaje de la temática.

El encuadre teórico integra la Historia de las Disciplinas Escolares para el análisis de los procesos de gestación de los espacios curriculares, y la Didáctica de la Sociología, desde la cual se analizan los aportes formativos de la enseñanza de esta disciplina en interrelación con otras Ciencias Sociales, para la construcción de ciudadanía.

Desde el punto de vista metodológico, se ha realizado una revisión de documentos curriculares, planes y programas, y de la normativa constitucional y legislativa en materia educativa en el país.

### **Formación del carácter moral y cívico y laicidad**

En el artículo 71 de la Constitución Uruguaya vigente (que tuvo su última modificación en el año 2004) se declara, en primer lugar, de utilidad social la gratuidad de la enseñanza en todos sus niveles y modalidades, y en su segundo inciso, se establece que le corresponde a todas las instituciones docentes atender especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.

Esta disposición fue incorporada en la Constitución aprobada en 1934 (art. 62), y fue promulgada por el Presidente de la República Gabriel Terra, luego que disolviera el Parlamento, instalando un gobierno autoritario. A pesar de las condiciones en que esta disposición fue incorporada, se ha mantenido en reformas posteriores (1938, 1942, 1952, 1967, 1990, 1995, 1997 y 2004), en una sociedad que se definió laica ya desde la segunda mitad del siglo XIX por el impulso de José Pedro Varela (1845-1879), promotor de la primera reforma escolar basada en tres condiciones: laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Estas ideas que se difundieron a partir de la publicación en 1874 de su libro “La educación del Pueblo” se transformaron en pilares fundamentales de la educación uruguaya, y aún más, de la sociedad uruguaya: “La escuela establecida por el Estado Laico, debe ser laica como él”, dijo el reformador.

El proceso de consolidación de la laicidad comenzó en el año 1877 cuando se estableció que la enseñanza religiosa no es obligatoria en Uruguay y que son los padres o tutores quienes deciden que esta sea recibida por sus hijos, y continuó en el año 1909 con la aprobación de la Ley N° 3.441 que estableció la supresión de toda enseñanza y práctica religiosa en escuelas del Estado. Alcanzó consagración constitucional en 1918 cuando se estableció que todos los cultos son libres en el Uruguay y que el Estado no sostiene religión alguna.

El concepto de laicidad se fue ampliando, y nadie hoy lo refiere solamente a las ideas religiosas, sino a la libertad de creencias. Una figura de gran influencia en la escuela pública uruguaya ha sido la maestra Reina Reyes, quien a propósito de esta temática señalaba en 1964: “La laicidad ha tenido la cualidad viva de modificarse y crecer en la vida del pensamiento, para tener actualmente un contenido ideológico, identificable con el espíritu del humanismo en lo que este supone respecto de la diversidad de lo humano.” (p.45)

La laicidad es concebida por Reina Reyes (1964) como actitud y como práctica:

*“Para definir la laicidad es necesario insistir en la idea de respeto, evitando utilizar la palabra tolerancia que parece insinuar que se soportan como por favor las ideas contrarias a las propias” (1964, p.50).*

*“Quien exige para sí el derecho de pensar y sentir libremente reconociendo en los otros el mismo derecho, es laico”. (1964, p.51)*

Para esta destacada maestra y pensadora uruguaya, la laicidad es la proyección de la libertad de pensamiento en las relaciones sociales de igualdad, por lo cual es una condición imprescindible para la democracia. Pero la laicidad no es inherente a la condición humana, dice Reina Reyes, porque hay en la sociedad luchas económicas, religiosas, étnicas y políticas entre los hombres que tienden a ser egocéntricos. Por lo cual es necesario un adecuado proceso educativo: “La escuela pública laica es escuela de democracia...” (1964, p. 67).

El pensamiento de José Pedro Varela y Reina Reyes ha matizado las concepciones educativas de la sociedad uruguaya. No hay incompatibilidad entre educación para la democracia y laicidad desde esta perspectiva. La formación del carácter moral y cívico para una sociedad democrática requiere de la educación, y por ende, educación para la democracia y laicidad son ideas compatibles y complementarias.

Para cerrar este recorrido histórico por la normativa, corresponde reseñar lo que ha sucedido en materia legislativa. Durante 1973 y 1984 hubo una interrupción del sistema democrático. En 1985, luego de una década de dictadura militar se aprobó una nueva Ley de Educación, N°15.739, denominada “Ley de Emergencia” porque debía reorganizarse el sistema educativo de forma inmediata, para devolverle progresivamente las características propias de un funcionamiento acorde con la incipiente

democracia. La misma recogió específicamente la disposición constitucional que establece que las instituciones docentes deben ocuparse del carácter moral y cívico de los estudiantes.

En cambio, la Ley de Educación vigente, N° 18.437, aprobada en el año 2008, durante el primer período del gobierno en el que resultó ganador el partido de izquierda Frente Amplio, no refiere explícitamente a la formación del carácter moral y cívico de los alumnos, pero establece que la educación estará orientada al ejercicio responsable de la ciudadanía, en la búsqueda del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y naciones. (art.3º)

La formación del carácter moral y cívico de los alumnos según el mandato constitucional se traduce en esta ley en contenidos, fines, contenidos y metodologías específicos para el ejercicio responsable de la ciudadanía que se vincula con los derechos humanos, estableciendo que deben estar presentes en todas las propuestas, programas y acciones educativas, y que debe ser el marco de referencia fundamental para la educación en general y para los educadores en todas las modalidades de su actuación profesional (art. 4º).

También vincula el ejercicio de la ciudadanía responsable con la participación, que indica es un principio fundamental de la educación. Se ubica al educando como un sujeto activo y se establece que las “metodologías que se apliquen deben favorecer la educación ciudadana y la autonomía de las personas” (art. 9).

En el artículo 13 establece los fines de la política educativa nacional tales como promover la justicia, solidaridad, libertad, democracia, inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica, y formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.

Esta Ley de Educación también reafirma la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación. Se propone fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural.

Respecto de la laicidad el artículo 17 establece: “El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite

una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias”.

El legislador retoma las matrices fundacionales ya reseñadas, y en lugar de aludir a la formulación constitucional “formación del carácter moral y cívico”, opta por la expresión educación ciudadana, o educación orientada al ejercicio responsable de la ciudadanía, esta última concebida a partir de los conceptos de identidad (pertenencia), derechos y participación que están presentes en diversas concepciones de ciudadanía (Peña, 2000, p.217).

Para simplificar, nos dice Javier Peña, “podemos decir que los liberales ponen énfasis en los derechos, mientras los comunitaristas lo hacen en la identidad y la pertenencia, y los republicanos ligan la ciudadanía a la participación” (2000, p.217).

Desde nuestra interpretación esta ley más que vincular la ciudadanía con la pertenencia al Estado, plantea la identificación con los principios que ha sostenido históricamente nuestra sociedad uruguaya y jerarquiza la participación, promoviendo la educación de un estudiante activo y autónomo, no concebido como sujeto de Derecho, sino como sujeto que se asume con derechos, en el sentido que lo plantea García Linera (1999). Por lo mismo, en la misma ley se establecen lugares concretos de participación docente y estudiantil, en órganos de consulta y gobierno, que antes no existían. La ciudadanía es concebida como construcción, “como responsabilidad política ejercida, como forma de intersubjetivación política” (García Linera, 1999, p.174).

Lo que no dice la ley es cómo se concretan estos fines, contenidos y metodologías desde el punto de vista curricular. Lo que surge de nuestras matrices fundacionales es la relevancia de la laicidad y su compatibilidad y complementariedad con el mandato constitucional de formación del carácter moral y cívico de los alumnos.

### **Panorámica de la situación de la educación para la ciudadanía en la enseñanza media y superior en Uruguay**

Esta panorámica incluye el repaso histórico que permite comprender los procesos de la configuración del currículo en un sistema educativo específico, en este caso el uruguayo.

En la formación de grado de los profesionales de la Enseñanza Media en Uruguay hay dos tradiciones fuertemente arraigadas: la normalista y la disciplinar.

La tradición normalista en la formación de maestros se remonta a fines del Siglo XIX, mientras que en la formación de profesores para la Enseñanza Media tiene su origen en la convicción de Antonio Grompone (1893-1965), un intelectual muy destacado del Siglo XX en Uruguay, que ante el notorio crecimiento de la matrícula de

Educación Secundaria, sostuvo la necesidad de creación de una institución destinada a la formación profesores para el desempeño en ese ámbito específico:

El Instituto de Profesores es...una Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media, o Escuela de Profesores simplemente, y expresamente se indica en su Reglamento, que tendrá como cometido la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria (Grompone, 1956, p. 6, tomado de Romano, 2009).

El resultado fue la creación por ley de 1949, del Instituto de Profesores Artigas, del cual Grompone fue su primer Director. Sin embargo, cabe señalar que el investigador uruguayo Antonio Romano (2009) señala que Grompone pretendía una institución que integrara dos modelos, el específico de formación de docentes, y el de un centro de nivel superior que realizara investigación, y que por ende, la tradición normalista tiene su origen en procesos institucionales que se fueron configurando históricamente y que es impreciso atribuir a una figura determinada, en este caso al fundador del IPA.

En la actualidad la formación de profesionales para los ciclos inicial, primario y medio en Uruguay es de nivel superior no universitario, se realiza en todo el territorio nacional en treinta tres centros y está dirigida por el Consejo de Formación en Educación (CFE), consejo desconcentrado que integra la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La tradición normalista supone un vínculo estrecho entre los profesionales titulados y los subsistemas en los que se desempeñan. En el caso de Enseñanza Media, los estudiantes realizan sus práctica pre-profesionales en liceos (CES) y escuelas técnicas (CETP) donde luego van a ser empleados.

Este vínculo también se da respecto de la tradición disciplinar de la formación docente. Históricamente existe un correlato entre las disciplinas escolares de los planes de estudios de los subsistemas de Enseñanza Media y las disciplinas académicas, que actualmente se desarrollan como tales fundamentalmente en la Universidad de la República (UdelaR) pero también en algunas universidades privadas. Y la formación de docentes responde a esa demanda de la Enseñanza Media formando a los profesionales de las diferentes especialidades, que han tenido una gran permanencia en el tiempo pero sumando otras en la medida que los subsistemas lo han necesitado.

La educación para la ciudadanía no ha sido cuestionada por la sociedad uruguaya, y desde la década del cincuenta existen espacios curriculares específicos en Enseñanza Media destinados a la temática y en el nivel superior, desde que empezó a funcionar el primer centro de formación de profesores para ese nivel de enseñanza, el Instituto de Profesores Artigas (1951) se ofreció un Profesorado de Cultura Cívica.

Esta especialidad pasó a llamarse Educación Moral y Cívica-Derecho durante la dictadura militar de la década del setenta. A nivel de Enseñanza Media se sustituyó

la Educación Cívico Democrática por Educación Moral y Cívica, asignatura ubicada en los tres primeros años del Ciclo Básico, que fue puesta al servicio del régimen a través del control riguroso de los contenidos de enseñanza que enfatizaban las ideas de nación y patria para afianzar la identidad colectiva en base a la diferenciación con los enemigos, basada en la presentación de modelos de familia, de personalidades y acciones moralmente ejemplares, acordes a la nación ordenada que se pretendía consolidar. Para ello se destituyó a docentes “no confiables”, ubicando en los cargos docentes a personas de confianza que cumplieran con el papel dogmatizador, y los que se mantuvieron, fueron especialmente controlados.

Con estos antecedentes, sin embargo, en el regreso a la democracia, el mantenimiento de la educación cívica y ciudadana no estuvo en discusión. En Enseñanza Media se mantuvo la asignatura que pasó a llamarse Educación Social y Cívica. También en Formación Docente se quitó la palabra moral y la especialidad pasó a llamarse Educación Social y Cívica-Derecho. El desprestigio del cuerpo docente de esta especialidad por el papel que le fue asignado durante la dictadura, se procuró superar en base a los nuevos contenidos, propios de un Estado de Derecho, que pasaron a ser estrictamente jurídicos, con algunos temas sociológicos introductorios, referidos a la conformación y funcionamiento de los grupos sociales. De dogmatizadores funcionales al gobierno autoritario, con los nuevos contenidos, los profesores de esta especialidad pasaron a cumplir un papel de garantes de la institucionalidad democrática.

En el año 2006, durante el primer gobierno nacional del Frente Amplio, las autoridades de la enseñanza en el área de la formación docente comenzaron a desarrollar acciones encaminadas hacia la instalación de una institucionalidad universitaria, reivindicación desde la década de los noventa de los docentes nucleados en Asambleas Técnico Docentes y en los Sindicatos de la Enseñanza.

En el año 2007, cuando se empieza a discutir el nuevo plan de estudios se puso en debate la continuidad del profesorado de Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología, que había sido renovado con la apertura democrática (1986), y se definió la creación de dos profesorados, uno de Derecho y otro de Sociología. La separación fue el resultado de un arduo debate entre docentes –este plan fue confeccionado por ellos-, y se manejaron argumentos académicos, como la necesidad de formar adecuadamente a docentes en dos disciplinas con sus propias lógicas, metodologías y vasta producción de conocimientos, y argumentos pragmáticos, como la fuente laboral.

Para la Formación Docente un año clave fue el 2008. Ese año se unificó la formación docente en un sistema nacional (SUNFD), con la extensión a todo el territorio de un plan nuevo, el Plan 2008. Y a fines del mismo año se aprobó una nueva Ley de Educación Nº 18.437, en la cual se crea el Instituto Universitario de Educación en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública y se consagra que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión, que como tal aún no se ha puesto en funcionamiento.



En un sistema educativo con fuerte tradición disciplinar en la organización del currículo, el Profesorado de Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología fue una excepción que se mantuvo hasta el año 2008, cuando se formaron los dos profesorados autónomos, uno de Sociología y otro de Derecho. No se discutió entonces acerca de qué pasaría con la formación de profesores de Educación Social y Cívica. Se dio por entendido que la Educación Social y Cívica no es una disciplina académica, sino una asignatura o disciplina escolar que integra el Plan 2006 de Ciclo Básico en la Enseñanza Media, cuyos contenidos provienen tradicionalmente en nuestro sistema educativo de dos fuentes disciplinares: Derecho y Sociología.

A partir de la separación a nivel superior de los profesorados de Sociología y Derecho, los Inspectores de Asignatura de los subsistemas de Enseñanza Media (CES y CETP), en su calidad de asesores técnicos de las autoridades definieron que los espacios curriculares dedicados a la Educación Social y Cívica (primer ciclo, CES), Formación Ciudadana (primer ciclo, CETP) y Educación Ciudadana (segundo ciclo, CES) ya no fueran compartidos por ambas especialidades, sino que pasaron a estar a cargo de docentes titulados en la Especialidad Derecho.

De la tensión entre estas posturas, se llega a esta definición por la cual la educación para la ciudadanía tiene un contenido casi exclusivamente normativo y los docentes a cargo deben tener formación jurídica. En síntesis, en esta confrontación triunfó un enfoque de la educación para la ciudadanía exclusivamente jurídico, cuyos contenidos básicamente pasan revista a la normativa vigente en el país en materia constitucional y legislativa referida a la organización del Estado y del Gobierno, porque los contenidos sociológicos son mínimos.

### **Precisiones conceptuales**

En los planes de estudio los contenidos se organizan y oficializan en asignaturas que incluyen algunos saberes y excluyen otros. En algunos diseños curriculares las asignaturas se corresponden con disciplinas académicas que se transforman en disciplinas escolares, pero en algunos casos se organizan en base a áreas de conocimiento o problemas o asuntos relevantes (Rozada, p.168) que se abordan en forma multidisciplinaria.

En el caso de educación para la ciudadanía, no estamos frente a una disciplina sino frente un problema relevante que puede ser abordado como contenido transversal o como contenido específico, lo cierto es que se enriquece y complejiza la mirada si se nutre de disciplinas diversas.

Se suele utilizar el concepto de “educación cívica” para referirse a una educación para la ciudadanía de tipo minimalista, que es más restrictiva y formal, y cuyos contenidos pretenden ser valorativamente neutrales y son transversales en el currículo. Mientras que se hace referencia a la “educación para la ciudadanía” a un enfoque de

tipo maximalista, que jerarquiza la participación ciudadana entendida en un sentido amplio y no meramente formal, y que le asigna un espacio curricular específico (Martín, 2006, p.35). En este trabajo hemos optado por hacer referencia a la temática como educación para la ciudadanía.

En el caso uruguayo del sistema educativo uruguayo, en la Enseñanza Media existen hoy espacios curriculares específicos con denominaciones tales como: Educación Social y Cívica, o Educación Ciudadana. Estas asignaturas tienen propuestas programáticas con grandes similitudes, desde un enfoque jurídico, y denominaciones diversas, pero no se trata de espacios diferenciados en su concepción.

En el sistema educativo uruguayo, en el caso de Enseñanza Media, durante más de veinte años su abordaje reunía dos fuentes disciplinares, Derecho y Sociología. Cabe acotar, que es lógica interna es propia del nivel, ya que en el caso de Educación Inicial y Primaria, hoy el plan nacional integra para todos los cursos desde tres, cuatro y cinco años, y de primero a sexto grado, el eje temático Construcción de Ciudadanía, desde dos fuentes disciplinares, Ética y Derecho. Incluso incorpora temáticas como identidad de género, estereotipos, violencia, medios de comunicación, construcción de la sexualidad, dentro de un enfoque filosófico, y no desde los aportes de las Ciencias Sociales.

La última precisión refiere a la formulación constitucional “formación del carácter moral y cívico”. Ya en el texto el legislador plantea la contribución de las instituciones educativas a un proceso que es personal, ya que la formación es un proceso de transformación sobre uno mismo. En el sentido que plantea Ferry (1997, p. 55), nadie forma a nadie, cada cual se da su propia forma, pero nadie se forma en soledad. En ese sentido, las instituciones ofrecen una educación para la ciudadanía, que junto con otros agentes, incide más o menos en la formación como ciudadano de cada sujeto. Pero la formación del carácter moral y cívico no se agota en la influencia de las instituciones educativas, también hay otros referentes familiares e institucionales en diversos espacios de socialización, incluso los propios medios de comunicación.

### **Presentación de una propuesta: Sociología y estudios en ciudadanía**

En el caso de Uruguay, como hemos tratado de visibilizar, la inclusión de asignaturas focalizadas en la educación para la ciudadanía y también sus contenidos, ha sido parte de un debate a la interna de la ANEP entre docentes de la especialidad y autoridades técnicas (supervisores o inspectores). A nivel de los subsistemas de Enseñanza Media las autoridades políticas que ejercen el gobierno han tomado decisiones al respecto atendiendo las recomendaciones de esas autoridades técnicas que son los docentes del CES y CETP que se desempeñan como inspectores de la especialidad –que incluye varias asignaturas y de diversas fuentes disciplinares –, sin realizar consultas a los formadores que se desempeñan en el ámbito del CFE.

Los formadores de Sociología del Consejo de Formación en Educación han procurado poner en debate la educación para la ciudadanía y han solicitado una revisión de las definiciones adoptadas en la Enseñanza Media, en el entendido que los espacios curriculares destinados a ese fin son restringidos a una mirada jurídica, con un enfoque reduccionista, en la cual el ciudadano es concebido como un sujeto que debe conocer sus derechos y obligaciones y la normativa de organización del Estado. Este enfoque no se corresponde con la concepción de la educación para la ciudadanía de la Ley de Educación vigente, que pone el énfasis en la formación de ciudadanos activos que ejercen sus derechos.

En una democracia, los ciudadanos deben aprender a expresarse libremente o participar en las decisiones y debates públicos. Como señala el economista indio Amartya Sen, en una democracia, los individuos tienden a conseguir lo que demandan, y no consiguen lo que no demandan, por ende, el ejercicio de los derechos también incide en las condiciones económicas (Sen, 2000, p.188).

Pero además, cuanto más incluyente, una sociedad es tanto más democrática. Sin embargo, en la realidad uruguaya de hoy, aún con principios fundantes de laicidad y reconocimiento de valores democráticos, no es plena la inclusión de las personas o colectivos como ciudadanos. No alcanza el reconocimiento legal y público de la diversidad social, cultural, económica, política, sexual y religiosa de las personas, sino la práctica cotidiana del respeto y de la integración por parte de todos los ciudadanos.

Por las razones expuestas, educar para la ciudadanía no se trata solamente de la transmisión de ciertos contenidos, también se trata de plantear metodologías de enseñanza que habiliten el desarrollo de las mejores estrategias para actuar en una sociedad democrática, que deben ser seleccionadas y compartidas por los equipos docentes de las diversas disciplinas. La educación para la ciudadanía debe ser asumida colectivamente y en forma transversal, a través de la democracia como experiencia de vida dentro de las instituciones educativas.

En cuanto a los espacios curriculares específicos, para esta compleja tarea es clave el aporte de las Ciencias Sociales. Problemas como la pobreza, la violencia y la contaminación, requieren un abordaje desde las convicciones morales y solamente pueden resolverse con voluntad política, pero como señala Dubet, pasan también por el conocimiento que producen las Ciencias Sociales, incluida la Sociología (Dubet, 2012, p.10). En los espacios curriculares destinados a la educación para la ciudadanía es necesario un abordaje inter y transdisciplinario, que implica articular la mirada jurídica con los aportes de otras Ciencias Sociales. Por lo mismo, con miras a un nuevo plan para la formación de profesores de Enseñanza Media, la propuesta de los formadores de la especialidad Sociología es una ampliación de la titulación que incluya los Estudios en Ciudadanía para aportar la mirada de las Ciencias Sociales y en particular de la Sociología, a una temática de tanta relevancia.

En relación a la tradición disciplinar que caracteriza nuestra formación docente, corresponde precisar que la propuesta del profesorado de Sociología y Estudios en Ciudadanía es la mirada sociológica enriquecida con los aportes de otras Ciencias Sociales. Desde el Plan 2008 la malla curricular de la Especialidad Sociología integra los aportes de la Antropología Cultural, de la Economía y de la Ciencia Política, y en el nuevo diseño se incorporan también contenidos jurídicos, en el entendido que la realidad social amerita un conocimiento compartido y complementario desde la óptica y herramientas teórico-metodológicas de diferentes disciplinas sociales.

La propuesta es ampliar la especialidad Sociología con los estudios en ciudadanía, desde diversas interpretaciones teóricas –que se fundamentan en ciertas concepciones respecto del individuo y de la sociedad y que forman parte de una teorización social más general- para abordar problemas que requieren un tratamiento plural y complejo, evitando simplificaciones de la realidad y problematizando las creencias del sentido común. El abordaje de los temas sociales desde la pluralidad teórica y disciplinar es indispensable en una escuela democrática.

### **Bibliografía**

CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación. No 295. Madrid, España.

DUBET, F. (2012). ¿Para qué sirve realmente un sociólogo? Buenos Aires: Siglo XXI.

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

GARCÍA LINERA, Á. (1999). Ciudadanía y democracia en Bolivia 1900-1998, en Revista Ciencia Política, Año IV, No. 4.

GOODSON, I. F. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. (en línea) Barcelona, Pomares-Corredor. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-46.htm>.

GROMPONE, A. (1956). El Instituto de Profesores Artigas. Montevideo: Anales del Instituto de Profesores Artigas”, año 1, N° 1.

MARTÍN CORTÉS, Irene (2006). Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España. Fundación Alternativas. Accesible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4288/28803\\_EstudiosProgreso22\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4288/28803_EstudiosProgreso22_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- MOTTA DE SOUZA, Dinorah (2016). La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008. Tesis de maestría. CLAEH.
- PEÑA, J. (2000). La ciudadanía hoy. Problemas y propuestas. España: Universidad de Valladolid.
- PIPKIN, D. (2009). Pensar lo social. Buenos Aires: La Crujía, Icrjdocencia.
- REYES, R. (1964). El derecho a educar y el derecho a la educación. Montevideo: Monteverde.
- ROMANO, A. (2009). Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos. Ponencia publicada en: Educación en clave para el desarrollo. Lidia Barboza (comp.) FHUCE- CSE. Montevideo.
- ROZADA, J. (1987). Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Madrid: Akal.
- SARLO, Oscar (s/d). Sobre el significado de la expresión “formación del carácter moral y cívico” en la Constitución uruguaya. Inédito.
- SEN, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires: Planeta.
- SORIANO, Andrés (2011). Los caminos de la educación cívico-moral. Un debate permanente. España: Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3242/3266>.
- VIÑAO FRAGO (1995). Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. (En línea). Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Revista Brasileira de Educación. Accesible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a05.pdf>.



# Análisis del documento “Identidad y perfil de egreso” del Consejo de Formación en Educación, hacia la universalización de la Formación Docente en Uruguay

Prof. Gabriel Calixto

Maestrando en la Maestría de Enseñanza Universitaria, Tesis en elaboración. Carrera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR). Especialista en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable. Título expedido por la Universidad Nacional del Comahue - Argentina (UNCOMA). Profesor de Enseñanza Media en Ciencias Biológicas. Título expedido por el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Docente efectivo de Ecología en el Instituto de Profesores Artigas. Docente efectivo de Ecología en el Profesorado Semipresencial. Docente efectivo de Biología en los Institutos Normales de Montevideo.

## Resumen

A partir de la Ley de Educación promulgada en el año 2008 en Uruguay se ha intentado lograr que la Formación de Docentes adquiriera un carácter Universitario. En ese sentido el actual Consejo de Formación Docente intenta universalizarla en los hechos, más allá del estatus jurídico, a través de diversas acciones, una de las cuales la constituyen documentos ejes, generados para disparar y orientar la discusión. Analizando el Eje 1, identidad y perfil de egreso, se visualiza con claridad la intención del Consejo de generar un nuevo perfil e identidad docente, mediante una formación con “características” o de “tipo” universitario. También se puede deducir que el escenario propuesto favorecería el desarrollo de un modelo universitario desarrollista, con los peligros que eso conlleva de dependencia con el gobierno. Por otra parte el documento tiene lineamientos propios y contextualizados, que no lo aleja del todo de los propuestos por algunos organismos internacionales, las principales concordancias se encuentran con la UNESCO, pero no está totalmente supeditado a sus metas.

## Palabras clave

Formación docente, Perfil de egreso, Universidad de educación

## Abstract

Ever since the Education Act was passed in 2008, there have been numerous attempts to grant Teachers Training college recognition, i.e. at university level. In this respect, the present Education Teachers Training Council has been trying to give it “university” recognition in reality, beyond its legal status, through various actions,

one of which consists of “axis” documents, meant to sparkle and lead the discussion. Analysing Axis 1, identity and profile of exit rate, it is possible to see clearly the Council’s intention to generate a new teacher’s profile and identity, through a training scheme with university “characteristics” or “type”. One can also deduce that the proposed scenario would favour the development of a university developmental model, with the risks that it involves as to governmental dependence. Moreover, the document has its own and contextualised guidelines, which do not get it far away from those proposed by some international organisations; the main agreements are to be found with UNESCO though it is not totally subject to its goals.

## **Keywords**

Teachers Training, profile of exit rate, education university.

## **Introducción**

A finales del año 2008 se promulga la Ley General de Educación N° 18437, que contiene en su artículo 31 una gran novedad en relación a la concepción de la formación inicial docente: “(De la formación en educación).- La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.” (IMPO, Centro de Información Oficial)

Considerando que ya desde el último cuarto del siglo XIX la formación de docentes para las escuelas, se había separado de la UDELAR dando paso a Institutos independientes, y que en el segundo cuarto del siglo XX se consolidó un proceso similar en el ámbito de la formación de docentes para la enseñanza media (Bentancur y Clavijo 2016, Basilio y Rodríguez 2008). Se originaron identidades institucionales nuevas que refieren como señalan Basilio y Rodríguez (2008) a los orígenes, la historia, la esencia los cambios y transformaciones producidas en forma paulatina y sistemática, mediada por políticas educativas.

En más de un siglo de historia, la formación de docentes transitó caminos distintos a los característicos de las Universidades, con lógicas-ideas, actores e instituciones propios (que no es objeto del presente trabajo detallar), lo cual a su vez explica uno de los obstáculos que hay que salvar a la hora de pensar en una nueva institucionalidad universitaria o en proceso de universitarización, la dinámica inercial fruto de los orígenes, decisiones y rumbos tomados durante tanto tiempo (Bentancur, 2015). Seguramente es uno de los aspectos que explica por qué desde el 2008 hasta la fecha, no se ha podido llevar a la práctica esa “Universidad de la Educación”.

Otros motivos pueden ser político-partidarios, coyunturales o relacionados a las aptitudes e intereses de los diversos actores involucrados, que han generado una suerte de idas y venidas en distintos ámbitos del gobierno y oposición, o de las autoridades



de la educación y los gremios docentes y estudiantiles. El último intento por transitar hacia una organización universitaria de la formación inicial docente, está liderado por el actual Consejo de Formación en Educación, quienes comunicaron a las instituciones y actores bajo su órbita la voluntad de hacerlo, más allá del estatus normativo que se logre.

Esta nueva forma de universitarización en los hechos, dejando incluso en segundo plano los vaivenes políticos del Poder Ejecutivo y el Parlamento señalados por Bentancur y Clavijo (2016), se expresa por ejemplo en la elaboración de documentos a efectos de ser discutidos en diversos ámbitos, ya existentes como las ATD docentes. Luego se continuó con la creación de comisiones de carreras a efectos de elaborar nuevos planes para la formación inicial tanto de profesores como de maestros, etapa que está siendo discutida en la actualidad.

Es intención del presente trabajo analizar uno de los documentos, que el Consejo de Formación en Educación ha puesto como lineamiento fundante del presente proceso, denominado “Identidad y perfil de egreso”, a la luz de bibliografía relacionada a políticas educativas y materiales emanados por organismos internacionales, partiendo de los siguientes interrogantes:

- ¿el documento se orienta hacia la universitarización de la formación en educación?
- si lo anterior es afirmativo, ¿se vislumbra algún tipo de Universidad en particular? Teniendo en cuenta los procesos ocurridos en América Latina en las últimas décadas.
- ¿existen evidencias de influencias o paralelismos con los lineamientos trazados por organismos internacionales?

### **Eje 1: La identidad de los profesionales de la educación y perfiles de egreso** (Eje1)

Si bien los documentos propuestos por las autoridades del CFE fueron tres, representando igual número de ejes temáticos, la elección en particular del Eje 1, obedece a que es el documento que aborda la definición del tipo de profesional que se quiere formar, por lo que se asume su rol vertebrador y orientador frente a los demás documentos. En tal sentido las autoridades señalan al comenzar y terminar ese primer documento que:

*“El Consejo de Formación en Educación, se propone elaborar una nueva propuesta curricular para ser aprobada en el año 2017 y cursada a partir de 2018. Para favorecer la reflexión y el intercambio se han identificado tres ejes que identifican dimensiones clave para la elaboración de una propuesta curricular para la formación de profe-*

*sionales de la educación. Estos son: 1 Identidad y perfiles de egreso. 2 Organización curricular. 3 Ingreso, evaluación y requisitos para la obtención del título” (...) Definir el perfil de egreso de los profesionales de la educación, los perfiles de cada carrera de grado, así como considerar esos perfiles como parte del desarrollo profesional, son puntos de partida esenciales para luego discutir la organización curricular, la evaluación y los requisitos para la obtención del título. Toda la propuesta curricular deberá estar en sintonía con el perfil de egreso de los futuros profesionales de la educación, si se quiere construir una propuesta coherente y consistente”.(CFE-ANEP, 2016)*

Como el ánimo no es realizar una mera transcripción o parafraseo de contenidos del documento objeto de análisis Eje 1, cuya ubicación en la web se encuentra en la bibliografía, se presentan los subtítulos que orientan en su contenido, para luego realizar un análisis desde las preguntas planteadas en la introducción.

Eje 1 posee 6 apartados o capítulos encabezados por los siguientes subtítulos:

- 1.- Presentación del eje. De la identidad docente a la de profesional de la educación
- 2.- Profesional de la educación
- 3.- Escenario, identidad, propuesta curricular
- 4.- Nuevos perfiles:
  - 4.1.- Formación y nuevos perfiles.
  - 4.2.- Saberes necesarios.
  - 4.3.- Aprender a lo largo de toda la vida.
  - 4.4.- Educadores creativos.
  - 4.5.- Trabajar con otros.
- 5.- Cambio de paradigma: foco en el aprendizaje
- 6.- Perfiles

*(CFE-ANEP, 2016)*

#### *Tipo de institución que propone el documento*

En base a las declaraciones de las autoridades del CFE mencionadas en la introducción, cabe esperar que en el documento Eje 1 se vislumbre un tránsito hacia una formación inicial docente de tipo universitaria, hecho que se observa claramente en las siguientes referencias textuales que se toman como ejemplo, ya que existen otras:

*“Creemos que este proceso debe continuar en una formación de características universitarias, para lo cual será necesario articular las*

*funciones de enseñanza, investigación y extensión desde la propia propuesta curricular.” (Eje 1, apartado 1)*

*“En un ambiente que busca ser de tipo universitario esto requiere la participación de estudiantes, docentes y egresados.” (Eje 1, apartado 4.5)*

En primer lugar se establece la necesidad de profundizar en una identidad profesional, marcada por una formación que articule, la función de educación tradicional con las otras dos funciones universitarias que escasamente han estado representadas. En segundo lugar se hace referencia a los tres órdenes característicos de la organización universitaria.

Es interesante destacar que en ambos casos se mantiene la expresión de deseo, por llamarlo de alguna manera, en relación a una formación de “características” o de “tipo” universitario, reforzando la idea de intentar llevar la práctica universitaria a la formación inicial de docentes, independientemente que continúe en el ámbito de un Consejo de la ANEP. Esto puede generar un choque entre el modelo de universidad que prima en Uruguay, de la UDELAR, con una marcada autonomía y cogobierno, frente a un intento de generar participación, pero con mayor verticalidad y decisiones concentradas en el Consejo.

#### *Pistas sobre el modelo de Universidad que se intenta llevar a la práctica*

Es claro que en forma explícita el Eje 1 intenta llevar a la práctica una Formación Docente Universitaria, pero ¿bajo qué modelo de universidad? La intención es analizarlo desde la tipología sugerida por Bentancur (2007), que propone asociar la probabilidad de ocurrencia de 4 modelos distintos de universidad: De Mercado, De Intramuros, Desarrollista y Nacional, a 4 escenarios posibles que pueden darse en países Latinoamericanos, a partir del cruce de variables con valores dicotómicos que se presentan en el siguiente cuadro, que ubica al Eje 1

Cuadro 1: Ejes de configuración de escenarios y modelo universitario de Eje 1 (basado en Bentancur, 2007)

Ejes	Valores	Eje 1 - CFE
Naturaleza Educación Superior	Bien público	X
Autoridad	Autonomía	
	Gobierno	X
	Actores Privados	

Ejes	Valores	Eje 1 - CFE
Naturaleza Educación Superior	Bien público	X
Financiamiento	Autosuficiente	
	Dependiente	X
Compromiso público	Responsabilidad	X
	Insularidad	

En el Eje 1 no cabe dudas que la formación en educación es un bien público, a pesar de la única referencia que se hace en relación al valor económico que adquiere el conocimiento, en las sociedades actuales.

En cuanto a la autoridad, no menciona ni por casualidad la autonomía y cogobierno, como características a ser discutidas, probablemente salvaguardándose de acontecimientos ocurridos en el parlamento pocos años atrás, cuando por este motivo no se votó en la cámara de senadores la formación de la Universidad de la Educación (Bentancur y Clavijo, 2016). La formación privada de docentes hasta el momento ha estado representada por la Universidad de Montevideo, de donde egresaron en 2015 nueve profesores y siete maestros (según su web institucional) y a partir del año 2013 comenzaron con formación de maestros al UCUDAL y el Elbio Fernández. Teniendo en cuenta que solamente en el Instituto de Profesores Artigas egresaron en el 2015 doscientos cincuenta y cuatro docentes, y en los Institutos Normales de Montevideo noventa y siete (según la web del CFE), por el momento puede afirmarse que los actores privados no representan un porcentaje significativo.

Si bien no se menciona en el Eje 1, el financiamiento del CFE es gubernamental en su amplia mayoría, más allá de préstamos del BID por ejemplo, que se destinan sobre todo a reformas, pero que asume el Estado Uruguayo, y no se propone un cambio al respecto. Por último en cuanto al compromiso público se reafirma la responsabilidad social, aludiendo permanentemente al profesional de la educación como alguien que debe adaptarse a nuevos tiempo sociales, de cambios cada vez más frecuentes y complejos.

Por todo lo anterior, el modelo de Universidad que se desprende del Eje 1 coincide con el que Bentancur (2007) denomina Desarrollista.

### **Influencias de organismos internacionales**

Al hablar de influencias o identificar paralelismos entre diversos documentos elaborados por organismos internacionales, con el documento Eje 1, no se hace desde el juicio valorativo, sino desde la comparación de ciertas líneas que se repiten en los primeros y que aparecen o no en el segundo. A priori podríamos plantear la hipótesis de que sí debe estar influenciado, ya que en el marco de las ideas que rigen las

propuestas curriculares de los países, fundamentalmente los económicamente dependientes, los lineamientos de organizaciones como el Banco Mundial, el BID y la UNESCO, entre otros, actúan tanto en el campo de las definiciones programáticas que luego impregnan legislaciones nacionales, así como también las ideas institucionalizadas poseen una traducción operativa, que si bien no son en sí políticas públicas las informan fuertemente (Bentancur, 2015).

#### *Banco Mundial (BM):*

Según Domenech (2007) el BM a partir de la década de los ochenta ha triplicado el volumen de préstamos para educación, convirtiéndose en la principal fuente de financiación en educación para los países de economías dependientes, como lo es Uruguay. También señala que los objetivos que se repiten en los distintos documentos del BM en relación a la educación, de los años 1992, 1996 y 2004, tienen como denominador común lograr la equidad, elevar la calidad, aumentar la eficacia y la eficiencia, mientras que los elementos inspiradores de sus recomendaciones en materia de política educativa, continúan girando en torno a la rentabilidad de la educación y la aplicación de la relación costo/beneficio.

Tanto Sanchez (2001) como Domenech (2007) también señalan que a partir de la década de los ochenta, los proyectos y programas del BM, sostienen la necesidad del acceso de los pobres a la educación, como forma de incluirlos al sistema, así como la eficiencia interna y externa de las instituciones con el fin de incrementar la productividad.

Contrariamente a lo que fue señalado como potencial hipótesis, en Eje 1, no aparecen referencias que acerquen la identidad propuesta para el profesional docente y el perfil de egreso de los mismos, con los objetivos y lineamientos señalados del BM, solamente se menciona, la necesidad de una educación y/o aprendizajes de “calidad” para todos, además de afirmar que la educación es un bien económico en otro pasaje. Pero son más las referencias que incluso se contraponen a los mismos, señalando por ejemplo que se debe “educar para contribuir a la transformación social poniendo el foco en el desarrollo de la persona y del ciudadano”.

#### *Banco Interamericano de Desarrollo (BID):*

Tanto en folletos como en documentos del BID existen coincidencias con las metas del BM, sobre todo en señalar a los docentes como “el insumo educativo más importante”, incorporar indicadores de desempeño docente tendientes a la eficiencia y eficacia del sistema (BID, 2011), o el hincapié en la enseñanza y docentes efectivos que se encuentran en las dimensiones del “éxito” en la educación (Folleto: Qué hace el BID en educación), aspectos que se ha señalado no se encuentran, por lo menos explícitamente y enérgicamente en Eje 1.

Por otra parte, en los lineamientos generales de la educación (BID, 2011), se incorporan otros aspectos que sí están contemplados en Eje 1, los cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Aspectos concordantes entre los lineamientos para la educación del BID y el Documento eje 1 del CFE (citas textuales)

Lineamientos generales para la educación del BID	Eje 1 CFE
Fortalecer la formación en servicio para que los docentes adquieran, refuercen y actualicen permanentemente sus conocimientos, habilidades, competencias y prácticas y enfoques pedagógicos para atender a estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje y en distintas situaciones sociales y de riesgo.	Fortalecer la formación en servicio para que los docentes adquieran, refuercen y actualicen permanentemente sus conocimientos, habilidades, competencias y prácticas y enfoques pedagógicos para atender a estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje y en distintas situaciones sociales y de riesgo.
<p>Fortalecer el desarrollo de estrategias personalizadas de aprendizaje, centradas en los estudiantes y que generen sensación de pertenencia.</p> <p>Ajustar los sistemas educativos (currículo, organización de las escuelas, gestión educativa, capacidades institucionales) para alinearlos con la enseñanza de competencias académicas y ciudadanas y habilidades cognitivas y no cognitivas necesarias para participar efectiva y productivamente en la sociedad.</p>	Entendemos que se trata de poner a los estudiantes de formación en educación en el centro y razón de ser de la propuesta curricular y, por lo tanto, nos obliga a pensar una formación que posibilite recursos y competencias adecuadas para que los futuros profesionales sean efectivamente hacedores de comunidades educativas atractivas, jerarquizadas por todos los actores sociales.

Las similitudes en los enfoques en relación a los aspectos presentados son muy evidentes, más allá que las coincidencias no establezcan un verdadero paralelismo entre ambos documentos en términos generales.

#### UNESCO:

Hay doce fuentes en la bibliografía de Eje 1, dos de las cuales son documentos del propio CFE y 3 son documentos UNESCO. Considerando otros materiales existentes de las Naciones Unidas en general y específicamente de la UNESCO, encontramos una coincidencia muy marcada entre la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, (UNESCO, 1990) con las variadas referencias que se realizan en Eje 1, en relación a formar profesionales de la educación capaces de garantizar el derecho de todos a la educación, presentándose claramente este concepto en tres de los 6 subtítulos del documento.

En el mismo sentido, la UNESCO propone en su sitio web la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en el objetivo 4 aparece “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Es interesante además encontrar la palabra “calidad”, única coincidencia marcada que se mantenía con los estudios mencionados del BM y el Eje 1.

Otro aspecto importante que se señala en Eje 1 es aprender a lo largo de toda la vida, vinculado exclusivamente a la llamada Sociedad del Conocimiento, concepto acuñado por la UNESCO (2005) a partir de su documento “Hacia una sociedad del conocimiento”, más allá que en Eje 1 se mencione como fuente un informe del Director General de la UNESCO del año 2009.

Las similitudes y paralelismos entre el Eje 1 y diversos documentos de la UNESCO son muy amplias, a efectos de no extenderse más se considerará la última declaración de Educación 2030 de Incheon (2015), en la que se estableció además un marco de acción para la concreción del objetivo 4 antes mencionado. Las ideas centrales compartidas se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Ideas centrales compartidas entre los documentos Incheon-UNESCO y Eje 1

Ideas Centrales	Educación 2030 - Incheon	Eje 1 - CFE
Educación de Calidad	Aparece a lo largo de todo el documento	Aparece en apartados 3 y 4.3
Educación para Todos	Aparece a lo largo de todo el documento	Aparece en apartados 1, 5 y 6
Educación a lo largo de toda la vida	Aparece a lo largo de todo el documento	Aparece en apartados 3 y 6
Educación por competencias	Metas 4.4 y 4.6 refieren a la necesidad de educar en competencias.	Aparece en apartados 3, 5, y el 6. Perfiles, se basa casi exclusivamente en la educación por competencias

Puede afirmarse que existen fuertes paralelismos y/o influencias entre los lineamientos de la UNESCO y el documento Eje 1.

Más allá de lo señalado para los tres organismos internacionales, Eje 1 presenta ideas que trascienden los lineamientos de los documentos con los cuales fue comparado, como los son la visión de complejidad y postura crítica frente a modelos preestablecidos, el fomento de la postura individual docente en base a su formación per-

manente y la dialéctica entre la teoría y la práctica, y lo ya mencionado en relación a educar para contribuir a la transformación social.

### **A manera de conclusión**

Es clara la intención del actual Consejo de Formación en Educación de practicar una universitarización de la formación docente, a partir de diversos caminos, uno de los cuales está representado por los documentos Ejes. Analizando el Eje 1 se puede afirmar que ese proceso tiende a generar una universidad de modelo desarrollista, con los peligros que eso conlleva, ya que por ejemplo queda atada y supeditada a los objetivos y el papel del gobierno (Bentancur, 2007).

Con sus particularidades y contextualizaciones el Eje 1 no escapa a varios lineamientos de organismos internacionales, principalmente la UNESCO, de todas formas parece lograr un equilibrio y en este sentido es importante, ya que no todo lo que venga de estos organismos a priori debe ser malo, pero por otro lado trasplantar ideas en educación rara vez resulta provechoso para los pueblos.

Más allá que la intención del Consejo fue la de comenzar con un nuevo plan para la formación inicial de docentes, a partir del año 2018, al día de hoy no se ha comenzado y existen fuertes resistencias para que ello ocurra en el 2020. ¿Será posible intentar parecerse a una Universidad sin un marco jurídico avalado política y socialmente?

Esta es una interrogante que puede orientar nuevos análisis.

### **Bibliografía**

Basilio, José y Rodríguez, María del Carmen (2008). En busca de un tiempo perdido, no hay identidad sin historia ni historia sin documentos. Fondos concursables – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Montevideo.

Banco Interamericano de Desarrollo (2011). Lineamientos sectoriales para la educación. División de educación. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36031437>

Banco Interamericano de Desarrollo. Folleto: Qué hace el BID en educación. Recuperado de: <http://www.iadb.org/es/sectores/educacion/marco-sectorial,18217.html>

Bentancur, Nicolás (2007). Reformas de la educación superior en América Latina y el Caribe. Informe presentado al Proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, IESALC – UNESCO.



Bentancur, Nicolás (2015). Una contribución desde la Ciencia Política al estudio de las Políticas Educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. Publicado en: C. Tello (Coord.), Los objetos de estudio de la política educativa. Autores de Argentina, Buenos Aires.

Bentancur, Nicolás y Clavijo, Emiliano (2016). Entre la dependencia de la trayectoria y la expansión institucional. Características del desarrollo de un sistema de educación superior en Uruguay (2005-2015). Publicado en: Fávero y G. Tauchen (Orgs.), Políticas de Educacao Superior e docencia universitária: diálogos sul-sul. Editora CRV, Curitiba.

CFE-ANEP (2016). Eje 1: La identidad de los profesionales de la educación y los perfiles de egreso. Consejo de Formación en Educación. Montevideo. Recuperado de: <http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/eje1.pdf>.

CFE – Web. <http://www.cfe.edu.uy/>

Domenech, Eduardo (2007). El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. CLACSO. Buenos Aires Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100919074222/4Domenech.pdf>.

IMPO, Centro de Información Oficial, Ley N° 18437, Ley General de Educación, Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Sánchez Cerón, Manuel (2001) Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXI, núm. 4, 4° trimestre, pp. 55-97

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimientos. Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2015). Educación 2030 – Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Universidad de Montevideo. Web: <http://www.um.edu.uy/noticias/63893-um-entregó-225-títulos-en-emotiva-ceremonia/>







# Razones para no aceptar Direcciones efectivas en liceos públicos de Uruguay - Concurso CES 2008

Prof. Mag. Luis Genta IPES - ANEP

## Resumen

En este artículo se realiza la aproximación a una problemática vigente en el sistema educativo uruguayo. Por qué los docentes, como parte de su carrera profesional se forman para ejercer cargos de gestión en Enseñanza Secundaria, aprueban su capacitación e incluso con pasan por un Concurso de oposición y méritos para luego no ejercer, e incluso, ejercer y renunciar a cargos de Dirección o Sub Dirección liceales. Dentro de esta realidad constatada hay diferentes causas, motivaciones y opciones que van de lo profesional a lo vivencial, de lo netamente institucional a la imagen que el docente construye de sí mismo y de su profesión en cuánto trabajador y asalariado. No hay una razón única, no hay una única forma de actuar. Pero todas las decisiones son, por parte de los educadores en cuánto profesionales, sin duda, racionales.

## Palabras Clave

Concurso, ANEP – CES, Gestión de centro, Efectividad, Políticas de formación, Carrera docente.

## Introducción

Nos proponemos conocer las razones por la que docentes se forman para la gestión de centros educativos del Consejo de Educación Secundaria (CES) de Uruguay, transitan un concurso nacional de oposición y méritos por la efectividad en ese cargo para posteriormente no ocuparlo u ocuparlo en forma no efectiva.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como órgano rector y el propio CES invierten en la formación de docentes para la gestión de centros educativos. Pero año a año cargos quedan vacantes siendo ocupados por docentes no capacitados formalmente para la tarea, mientras que un número considerable de los formados -voluntariamente- por la institución no asumen esa responsabilidad.

## Método

Para poder acercarnos a una respuesta, se eligió un universo acotado, el de aquellos docentes que concursaron -y salvaron- el Concurso para Dirección liceal realizado

por el CES en el año 2018. Esto nos permite obtener información relevada desde los propios docentes referencia a los motivos que definen sus recorridos profesionales.

Se llega a partir de usar herramientas como la entrevista a informantes calificados (Ex Consejeros de Secundaria, Inspectores y responsables de Concurso y del Personal Docente, a los propios docentes concursantes mediante un censo) a un conjunto de conclusiones que dan forma a una realidad que trasciende la percepción.

## Resultados

De la investigación resultante se verifica que los docentes que mayoritariamente eligen cargos de gestión son aquellos de las llamadas asignaturas deficitarias, es decir, de aquellas en la que un docente efectivo no puede elegir más de veinte horas.

Del universo investigado se extrae la siguiente distribución

Tabla 1 Distribución de concursantes por asignatura

Asignatura de origen	Número de Docentes	Porcentaje			
			E. Física	8	3,94
Historia	46	22,66	Matemática	4	1,97
Literatura	38	18,72	Com. Visual Dibujo	3	1,58
Ed. Social-Sociología	22	18,72	Física	3	1,48
Geografía	20	9,85	Educación Musical	2	0,99
Filosofía	16	7,88	Inglés	2	0,99
Biología	12	5,91	Literatura Idioma Español	2	0,99
I. Español	12	5,91	Historia - Geografía	1	0,49
Química	11	5,42	Italiano	1	0,49

Elaboración en base a datos obtenidos en el censo

Del análisis de la tabla siguiente se extraen además otra información, independiente de las asignaturas. Es interesante ver como se distribuyen las respuestas de los

docentes sobre la opción realizada (elegir y ejercer, elegir y renunciar, dejar el cargo en reserve, etc.) a partir de su edad, su grado y su género. No se percibe como corte importante el género o la edad. Esta última solo pesa al vincularse al grado, y este tiene un gran peso por vincularse con el salario.

PORCENTAJES EN LAS FILAS

		tipo												Total	
		No optó por cargo ni eligió interino/suplente		No optó por cargo pero si eligió interino/suplente		Optó por cargo y no renunció		Optó por cargo y no renunció pero mantiene la reserva		Optó por cargo pero renunció antes de ejercer el cargo		Optó por cargo pero renunció luego de comenzar a ejercer el cargo		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
SEXO	Femenino	10	9	11	7	96	57	30	18	4	2	12	7	169	100
	Masculino	2	6	2	6	17	53	7	22	0	0	4	13	32	100
	Prefiero no	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	1	100
GRADO	3	0	0	0	0	3	50	1	17	0	0	2	33	6	100
	4	2	6	1	3	25	74	3	9	0	0	3	9	34	100
	5	6	11	2	4	30	56	9	17	2	4	5	9	54	100
	6	3	5	6	10	32	51	18	29	2	3	2	3	63	100
	7	7	16	4	9	24	53	6	13	0	0	4	9	45	100
EDAD EN TRAMOS	Hasta 49	2	6	1	3	20	56	9	25	0	0	4	11	36	100
	50 a 54	7	10	5	7	35	50	14	20	2	3	7	10	70	100
	55 a 59	7	10	6	9	42	61	10	14	2	3	2	3	69	100
	60 o mas	2	7	1	4	17	63	4	15	0	0	3	11	27	100

N Cantidad de casos

Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el censo

## Discusión

La institución educativa vive una constante tensión donde se la cuestiona desde dentro y desde fuera. Donde en ocasiones se la observa bajo una mirada economicista de gasto - ganancia, y no de inversión a futuro.

Concomitante a esto se le asigna en el imaginario uruguayo y en la realidad múltiples funciones, algunas de las cuales exceden el mandato histórico fundacional. Y todo esto con recursos -escasos, para todas las necesidades de la sociedad- que están por debajo de los prometidos por el partido de gobierno en su programa<sup>1</sup>-propender a alcanzar el 6 % del PBI para Educación, -y por debajo de lo invertido por otros países y la media del continente (INEEd, 2016, p. 195).

Es una realidad que no se puede ignorar. Hay que volver a pensar las formas de conducción y organización institucional, sin olvidar la función esencial de nuestro sistema educativo. Enseñar, construir con el otro caminos de libertad a través del conocimiento para tener a futuro, una sociedad donde la ciudadanía se realice como personas para el bien colectivo. A aquellos que realizan la gestión de los centros educativos esta tarea los enfrenta como nunca antes a un trabajo complejo, que requiere un alto nivel de profesionalidad.

Tarea que se presenta entonces como un desafío profesional atractivo para el educador. Incidir en la realidad, ser protagonista de ella transformándola. Pero es una

<sup>1</sup> En sus Bases Programáticas Tercer Gobierno Nacional - Frente Amplio 2015-2020 se señala "En cumplimiento de los objetivos establecidos en este Programa para la transformación de la educación y el fortalecimiento del sistema educativo público, se puede exigir presupuestalmente ir hacia el 6% del PBI"

tarea que implica además una posición en cuanto trabajador consciente del lugar que ocupa en una estructura dada en una organización (conceptos que se desarrollará más adelante)

¿Cómo se condice esa libertad y su rol como trabajadora o trabajador?

¿Cómo se escapa a reproducir un sistema de dominación, de transmisión autoritaria, legitimando otra forma de deber ser? El concurso legitima a quien lo aprueba, proyectándose en su carrera en cuanto personal de la educación.

La gestión de una institución educativa también pone frente un espejo en relación a como se va a gestionar, desde qué lugar, para qué sociedad. A esto no escapa el docente que elige continuar su carrera desde la gestión.

Hay docentes que se forman para esta tarea. Pero muchos de ellos luego no la asumen.

El artículo 2 de la Ordenanza 45 (Estatuto del Funcionario Docente de ANEP) establece que la docencia puede ser ejercida de dos formas: docencia directa y docencia indirecta. El mismo artículo plantea que las tareas de Dirección, orientación y supervisión son tareas docentes, de docencia indirecta<sup>2</sup>.

El artículo 5 del referido Estatuto establece las tres formas en que se pueden ejercer los cargos de docencia: efectivos, interinos y suplentes. Tener Dirección en un centro educativo es una obligación preceptiva. Indica la norma que todo centro educativo tendrá integrada su Dirección por los cargos de Directores y Sub Directores que correspondan, no pudiendo quedar las direcciones vacantes (artículo 20 de la Ordenanza).

Indica además que los cargos docentes, cubiertos en forma efectiva, deben serlo mediante concurso, fijando el Estatuto tres modalidades (Artículo 23): méritos; oposición y méritos y finalmente oposición libre (cada uno con sus características particulares que escapan al análisis de este trabajo). Se indica en el caso particular de las direcciones que el acceso al cargo en carácter efectivo (artículo 26, inciso e) sólo podrá realizarse mediante concurso en las modalidades de oposición o de oposición y méritos.

Pero ¿qué sucede cuando no se cubren los cargos con docentes que concursaron para ellos o se asumen en carácter interino o suplente?

---

<sup>2</sup> Estatuto del Funcionario Docente de ANEP, Ordenanza N° 45, Aprobado por Acta N°68, Resolución N°9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central al 21 de abril de 2009.



El artículo 32 del Estatuto permite que los cargos docentes no efectivos sean cubiertos por concursantes con derechos emergentes (inciso A) con Directores de grado inferior (inciso B) o mediante llamado a aspiraciones (inciso C). Entonces el Estatuto mandata que no debe haber cargos de Dirección vacantes. Habilita que docentes asuman los mismos en carácter suplente o interino. Sin embargo, hay docentes que se preparan en cursos que brinda la propia institución. Que luego, dentro de la institución concursan. Y posteriormente no asumen esos cargos.

Es necesario entender las causas que motivan el no asumir la tarea luego que se realizó para la misma una formación de carácter voluntario, pasando por diferentes etapas que implican inversión de los diferentes Consejos para la realización de los cursos. Si el porcentaje de docentes que no asumen o renuncian a la tarea es importante, se vuelve necesario entender los determinantes que llevan a tomar esa decisión. Se podrá así contribuir a la toma de decisiones que permita realizar esa inversión en educación en forma más eficiente.

En la actualidad en el CES se cuenta con más de trescientos centros en todo el país. La mayoría cuenta al menos con una Dirección y una Sub Dirección. Los de 4ª categoría tienen únicamente Dirección, pocos tienen dos Sub Direcciones diurnas. Los liceos que tienen turno nocturno cuentan además con una Sub Dirección con destino a ese turno.

Según datos brindados en 2018 por el responsable del Departamento de Concursos, en 2008 se presentaron 445 docentes, de los cuales 4 fueron eliminados por no cumplir algún requisito, 107 no aprobaron la etapa de oposición teniendo 344 el derecho a integrar el orden de prelación. ¿Todos los que realizan el curso de Directores y concursaron en 2008 ejercen la gestión de centros? ¿La realizan en forma efectiva? ¿La realizan en forma interina? ¿La realizan como suplentes? ¿Qué motiva/motivó la forma en que se ejerce la gestión? ¿Qué motiva que no la ejerza en cada caso? ¿Cómo impacta el no asumir la gestión en la cantidad de Directores del subsistema?

Del estudio de las declaraciones de las personas entrevistadas se obtienen importantes puntos de coincidencia. En lo principal en lo referido a la retribución por la tarea, el reconocimiento a la misma y los apoyos que para ejercer el rol directivo son necesarios.

Los salarios de Dirección y Sub Dirección van en una escala de primer a séptimo grado, donde séptimo es el Director de mayor categoría y el de primer grado el Sub Director de menor categoría. Esta categoría está vinculada a la función y a la cantidad de alumnos que tenga el centro de estudios, como principal factor. Estos salarios -ya que la retribución de eso se trata- está topeada de forma tal que por igual cantidad de horas de trabajo, un docente de veinticinco años de antigüedad (séptimo grado docente) gana más que casi todos los cargos directivos.

En el rol de Dirección en cuanto personal asalariado es interesante ver la visibilidad institucional. Analizando la última información brindada por la Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto de ANEP a través de su Anuario Estadístico (2016) el mismo plantea detalladamente la evolución del docente de docencia directa, por categoría, antigüedad y año (DSPP, 2016, p. 33). Empero no es así con el salario de las direcciones. La única referencia a los mismos que se hace en el referido anuario es tangencial: un valor promedio en el presupuesto total de una institución liceal tipo al analizar las Tipologías del Consejo de Educación Secundaria (DSPP, 2016, p. 50-53).

La tarea está mal remunerada, siendo muy bajo el salario de una Sub Dirección en referencia a la docencia de aula y en ocasiones equiparando el salario de la Dirección al grado que tiene por carrera docente, pero dependiendo esto además de la categorización del Liceo. Esto mismo lleva a una falta de reconocimiento de la tarea directiva. Hay además un nivel de dedicación en tiempo y en responsabilidad que no se ve retribuida. De igual modo el apoyo que se da al rol directivo se siente como escaso, con poco apoyo de la supervisión y falta de medios.

Surge en las entrevistas la limitación a un salario directivo realizada por una Circular de 1996, aún vigente. Esto conlleva a que el docente, sobre todo en algunas asignaturas a las que se puede acceder a 48 horas de clase o más opten por realizar esto ya que la retribución es mayor, la responsabilidad es principalmente durante el período lectivo y no los doce meses el año. Cobran la totalidad de sus horas de clase (que pueden ir mayoritariamente de 35 a 45 minutos) a su grado.

La realidad -o al menos una parte de ella - es mediada por el ojo fractal de aquellos a quienes se pregunta, de los informantes, de los documentos. Se debe procurar cambiar la percepción que pone al docente, al gestor, al supervisor, en una especie de "taburete"<sup>3</sup> funcional, donde al profesional se lo sienta y no se le brinda ningún respaldo institucional.

Mientras que en el rol directivo la responsabilidad es aún durante el período vacacional, las horas son de 60 minutos (se paga a hora reloj) y el valor de la hora semanal está topeado por la Circular de 1996. Se define la existencia de ciertas asignaturas llamadas comúnmente deficitarias, en la que el personal docente no puede exceder, y a veces incluso no alcanza, las 20 horas.

¿Solamente esos docentes procurarán, -salvo en los casos muy vocacionales por la gestión- alcanzar direcciones de centro liceal a fin de mejorar su salario?

El entendimiento del fenómeno, entender las causas de porqué algo sucede nos permitirá comprender y clasificar de mejor forma que por la apariencia del fenómeno

---

<sup>3</sup> Especie de asiento pequeño, sin brazos ni respaldo, usualmente bajo y poco cómodo.

“En una palabra, nuestra clasificación, en lugar de ser morfológica, será, a primera vista, etiológica. Esto no constituye una inferioridad, pues se penetra mucho mejor la naturaleza de un fenómeno cuando se sabe su causa, que cuando se conocen sus caracteres, aun los más esenciales.” (Durkheim, 1928, p. 134). Weber denomina motivo a “la conexión de sentido que para el actor o el observador aparecen como el “fundamento” con sentido en una conducta (...) Una interpretación causal correcta de una acción concreta significa: que el desarrollo externo y el motivo han sido conocidos de un modo certero y al mismo tiempo comprendidos con sentido en su conexión” (Weber, 1922, p.11). Procuraremos entonces realizar la comprensión de los motivos que mueven desde lo sensible, lo racional o lo institucional a los docentes a asumir una conducta determinada.

*Un mismo antecedente o un mismo grupo de antecedentes no puede producir ahora una consecuencia y luego otra, porque entonces la diferencia que distinguiera la segunda de la primera, carecería ella misma de causa, constituyendo una negación del principio de causalidad. Toda distinción específica, comprobada en las causas, implica, pues, una distinción semejante entre los efectos. (Durkheim, 1928, p. 133)*

Partimos del supuesto que, de demostrarse esa acción de los docentes de no asumir o renunciar, la misma no puede ser considerada irracional. Queremos entonces entender la motivación racional de tales acciones. En referencia que se actúa racionalmente, debiendo el investigador entender esa racionalidad, esos motivos, Weber (1922) expresa:

*La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve en estos casos a la sociología --en méritos de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad como un tipo (tipo ideal), mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional (...). Pues nada nos dice en lo más mínimo hasta qué punto en la realidad las acciones reales están o no determinadas por consideraciones racionales de fines. (...) ...es decir, esa proposición logra un: “conexión de sentido” comprensible para nosotros (comprensión racional por motivos) (p. 8 y 9).*

Los cuatro tipos ideales de acción propuestos por Max Weber constituyen un buen punto de partida. Hacemos referencia a lo que Weber denomina 1) Acción racional con arreglo a fines, 2) Acción racional con arreglo a valores, 3) Acción afectiva y 4) Acción tradicional (Weber, 1922, p. 20 y 21). También plantea Weber (1922) que la acción social no es ni homogénea ni la acción de alguien influido por otros. No se orienta la acción personal “por la acción de otros, sino que por la observación se dio cuenta de

ciertas probabilidades absolutas, dirigiendo por ellas su conducta” (p. 19). Se pueden analizar los cuatro tipos de acciones racionales que propone Weber desde la realidad desde el punto de vista de la gestión en educación. En el caso de la acción racional con arreglo a fines, se puede entender que la persona analice su carrera docente, entendiendo que es necesario ocupar un cargo de gestión a fin de obtener una promoción profesional (por ejemplo para alcanzar cargos de supervisión como son las Inspecciones). En el caso de la acción racional con arreglo a valores -siguiendo con la taxonomía weberiana- es parte de una trayectoria natural o su obligación personal con el sistema educativo en que se formó. Esto al decir de Weber (1922) “sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor” (p. 20).

La acción afectiva es determinada por el sentir en la coyuntura, en el momento. Podrá el docente asumir una responsabilidad por entender que es su deber, por la necesidad institucional que entiende, es su responsabilidad cubrir.

La acción social tradicional implica una costumbre arraigada. El docente entenderá que por su grado, su trayectoria en el sistema debe profundizar en el camino de la gestión.

Se puede preguntar qué sucede cuando un proceder en la acción social se reitera.

La posibilidad de conductas regulares puede darse condicionadas por el interés “cuando y en la medida en que la existencia empírica de su probabilidad descansa únicamente en el hecho que los individuos orienten racionalmente su acción con arreglo a fines por expectativas similares” (Weber, 1922, p. 23).

Hay acciones que se producen con regularidad. Esto es visible, aunque no exclusivo, en la acción económica. Puede ser en nuestra investigación una causa, aunque no necesariamente la causa. En ocasiones la opción por la gestión es la que determina el recorrido del docente en su carrera. Pero si vemos una correspondencia entre las asignaturas deficitarias y la asignatura de los docentes que eligen ejercer la gestión se cambia el modo de construir la opción. ¿Es esta tan libre? La docencia puede por opción ser de aula y luego buscar u optar por otros caminos. El profesional tuvo la libertad de cursar para seguir su carrera. Tuvo la libertad de concursar, de elegir o no, de contestar el censo en que se fundamentó la investigación que dio lugar a este artículo, o no.

Libertad que hace a la acción y construcción de la carrera docente, y donde no debiera ser el factor económico el determinante. Eso implica la discusión de salarios que permitan desde el inicio jerarquizar la carrera docente. Debe ser atractiva per se, no a partir de salir del aula.

¿No está el propio sistema desestimulando el Concurso a partir de la falta de estímulos profesionales y los bajos salarios?

Junto a esto, la recomposición de una pirámide salarial –se vuelve a tocar lo económico como en una especie de espiral- que no ha tomado como objetivo estos roles y responsabilidades de la carrera docente. Se mejoraron situaciones muy postergadas de diferentes actores tanto docentes como no docentes, pero sin el crecimiento debido a las diferentes responsabilidades. Y en ocasiones, como con la partida mensual para Directores<sup>4</sup> aprobada recientemente asociada a la responsabilidad de gestión, se generan nuevos distanciamientos, nuevas mesetas salariales que distancian a los cargos de Dirección de los de Sub Dirección, haciendo estos menos atractivos. Y rompiendo con el concepto de responsabilidad compartida y trabajo en equipo en el centro educativo.

Se termina este artículo con la pregunta inicial. ¿Por qué se forma, se concursa para Dirección de Liceo y luego no se opta por ella?

Cada docente construye su propia estrategia de carrera profesional, la que se enmarca dentro de los reglamentos demarcados por el sistema. Pero no se puede olvidar lo que Bourdieu (1980) plantea citando a Leach E. (1962) en un trabajo de antropología referente a los sistemas de filiaciones

*Postulo que los sistemas estructurales en los que todas las vías de acción social están estrechamente institucionalizadas son imposibles. En todos los sistemas viables, debe haber una zona donde el individuo sea libre para adoptar sus decisiones de forma de manipular el sistema en su propio beneficio (Leach en Bourdieu, 2007, p. 86)*

No solamente lo salarial ha sido mostrado como factor determinante para no ejercer una función para la cual se forma un docente, más allá de su disciplina. Deben, en lo referente a futuros caminos de investigación, analizarse hasta donde la falta de apoyo, el exceso de transferencia de responsabilidades culposas de la sociedad o de los responsables del sistema no tienen también su impacto.

Se abren entonces muchas más preguntas hacia la determinación de lo profesional con su reconocimiento y jerarquización.

---

<sup>4</sup> Se hace referencia al Acta 9, Resolución N° 52 del CoDiCen de ANEP del 6 de marzo de 2018, la que otorga una partida mensual de \$2.140 (dos mil ciento cuarenta pesos uruguayos) a quienes ejerzan efectivamente la Dirección de centro educativo.

## Referencias bibliográficas

- ANEP Administración Nacional de Educación Pública- (2009) Estatuto del Funcionario Docente de ANEP, Ordenanza N° 45, Aprobado por Acta N°68, Resolución N°9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central al 21 de abril de 2009. Visualizado el 23 de marzo de 2017 en <https://bit.ly/2SkfY8B>
- Birgin, A. (2000) en La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo - Capítulo IX. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión Editado por CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, visualizado en setiembre de 2017 en <https://bit.ly/2qcoZnh>
- Bourdieu, P. (2007) Capítulo 3 Estructura, habitus, prácticas en El sentido práctico. 1ª Edición Argentina. Editorial Siglo XXI [1980]
- Durkheim, É. (1897) El suicidio. Estudio de sociología Editorial Reus. Madrid 1928. Visualizado en setiembre 2017 en <https://bit.ly/2D48vWI>
- Frente Amplio (2014) Bases Programáticas para un Tercer Gobierno Nacional del Frente Amplio 2015 - 2020 visualizado en julio 2018 en <https://bit.ly/1JrSp1f>
- INEEd Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2015-2016), INEEEd, Montevideo Visualizado en junio 2018 en <https://bit.ly/2JE3bcW>
- Weber, M. (1922) Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Capítulo 1 Conceptos sociológicos fundamentales México. Fondo de Cultura Económica. Decimoséptima impresión 2008. Visualizado en julio de 2018 en <https://bit.ly/2CIzeHA>

# El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay

Profa. Lic. Mag. Rosa Garrido Kelleberger<sup>1</sup>

## Resumen

En esta investigación se abordó el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Consejo de Formación Docente (CFE) del Uruguay, correspondiente al Plan 2008. El problema de investigación fue el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de Didáctica III en el año 2017 y egresados/as. Por múltiples razones se consideró un tema relevante, pero especialmente porque en sobredimensionar el análisis de las prácticas por parte de los propios actores, está la posibilidad de mejorarlas. Se pretendió conocer qué significa analizar las prácticas para los propios actores, identificando las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas que están en juego en el análisis de sus clases. El paradigma de investigación utilizado fue el interpretativo. Se realizaron algunas reflexiones respecto al papel vital de los tutores y las tutoras, en tanto su trabajo habilita el análisis crítico de las prácticas o lo obtura. Habilitar el análisis crítico contribuye a la construcción de una enseñabilidad intermedia de la Sociología, lo cual colabora en el tránsito hacia una enseñabilidad alternativa afín con la epistemología del Plan 2008. Se realizan algunos aportes para una eventual discusión que contribuya en esta dirección.

## Palabras claves:

Didáctica de la Sociología. Práctica docente. Análisis de las prácticas. Tutoría

El Consejo de Formación en Educación en el año 2008 renovó su plan de estudio. Con el Plan 2008 se creó el Profesorado de Sociología. Hasta dicha fecha, quienes optaban por la docencia en Sociología, debían ingresar al Profesorado de Educación Cívica-Derecho y Sociología. Desde el 2008 el Profesorado de Sociología se independizó del Profesorado de Derecho, teniendo entonces su propia malla curricular. En nuestra investigación abordamos el análisis de las prácticas en este nuevo Profesorado de Sociología.

---

<sup>1</sup> Profa. Efectiva en Didáctica de la Sociología de CFE y en CES. Socióloga. Magister en Educación, Sociedad y Política. (ANEP-FLACSO), Diplomada en Didáctica de la Sociología para la Enseñanza Media (ANEP-UDELAR) [proferosagarrido@gmail.com](mailto:proferosagarrido@gmail.com)

## Problema de investigación

El problema de investigación fue el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de Didáctica III en el año 2017 y egresados/as de tres Centros de Formación Docente. Cuando referimos a los tutores, incluimos a los docentes de Didáctica y Adscriptores/as.

Entendemos que es vital el papel de los tutores y las tutoras, en tanto su trabajo habilita el análisis crítico de las prácticas o lo obtura. Habilitar el análisis crítico colabora en el tránsito hacia una enseñabilidad alternativa de la Sociología (Garrido, 2012), afín con la epistemología del Plan 2008.

Una enseñabilidad alternativa implica por lo menos dos asuntos. Por un lado, la existencia de una Didáctica de la Sociología autónoma de la Didáctica del Derecho (Martínez, 2009); dado que ello ha contribuido a la enseñanza de “una Sociología de conceptos, descontextualizada del tiempo, espacio y de la teoría sociológica en la que los mismos se inscriben, sin ningún reconocimiento de la epistemología que los sustenta” (Garrido, 2019, p.25) Por otra parte, una enseñabilidad alternativa de la Sociología supone el “dominio de las estructuras sustancial y sintáctica” (Plan 2008, p. 81). La primera constituye la apropiación de la teoría sociológica, la segunda el reconocimiento y la importancia de su epistemología.

Una enseñabilidad alternativa interpela el modelo tradicional de enseñanza de la Sociología, para discutir su enseñabilidad y las consecuencias de su enseñanza, se sostiene en una racionalidad crítica, como exige el Plan 2008, en las que las estructuras sintáctica y sustancial se encuentran para problematizar la enseñanza, fomenta también el análisis crítico de las prácticas (Smyth, 1987) y enseña a pensar sociológicamente (Bauman, 2007) Para formar en la enseñanza de una enseñabilidad alternativa de la Sociología, es vital el papel de los tutores en el análisis de las prácticas de los practicantes.

Creemos que este tema es importante si comprendemos la cuestión docente desde una perspectiva ética y política. Esta perspectiva compromete al profesional con una participación activa, crítica y responsable. La Didáctica tiene un carácter político, en la medida que supone un compromiso con la formación de un modelo antropológico y societal. Esta perspectiva exige entre otras tantas condiciones, una relación circular entre el saber y el actuar, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión como así también un espacio en el que el rol del cuerpo docente esté en motivar al estudiantado a pensar y pensarse como docentes reflexionando sobre el por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar Sociología; fomentando el reconocimiento de la epistemología que condiciona su pensamiento y acción. La reflexión epistemológica se impone como punto de partida para las decisiones profesionales, supone una revisión constante de por qué se actúa para calar hondo en las profundidades que sostienen la acción. El análisis epistemológico permite examinar, reorientar y transformar las prácticas de enseñanza. Cuando la reflexión epistemológica está



ausente, el profesorado adhiere a sus supuestos acerca del conocimiento, ello provoca la resistencia al cambio, y en el peor de los casos la asimilación y reproducción mecánica de modelos perimidos.

Gorodokin (2005, p. 8) refiere a una metáfora con la que Bachelard sintetiza la reflexión epistemológica “subir al granero y bajar a la bodega”. Subir al granero es quedarse con los actos de los practicantes y las practicantes, lo observable, lo visible, lo que hacen; bajar a la bodega es interrogarse por el porqué de tales actos promoviendo su análisis y fundamentación. En este contexto se impone analizar permanentemente las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas implícitas en las prácticas docentes. El Plan 2008 requiere de un acompañamiento tutorial que habilite la autonomía, para lo cual es necesario pensar las prácticas desde la perspectiva de quienes la producen.

### **Objetivo general**

El objetivo general es identificar el rol de los tutores y las tutoras (Docente de Didáctica y Adscriptor/a) en el análisis de las clases del estudiantado de Didáctica III del año 2017, y egresados/as noveles de IPA y CERP del Profesorado de Sociología.

### **Objetivos específicos**

Como objetivos específicos respecto del cuerpo estudiantil de Didáctica III del año 2017 y egresados/as noveles de IPA y CERP en el Profesorado de Sociología se busca: 1-Identificar las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas que poseen respecto del análisis de sus prácticas. 2-Tipificar cuáles son las estrategias que desarrollan para el análisis. 3-Reconocer las lógicas imperantes en el análisis. 4. Construir los rasgos o características de una buena tutoría a través de la voz de los/las protagonistas.

### **Metodología**

Realizamos una investigación en educación y no sobre educación. El paradigma de investigación utilizado fue el interpretativo, por tanto se sostuvo sobre una metodología cualitativa, si bien se realizó un acercamiento cuantitativo al campo de investigación. El método que se usó fue estudio de caso.

Las técnicas que habilitaron el relevamiento de información fueron: una encuesta y entrevistas a estudiantes de Didáctica III, egresados/as de tres Centros de Formación Docente (IPA, CERP de Atlántida y de Florida), una entrevista a los docentes y las docentes de Didáctica de dichos Centros, y análisis de documentos. En este último caso se analizaron las planificaciones anuales de los entrevistados.

La decisión de no descartar el enfoque cuantitativo obedeció a la realización de una encuesta que habilitó a tomar un primer contacto con el campo de investigación.

Este arrojó una primera mirada sobre los tres Centros de Formación Docente. Se descartó trabajar exclusivamente con el modelo dominante en investigación, y su enfoque cuantitativo, dado que no reconoce el carácter histórico, cultural e intencional de las acciones humanas a la hora de explicarlas alejándose del debate epistemológico.

## Resultados y conclusiones finales

En esta investigación se relevaron datos relativos a los desafíos del acompañamiento, acerca de lo que significa analizar las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as, sobre las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas implícitas en el análisis, sobre las razones de ingreso a la Formación Docente y al Profesorado de Sociología en particular. También se procesó información acerca del rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas y sus concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas según los/las entrevistados/as, datos respecto de qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología en cada Centro, como también así datos concretos respecto de las planificaciones. En ese sentido, se conocen diferentes concepciones sobre la enseñanza de la Sociología, y cómo dichas concepciones generan prácticas diferentes. Algunas prácticas ponen énfasis en la importancia de los conceptos sociológicos, otras priorizan la importancia de los/las autores/autoras, y hay prácticas que enseñan a pensar sociológicamente.

Se explicitan algunos factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico/disciplinar/epistémico, tales como seguir el orden de un programa que no se analiza, factores relativos a la bibliografía y al objetivo de enseñanza, factores relacionados a las estrategias y la evaluación, aspectos relativos a las concepciones implícitas y al análisis crítico.

Los tres Centros investigados dan muestra de un proceso de cambio. Si bien en el Centro III predomina una enseñabilidad tradicional, se aprecian algunas decisiones que comienzan a romper esta epistemología. En el Centro I está instalada una enseñabilidad intermedia (Sabatovich, 2018)<sup>2</sup>, ello implica que los/las practicantes y egresados/as en sus prácticas ponen en juego el diálogo entre la estructura sustancial y sintáctica de la Sociología, no obstante no pueden llevar ese diálogo a todas las decisiones de su planificación anual, en la misma persisten algunos rasgos de la epistemología tradicional. En el Centro II se aprecia el cambio más profundo, en el sentido de que el diálogo entre las estructuras sustancial y sintáctica de la Sociología está más instalado en las prácticas analizadas.

---

<sup>2</sup> Llamamos de esta manera al período que se encuentra entre los dos tipos de enseñabilidad, dado que el pasaje a la enseñabilidad alternativa implicaría tomar consciencia de la existencia del dominante y del alternativo, en este caso el profesor toma consciencia de que es posible planificar de otra forma, pero aún sigue apegado a las tradiciones docentes, es decir por ejemplo el cumplimiento del programa (2018, p.1).

En función de lo investigado, y reparando especialmente en el resultado de encontrar el predominio de tres perfiles de tutores/as, se apreció un proceso de tránsito de una Didáctica de la Sociología sumisa a una Didáctica del Derecho, hacia una Didáctica de la Sociología en construcción. A modo de conclusión se hace hincapié en la existencia de tres perfiles de tutoría para un Plan 2008 que exige un perfil crítico, se explicitan algunos aspectos que dan cuenta del camino realizado por el profesorado en la construcción autónoma de una Didáctica de la Sociología, camino que se sitúa en una enseñabilidad intermedia (Sabatovich, 2018). Asimismo se agendan algunos temas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa, afín con el perfil de egreso del Plan 2008.

Finalmente, el Profesorado de Sociología, que dio a luz con el Plan 2008, está haciendo su propia historia en la construcción de una Didáctica acorde a la racionalidad de sus perfiles (general y específico), sin duda hay un camino andado, y seguramente en los espacios de encuentros de todos los actores vinculados al profesorado será posible continuar avanzando en su construcción, en tanto “el hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación” (Freire, 1973, p.87).

### **Referencias bibliográficas.**

Bauman, Zygmunt. (2007). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephan. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Contreras, José. (1987). *La autonomía del profesorado*. Cap. 7 *La reflexión crítica* (Smyth). España: Ediciones Morata.

Freire, Paulo. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.

Garrido, Rosa. (2012). *Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología*. Montevideo: Peldaños. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*. Año 1. N°2. (p. 4-14).

Garrido, Rosa. (2019). *La importancia de la enseñabilidad de la disciplina que se enseña*. *Aportes a la educación en ciencias sociales*. Didáctica. Año1, Número1. Montevideo: Ediciones Camus.

Gorodokin, Ida. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología*. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 37. Argentina: Instituto de Formación Docente continúa de San Luis.

- Martínez, Gabriela. (2009). La emergencia de una Didáctica de la sociología. Disponible en <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emrgencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.
- Sabatovich, Daniela. (2018). La enseñabilidad intermedia como puente hacia el pensamiento crítico: El proyecto de enseñanza como hipótesis. Trabajo inédito.
- Steiman, Jorge. (2008). Más Didáctica. UNSAM edita. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila SRL.
- Steiman, Jorge. (2011). El análisis didáctico de la clase. Ponencia en el Congreso de la Asociación de Profesores de Educación Cívica. Derecho y Sociología del Uruguay.
- SUNFD. (2007). Sistema Único Nacional de Formación Docente. Plan 2008. Documento final. Disponible en [www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD\\_2008\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf).





## Reseña Bibliográfica

Rama Vitale, Claudio (2017). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina. Montevideo: Grupo Magro

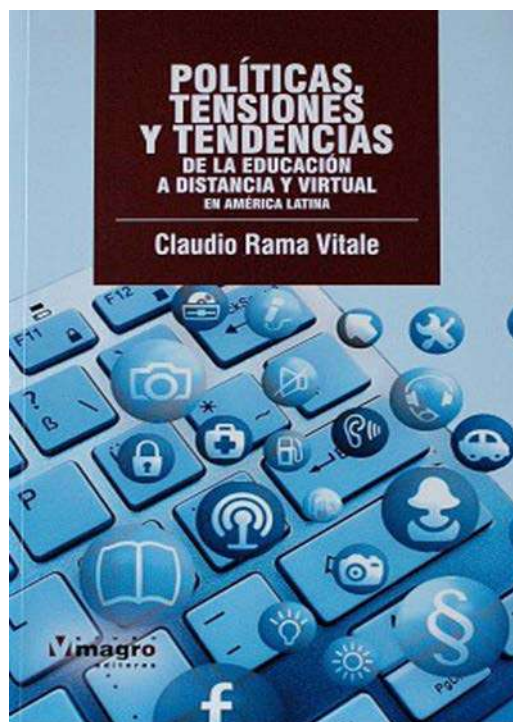
Este libro fue realizado y presentado para la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES2018) realizada en Córdoba, Argentina, del 11 al 15 de junio de 2018.

El autor es un investigador en gestión y políticas universitarias, especializado en la educación a distancia, y plantea la articulación de la educación virtual con la actual sociedad digital en red y su relación con las instituciones educativas. Se exponen los ejes teóricos que hacen frente al fuerte desarrollo de la educación a distancia y virtual, su rol en la regionalización, sus múltiples dinámicas, tendencias y tensiones en América Latina, asimismo se plantean sus contradicciones y resistencias, a la vez que expone sus características más destacadas, se hace hincapié en la expansión de su matrícula, así como los actuales procesos de internacionalización a escala regional. Se presenta un análisis original comparativo de la regulación en algunos países de la región.

Quizás uno de los aspectos más relevantes del libro es que proporciona además un enfoque de la educación virtual como un derecho fundamental en el marco de la cuarta generación de los derechos humanos. Por otro lado habla de las pedagogías con apoyo de las TICs.

Resulta sustantivo el hecho de que se presenta a la educación a distancia como democratizadora del conocimiento, ya que actualmente hay tasas muy altas de deserción de la Educación Superior. Las nuevas comunidades de aprendizaje virtuales, marcan el camino hacia procesos de evaluación, regulación, sistemas de créditos globales que permiten movilidad y favorecen la cooperación. Por eso el autor señala “se necesitan sistemas universitarios flexibles y diferenciados que permitan múltiples recorridos y diversidad de comunidades en aprendizaje articuladas en red, con diferenciación institucional, con universidades multiculturales e indígenas, tecnológicas, a distancia, virtuales, etc.”

Como último aspecto a destacar de esta obra, está el hecho de su presentación en la CRES 2018 que representa un evento académico internacional de alto prestigio en relación a la Educación Superior.







# Normas para publicar

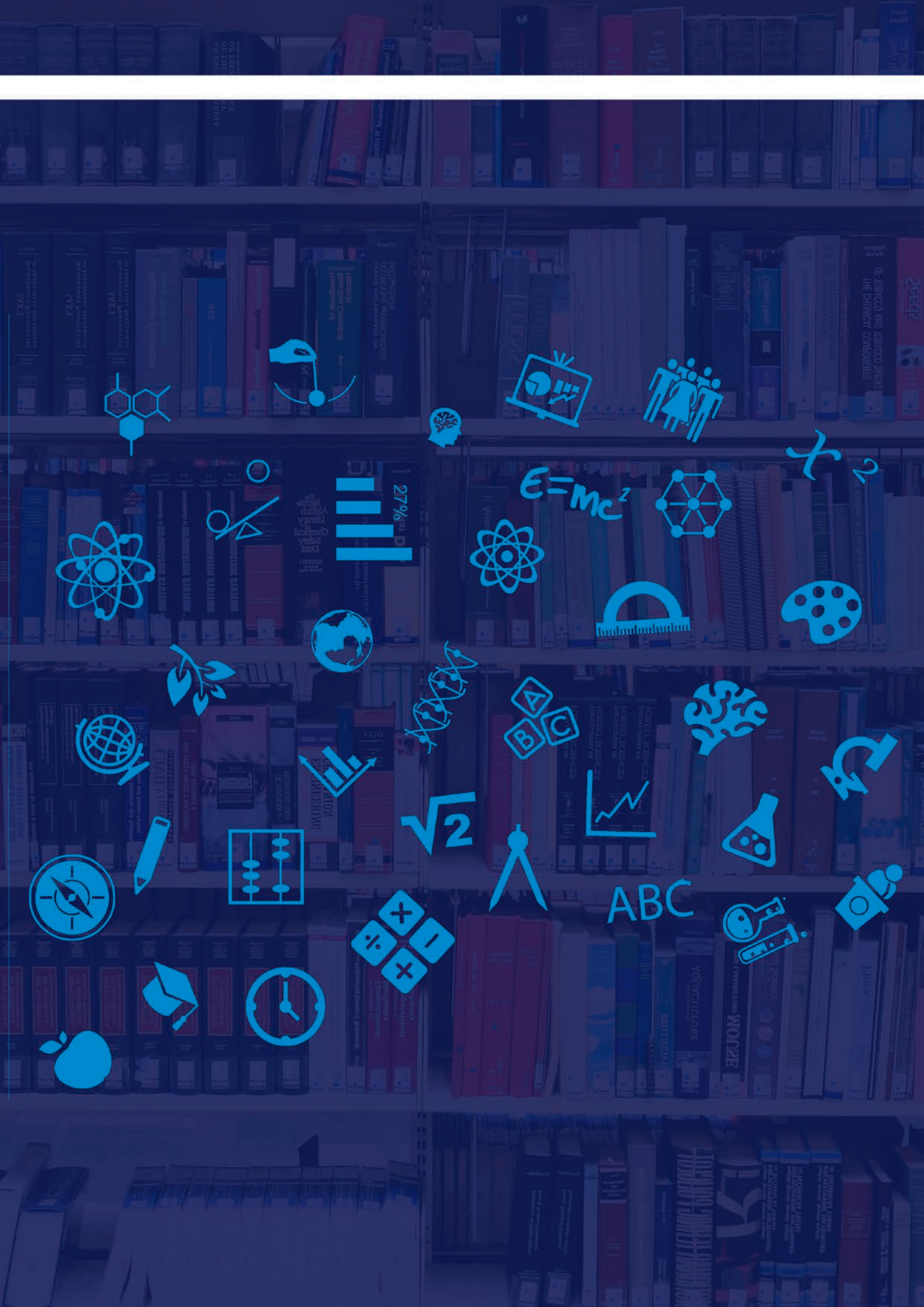
La Revista Temas Segunda Época es una publicación arbitrada, de carácter académico que divulga trabajos inéditos de Ciencias de la educación y de Didáctica-práctica docente. Su finalidad radica en promover el análisis crítico y plural sobre temas relevantes en las áreas académicas que son inherentes 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](mailto:revistatemas.ipes@gmail.com).
4. Es requisito excluyente para una primera aceptación de los trabajos:
  - a. Estar escritos en lengua castellana o portuguesa.
  - b. Editarse a doble espacio, con fuente Arial de 12 puntos.
  - c. Contar con márgenes de 2,5 cm y páginas numeradas correlativas, en números arábigos en margen inferior derecho.
  - d. En caso de haber anexos, se incluyen separados del cuerpo de la obra, con una caratula denominada anexo.
  - e. Los títulos principales se escriben en mayúscula, como mismo tipo de letra y tamaño.
  - f. Los subtítulos deben tener un destaque menor a los títulos principales.
  - g. El texto debe escribirse con margen justificado y en cada comienzo de párrafo se dejará sangría.
  - h. Incluir en su primera página el título, nombre del autor o autores, filiación académica y dirección de correo electrónico.
  - i. Presentar un resumen en español y su traducción en inglés de hasta 250 palabras, que irán precedidos del Título.
  - j. Contar con un mínimo de cinco palabras claves, que serán normalizadas por los editores técnicos de acuerdo al Tesauro de la UNESCO.
  - k. Poseer una extensión no menor de 8 y no mayor de 15 páginas incluidas notas, referencias, bibliografía y apéndices según el caso.

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





$$E=mc^2$$



$$\sqrt{2}$$



ABC

