

# Miradas diversas de la educación en Iberoamérica



Fundación **Santillana**



Universidad  
de Alcalá

**unesp**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"SÓCIO DE MESQUITA FILHO"  
Faculdade de Ciências e Letras  
Câmpus de Araraquara

# *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica*

## EDITORES

Mariano Jabonero, Fundación Santillana  
Mario Martín Bris, Universidad de Alcalá, España  
Adriana Martínez Arias, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia  
Jose Luis Bizelli, Universidad Estadual Paulista, Brasil

2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA, UNAB, Colombia

Alberto Montoya Puyana, Rector

[www.unab.edu.co](http://www.unab.edu.co)

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, UAH, España

Fernando Galván Reula, Rector

[www.uah.es](http://www.uah.es)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, UNESP, Brasil

Julio Cezar Durigan, Rector

[www.unesp.br](http://www.unesp.br)

© Edición Electrónica

Universidad de Alcalá, 2015

Pl. de San Diego s/n • 28801 Alcalá de Henares (España)

Página web [www.uah.es](http://www.uah.es)

ISBN: 978-84-15834-94-6

## *Índice*

<i>Homenagem ao educador Cláudio Benedito</i>	7-8
<i>Prólogo</i>	9-10
<i>Presentación</i>	11-12
<b>SECCIÓN 1. <i>Contexto Global y Sostenibilidad</i></b>	15
<b>Capítulo 1.</b> La educación en América Latina: Apostando por el desarrollo, la equidad y la competitividad	17
<b>Capítulo 2.</b> La planificación con orientación de responsabilidad social para la universidad Iberoamericana	31
<b>Capítulo 3.</b> Internacionalización como parámetro de la calidad universitaria.	49
<b>Capítulo 4.</b> Reingeniería social para la ciudad inteligente: un modelo conceptual.	61
<b>Capítulo 5.</b> Alteridad y educación en un espacio de marginalidad: El mundo que las ha elegido.	71
<b>Capítulo 6.</b> Agenda Década da Educação para o desenvolvimento sustentável – DEDES 2005-2014: O caso paulista.	87
<b>Capítulo 7.</b> Elementos para una Política de Estado en la Educación: Visión Iberoamericana	109
<b>Capítulo 8.</b> ¿Cuál educación? ¿Para qué sostenibilidad?	131
<b>Capítulo 9.</b> Políticas públicas pós Constituição Federal de 1988: questões introdutórias.	141
<b>Capítulo 10.</b> Paradigmas sobre educación superior en Chile en tiempos de reforma. Perspectiva y proyección histórica	149



<b>SECCIÓN 2. <i>Diversidad e Inclusión</i></b>	165
<b>Capítulo 11.</b> Programa de Formación e Inclusión Socio-Laboral para personas en situación de Discapacidad Intelectual, en base a un Modelo de Empleo con Apoyo.	167
<b>Capítulo 12.</b> La atención a la diversidad en los planes de acción tutorial de algunos centros de educación primaria en algunos centros de Castilla La Mancha (España).	179
<b>Capítulo 13.</b> Servicios de educación especializada en Brasil: (des) construcción y reconstrucción de los (nuevos) entendimientos.	197
<b>Capítulo 14.</b> La comunicación intercultural como estrategia para facilitar la inclusión y diversidad en el campus universitario.	207
<b>Capítulo 15.</b> Estereotipos de género en “Mónica y sus amigos” problematizaciones para una propuesta de educación en la infancia.	215
<b>Capítulo 16.</b> Interface entre Educación y Salud: una mirada hacia la infancia en la franja de edad de cero a cinco años bajo el contexto inclusivo.	225
<b>Capítulo 17.</b> Trajetórias escolares, educação e gênero: contribuições do corpus elaborado por Pierre Bourdieu.	239
<b>Capítulo 18.</b> Valor de la diferencia en educación superior inclusiva	251
<b>Capítulo 19.</b> Estereotipos de género en algunos videoclips: ¿afirmación o subversión?	259
<b>Capítulo 20.</b> Prevención en contra de la violencia de género en el ámbito de la Educación Superior.	277
<b>Capítulo 21.</b> Reconocimiento de la diversidad cultural desde una perspectiva laica: El caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).	293
<b>Capítulo 22.</b> A sexualidade e sua construção histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual.	305

<b>SECCIÓN 3. <i>Formación del Educador, Currículo y Evaluación</i></b>	<b>319</b>
<b>Capítulo 23.</b> La formación del profesorado universitario.	321
<b>Capítulo 24.</b> Modelo flexible apoyado en TIC para la formación de adultos en la universidad	331
<b>Capítulo 25.</b> Modelo de prácticas en la formación de los/as maestros/as: Una revisión desde el apoyo institucional.	341
<b>Capítulo 26.</b> History teachers and curriculum modification in Chile: How do they deal with it?	353
<b>Capítulo 27.</b> Propuesta posgradual estratégica e integral para profesionalizar el desempeño de los actores de la educación básica.	363
<b>Capítulo 28.</b> Diseño de un modelo curricular integrado por proyectos de investigación (Posgrados en educación)	373
<b>Capítulo 29.</b> Las TIC como herramientas facilitadoras de la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres	399
<b>Capítulo 30.</b> Propuesta para la evaluación del desempeño de profesores en escuelas de administración	413
<b>Capítulo 31.</b> La Educación Ambiental: una estrategia lúdica para su enseñanza	425
<b>Capítulo 32.</b> Enseñanza superior y formación docente con apoyo de tecnología: Una discusión de los datos de desempeño en programas de formación.	445
<b>Capítulo 33.</b> Formando docentes com autonomia e criatividade através do Programa de Educação Tutorial.	457
<b>Capítulo 34.</b> Atividades Centradas em Tarefas: Uma abordagem para uso de Objetos de Aprendizagem na sala de aula.	471
<b>Capítulo 35.</b> Metodología práctica para el desarrollo de una autoevaluación: En búsqueda de la acreditación institucional.	483

<b>Capítulo 36.</b> La educación emocional como facilitadora de procesos de paz en el contexto educativo.	495
<b>Capítulo 37.</b> Calidad de la participación, la percepción del contexto y el éxito académico de los estudiantes en diferentes orientaciones curriculares.	501
<b>Capítulo 38.</b> Nativos Digitales: Una Revisión de la Literatura	511
<b>Capítulo 39.</b> La negación de la indisciplina: Reflexiones sobre el cotidiano en escuelas brasileñas.	519
<b>Capítulo 40.</b> La familia y la escuela: Un microsistema fundamental en el desarrollo emocional y social durante la primera infancia.	529
<b>SECCIÓN 4. <i>Estudios de Caso</i></b>	537
<b>Capítulo 41.</b> El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: La Situación actual de la Acreditación Institucional	539
<b>Capítulo 42.</b> Inconvenientes de la autocalificación de las competencias en la Educación Superior: Estudio de caso en la Universidad de Alcalá.	553
<b>Capítulo 43.</b> La evaluación por competencias y su implementación en ambientes virtuales de aprendizaje, apoyada en un aplicativo-herramienta tecnológica. Caso Unab-Sistema Faraón.	571
<b>Capítulo 44.</b> El rol del Icetex en la internacionalización de la educación superior colombiana.	583
<b>Capítulo 45.</b> Innovación educativa en los procesos curriculares del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga a través de la estrategia TEMA	589
<b>Capítulo 46.</b> Del reconocimiento de un derecho a la creación de oportunidades: Una escuela para todos.	599

<b>Capítulo 47.</b> Programa de ética superiorista para el desarrollo de competencias afectivas en la formación de personas de excelente calidad humana.	607
<b>Capítulo 48.</b> Aplicación estrategia interdisciplinaria desde las asignaturas de física, filosofía, y educación artística.	619
<b>Capítulo 49.</b> La tecnología digital como facilitadora del desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo. La experiencia del Gimnasio Los Robles.	629
<b>Capítulo 50.</b> Proceso de formación inicial docente con foco en la autorregulación de la gestión para el aseguramiento de la calidad: El caso de la Universidad de la Serena.	649
<b>Capítulo 51.</b> La cultura de la innovación educativa: Una vía de transformación del quehacer docente en la Universidad Veracruzana.	657



## *Homenagem ao educador Cláudio Benedito*

**Q**uemos registrar uma singela homenagem ao educador *Cláudio Benedito Gomide de Souza*, que tão cedo nos deixou. Para todos que tiveram a oportunidade de conviver com ele, fica a imagem do ser humano que sempre acreditava ser possível encontrar uma forma para um novo fazer nas atividades mais rotineiras. Com uma enorme capacidade de sonhar, criava, dava materialidade a projetos e administrava pesquisas cuja finalidade última sempre era a Educação.

Articulador, agregador e generoso na convivência acadêmica, sua trajetória marcou profundamente a formação de gerações de educadores que passaram pelos bancos universitários da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Câmpus de Araraquara. Cabenos, em sua homenagem, prosseguir rumo à concretização de suas ideias e de seus ideais.

## *Homenaje al educador Cláudio Benedito*

Queremos dejar constancia en esta obra nuestro más emotivo homenaje al profesor *Cláudio Benedito Gomide de Souza*, que en agosto de 2014 partió de este mundo.

Para todos los que tuvieron la oportunidad de conocerlo y trabajar con él, nos quedará la imagen del ser humano que siempre creía en la posibilidad de encontrar una nueva forma de hacer las actividades más cotidianas. Con enorme capacidad de soñar, creaba, materializaba y administraba proyectos e investigaciones cuya finalidad siempre era la Educación.

El empeño en proyectos concretos de internacionalización entre la Universidad de Alcalá y la UNESP se materializó en su participación junto con diversos grupos de profesionales, de ambas instituciones, que desarrollaron encuentros, publicaciones, revistas, intercambios de alumnos y profesores, investigadores y, sobre todo, su papel de dinamizador.

Articulador, agregador y generoso en la convivencia académica, su trayectoria marcó profundamente la formación de generaciones de educadores que pasaron por las aulas de la Facultad de Ciencias y Letras de la Unesp, Campus de Araraquara. Debemos, como homenaje a su persona, seguir el rumbo que marcó y concretar sus ideas y sus ideales.

*Prólogo*

## *El tesoro*

Belisario Betancur  
Presidente Fundación Santillana para Iberoamérica

*E*n un adusto salón del claustro de la Universidad de Salamanca, con la frase “Decíamos ayer”, se evoca el regreso de Fray Luis de León a su cátedra de filosofía, después de años de ausencia, por condena que recibiera en razón de sus enseñanzas. Evoca esa inscripción, también, la inmanencia del conocimiento, el significado de la educación; y la permanencia del saber que de ella se desprende.

*En efecto, la educación, es un tesoro: con estas elocuentes palabras tituló Jacques Delors, presidente por muchos años de la Unión Europea, su Informe final de gestión.*

*Y sí que es un tesoro la educación, con mayor certidumbre en el mundo que nos ha tocado vivir, complejo, dinámico, incierto, caótico e impredecible. En ese mundo, el pasado solo cuenta para referenciar el presente y diseñar estados futuros, en cuya praxis serán necesarias modificaciones conductuales y culturales de los individuos y grupos sociales: el individuo, la familia y la sociedad se tendrán que ajustar al modus operandi, presente e inminente, en el tiempo y en el espacio. Este nuevo orden se ha producido a raíz de la revolución tecnológica en la información y la comunicación. Las TIC'S son tan importantes ahora como las máquinas a vapor lo fueron en la revolución industrial. Por consiguiente, el objetivo principal de la educación para el siglo XXI, debe ser el de que la humanidad pueda dirigir, ella, su propia educación, su tesoro. Tal concepto de avance humano, es más amplio e implica el mejoramiento de la calidad de vida y el ensanchar sus opciones en todas las esferas, a diferencia de aquel que predicán las teorías convencionales, donde los seres humanos son más beneficiarios que agentes del cambio.*

*Lo anterior se ratifica con algunas vivencias expresivas.*

### **I. SOMOS LO QUE CREAMOS**

*En efecto, en una pared del recinto de la Universidad Interamericana en Ponce, Puerto Rico, un letrero recuerda que el conocimiento como plenitud depende de*



*nuestra imperativa voluntariedad, según pensaba el viejo amigo Aristóteles. Somos los que tomamos las decisiones. Somos los que creamos, y lo que creamos; para no decirlo hedonistamente, como cuando se expresa que somos lo que producimos. Igual que el pintor ante el lienzo virgen o el músico ante el pentagrama vacío o el escultor ante el mármol yerto, somos pequeños dioses que convertimos la página blanca en poema, el pentagrama en sinfonía, el lienzo en éxtasis y el mármol espejeante en escultura. Somos lo que creamos; y eso que creamos nos llega de la educación que dignifica nuestro ser, que se inserta en él como parte suya; y como una segunda naturaleza de ese ser, permanece en él cual manantial que no cesa.*

*Tal es la proyección de la educación, impartida a la luz del conocimiento.*

*Y tal es el escogimiento luminoso de este libro, todo lección, todo iluminación, todo compilación epistemológica, en el cual releo con admiración, páginas brillantes de educadores eminentes de instituciones y países que no tuve pero que de los cuales mis compatriotas disponen, como pasos seguros hacia una educación iluminante. Es el saber desinteresado que llega desde la Universidad, desde la iluminación de la UNAB.*

## *Presentación*

Fernando Galván Reula  
Rector Universidad de Alcalá, Madrid

*Es un placer para mí, como Rector de la Universidad de Alcalá, dar la bienvenida un año más a todos los participantes en el Encuentro Iberoamericano de Educación que convocan conjuntamente la Fundación Santillana, la Universidad Estadual Paulista y la Universidad de Alcalá, y que, en esta novena edición, se celebra en Bucaramanga (Colombia).*

*El programa de esta edición incluye, además de los ejes principales de la educación en todos los niveles, otros aspectos que se están convirtiendo en estratégicos y que suponen un desafío para todas las instituciones educativas. No en vano, ámbitos tales como la internacionalización y la sostenibilidad medioambiental, son considerados ya criterios educativos clave a tener en cuenta en los diferentes rankings internacionales para medir la calidad y el prestigio de las universidades.*

*Estoy convencido de que este foro permitirá conocer y aprender de experiencias exitosas y generar debate en torno a ellas. Por ello quiero expresar mi gratitud, en primer término, a todas las personas que han respondido a esta convocatoria y que, con su participación, contribuirán, sin duda, a la generación de más conocimiento.*

*Mi agradecimiento también para la Universidad Autónoma de Bucaramanga, y para su Rector, por su acogida.*

*Presentación*

## *Los retos de la universidad en la Sociedad del Conocimiento*

Alberto Montoya Puyana,  
Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB-  
Colombia

*El tránsito hacia una sociedad del conocimiento en Iberoamérica supone retos de gran envergadura para quienes estamos al frente de las instituciones de educación superior. Nuestra responsabilidad con las nuevas generaciones implica planear con visión y sostenibilidad la oferta académica que entregamos a la comunidad, teniendo siempre presentes los principios de innovación y calidad.*

*Otro eje transversal, que cada día adquiere mayor importancia, es la internacionalización y visibilidad de nuestras instituciones, con el objeto de ofrecer alternativas a alumnos y docentes para que hagan el tránsito de una visión tradicionalmente etnocéntrica, entendida como el análisis del mundo de acuerdo a con los parámetros de la cultura propia, hacia la internacionalización que nos permita contrastar realidades, promover principios de tolerancia y libre pensamiento, y fomentar redes de cooperación, aspectos indudablemente abarcados por el IX Encuentro Iberoamericano de Educación -EIDE- que se llevará a cabo en nuestra alma mater, en noviembre del año en curso.*

*Impulsado por la Universidad Alcalá de Henares de España y la Universidad Estadual Paulista -UNESP-, de Brasil, desde sus inicios, el EIDE se ha consolidado, durante nueve años, como espacio académico de alto nivel, al que se une la Fundación Santillana para Iberoamérica, con la edición de este libro, que recoge aspectos multidisciplinarios de gran interés para el campo de la educación. Estos aportes -que visibilizan la producción intelectual de nuestros investigadores iberoamericanos- con seguridad, nos permitirán iniciar el tránsito hacia una sociedad del conocimiento.*

Sección 1

# **Contexto Global y Sostenibilidad**



## La educación en América Latina: Apostando por el desarrollo, la equidad y la competitividad

Mariano Jabonero Blanco

**E**n el mes de noviembre de 2012 fui invitado a participar en el séptimo Encuentro Iberoamericano de Educación, EIDE, que tuvo lugar en Santiago de Chile. En aquella ocasión expuse un análisis y reflexiones sobre la educación como factor clave para el crecimiento y competitividad de América Latina.

Desde entonces han pasado dos años, plazo de tiempo que ha reforzado aun más el consenso sobre el valor estratégico de la educación, haciendo que hoy sea aún mayor, y su proyección más amplia, al asociarse esta variable de manera más directa al logro de objetivos como son el desarrollo, la equidad, la cohesión y la competitividad en nuestra región.

En el evento de Chile expusimos argumentos a favor de la educación como condición indispensable, aunque no única, para el desarrollo (Puelles, M. Torreblanca, J. I. 2000), la necesidad de contar con estudios más rigurosos y complejos sobre las relaciones causa-efecto de la inversión en educación (Hallack, J. 2000), y el valor instrumental de la educación en el proceso histórico de construcción social y política de las naciones de América Latina.

Ha pasado poco tiempo y los cambios han sido notables, especialmente en cuanto a la identificación de los puntos de partida en la argumentación y formulación de las políticas públicas, al haber caducado o demostrado su inviabilidad, las que podíamos denominar como las más recientes utopías educativas: en primer lugar la sociopolítica, cuyos orígenes se remontan a autores como E. Durkheim, quienes siguiendo métodos del funcionalismo estructural, consideraron que la identificación, formulación y exposición de paradigmas o sistemas político-educativos, provocaba adhesiones inmediatas y perdurables y cambios reales y efectivos en la práctica educativa y en sus resultados.

La segunda utopía fue la constructivista, con una rápida expansión y casi unánime acogida favorable en numerosos países de nuestra región,

cuya fortaleza radicó en la elaboración de un relato psicopedagógico complejo e innovador, muy centrado en la renovación curricular, reiteradamente expuesto en múltiples actividades de consultoría y asesoramiento, que contó con gran influencia en reformas educativas llevadas a cabo mediante políticas legislativas: si bien la colaboración entre expertos y políticos del más variado credo fue más estrecha que nunca, también es verdad que los imprescindibles esfuerzos presupuestarios no acompañaron a esos afectos, o fueron escasos, y los cambios metodológicos y de organización, así como de innovación y mejora de la práctica didáctica cotidiana de la escuela, fueron irrelevantes, lo que condujo a resultados en términos de eficacia y eficiencia, en el mejor de los casos, poco relevantes.

La tercera utopía, por cierto, también con orígenes externos a nuestra región, ha sido la tecnológica. El uso de la tecnología en la escuela ha supuesto un punto de inflexión ya irreversible, superando por primera vez en siglos lo que podríamos denominar como el aula que Comenio definió en su *Didáctica Magna* en el siglo XVII: un lugar delimitado por un espacio físico cerrado, un profesor frente a un grupo de alumnos y un texto impreso único. Frente a ese antecedente, hoy la educación es ubicua, los contenidos digitales y su autoría múltiple y abierta. Sin embargo hay evidencias sobre que los numerosos y costosos programas de dotación masiva de computadores, por cierto muy característicos de nuestra región y mucho menos frecuentes en países con mejores rendimientos educativos, han tenido una intencionalidad y objetivos más políticos o comunicativos que educativos, aportando mejoras irrelevantes en los aprendizajes de nuestros alumnos (BID, 2012), cuando no se han limitado a disquisiciones más o menos teóricas entre “evangelistas tecnológicos y pesimistas pedagógicos” (Pedró, F. 2.010).

Lo expuesto no es, en caso alguno, renuncia a la utopía, esa aspiración indispensable para la humanidad que se aleja cuanto más se avanza hacia ella, pero será en todo caso una utopía que, al revés de las expuestas, no se defina por los “inputs”, por más perfectos que sea su formulación en términos políticos, pedagógicos o técnicos, ni por su valor en términos presupuestarios, sino que se construya a partir del objetivo, u “output” final y fundamental: los resultados de nuestros alumnos, más y mejores aprendizajes para todos.

## **1. Los nuevos desafíos de nuestra región.**

Si bien el escenario político de América Latina en la etapa postcolonial estuvo dirigido por políticas fuertemente nacionalistas, constructoras y defensoras, hasta llegar al extremo de guerras fratricidas, del Estado-Nación, el siglo veinte se caracteriza por los sucesivos intentos de integración regional,

que en estos momentos llegan, según algunos autores (Quenan, C. y Velut, S. 2014) a su cuarta oleada de integración regionalista; en esta ocasión caracterizada por su pragmatismo que preserva modelos existentes, como es el SICA en Centroamérica, y supera estructuras precedentes en crisis, como son la Comunidad Andina de Naciones (CAN) y el histórico MERCOSUR (no obstante alguna maniobra coyuntural de última hora), apostando por recientes organizaciones. Nos referimos a UNASUR, con decidido apoyo de Brasil, y CELAC, un mecanismo de concertación que incluye a todas las naciones de las Américas, incluida Cuba, excepto EE.UU. y Canadá, lo que supone todo un síntoma de autonomía con respecto a los poderosos países del norte.

A continuación describiremos lo que a nuestro entender, define la caracterización básica de una nueva estructura política, social y económica de América Latina.

### **1.1. Una realidad y dos subregiones.**

Seguimos hablando de Latinoamérica como un concepto geopolítico unitario, no obstante su enorme diversidad, sin embargo hoy, no obstante lo anterior, se puede decir que en un análisis global hay dos latinoaméricas, como ha expuesto Enrique Iglesias, hasta hace poco Secretario General Iberoamericano: la del Pacífico, en la que incluiríamos a Chile, Perú, Ecuador, Colombia, Panamá y México, entre otras naciones, que han construido su desarrollo a partir de una gran apertura al exterior en su actividad política y comercial, tanto con los países asiáticos, al igual que con América del Norte y Europa, ofreciendo plena seguridad jurídica a inversores y emprendedores, y otra Latinoamérica, la atlántica, en la que podríamos situar a Argentina, Bolivia, República Bolivariana de Venezuela, Cuba y Nicaragua, y en alguna medida Brasil, en la que el intervencionismo del Estado es mayor en la construcción de sus desarrollos.

### **1.2. Una demografía con rápida evolución, importantes cambios y grandes asimetrías.**

Nuestra región, que en 1900 apenas contaba con 63 millones de habitantes, en el año 2013 ha alcanzado los 565 millones de personas.

Pocas regiones del mundo han tenido un crecimiento tan acelerado, y ninguna lo ha hecho de una manera tan injusta e irregular. América Latina es la región más desigual e inequitativa del mundo: varios países, como son Guatemala, Honduras, Brasil, Colombia y Bolivia, lideran las clasificaciones mundiales de inequidad, superando el índice Gini por encima del 0,5.

El índice de pobreza global de la región es del 29,4 % y, el aun más grave, de indigencia, del 11,5 % (CEPAL, 2013).



En cuanto a la distribución irregular, la concentración urbana alcanza al 80% de la población, contando con megaciudades como son los casos de San Pablo, en Brasil y el D.F. en México, que superan los 20 millones de personas, y otras varias que se aproximan o superan los diez millones de habitantes, como son los casos de Buenos Aires, Lima o Bogotá.

El 87% de la población de Latinoamérica se concentra en solo cinco países: Argentina, Brasil, Colombia, Perú y República Bolivariana de Venezuela: una concentración que produce una asimetría con importantes efectos políticos y económicos.

Más el cambio no es solo importante por su concentración urbana o por la inequidad que se ha ido construyendo, el cambio afecta en estos momentos, también, a las cohortes de edad: por primera vez se registra una disminución de la natalidad y, junto a ello, un aumento de la esperanza de vida. Si el primer factor produce lo que CEPAL denomina como bono demográfico –tenemos más dinero para invertir en educación, pero para menos niños y jóvenes-, el segundo nos recuerda, y más en una región con competencias inexistentes, obsoletas o muy bajas, que hemos de invertir más y mejor en programas de educación la lo largo de la vida (PIA, SEGIB, 2007).

### **1.3. La maldición de los “commodities” y los ingresos procedentes de la pérdida (expulsión) de capital humano.**

Utilizamos un calificativo acuñado por el experto argentino Jorge Katz, para referirnos al crecimiento, término que no se debe identificar con el de desarrollo, que ha tenido buena parte de la región durante los últimos años debido al fuerte incremento de la exportación de productos primarios: fundamentalmente petróleo, cereales, soja o carne de vacuno, incremento que ha sido de un 20% en la última década, en unos productos que han llegado a ocupar en 2011 el 60,7 % de las exportaciones de la región (CEPAL, 2012).

Un fenómeno que no solo reproduce el llamado “mal holandés”, caracterizado por una producción y venta masiva de recursos primarios, que ahogan el crecimiento de los sectores manufactureros y de servicios, sino que genera el efecto indeseable de bloquear o reducir la innovación y la creación de conocimiento, más propia de estos sectores, y no del primario.

En cuanto a los ingresos procedentes del capital humano perdido por la región, debemos considerar su importancia en casos como El Salvador, México, Guatemala y Honduras y, en menor medida, Colombia, Ecuador, Bolivia y Paraguay, en cuyos PIB las remesas que mandan sus emigrantes en el exterior tienen un papel muy relevante, llegando en alguno de ellos a superar el 15

% del PIB (Remesas.org. 2006), ingreso que si desapareciera o disminuyera notablemente, podría llegar a desequilibrar gravemente sus economías.

Es una injusta paradoja comprobar que las aportaciones que en forma de remesas envían desde el exterior los más pobres, de alguna manera expulsados de cada país, sirven para mejora la economía de sus naciones de origen y para financiar servicios educativos o de salud de sus familiares que quedan en sus lugares de procedencia, servicios sobre derechos fundamentales que no cubren sus estados.

En resumen, ante la excesiva dependencia del comercio de materias primas, de las ventajas que aporta la mano de obra barata o las remesas de los emigrantes, es urgente el esfuerzo para que la economía de la región se incremente con el valor añadido que solo se logra a través de la innovación y el conocimiento.

## **2. Los déficits educativos.**

En palabras de Luis Alberto Moreno, Presidente del BID, en Latinoamérica hemos llegado a un momento en el que la situación educativa puede verse como un vaso medio lleno, o medio vacío: los avances son importantes, especialmente los referidos a cobertura, pero los déficits son notables, sobre todo si se hace un análisis cualitativo que haga especial énfasis en los resultados.

### **2.1. Cobertura.**

“Desde que se estableció el marco de Educación Para Todos (EPT) en el año 2000, los países de la región han realizado progresos en la consecución de los objetivos fijados...” (UNESCO, 2014). Logros que registran notables diferencias entre naciones y, frecuentemente también dentro del mismo país. Así mismo el origen social, rural o étnico condiciona de manera decisiva el acceso y disfrute de una educación de calidad.

De acuerdo con lo informado por la UNESCO, los logros en cobertura en nuestra región son importantes y superan, tanto en su ritmo de progreso como en sus resultados, a los de países de otros continentes, ejemplo de ello es haber alcanzado una tasa bruta de matrícula en educación preescolar del 73%, del 95% en educación primaria y de un 77% en el segundo ciclo de la educación secundaria.

Otros datos de interés son la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos, ya cercana al 90 %, lo que sin lugar a dudas constituye un hito histórico, y la paridad de género que muestra síntomas de invertir tendencias históricas,

registrando en algunos países una situación singular de disparidad en contra del hombre frente a la mujer, en el sistema educativo: en varios de ellos la proporción de mujeres en educación secundaria supera a la de los hombres (90 hombres por cada 100 mujeres en Argentina y 73 hombres por cada 100 mujeres, en segundo ciclo de secundaria en Honduras), naciones que sufren mayores niveles de rezago y abandono y, además, las mujeres obtienen calificaciones promedio superiores a las de los hombres (UNESCO, 2014).

En cuanto a la educación superior, a partir de 1990, con la consolidación de la democracia en los países de la región, se produce lo que podríamos denominar una democratización universitaria, con una fuerte expansión de la oferta, tanto pública como privada, avanzando de acuerdo con el paradigma regulación-internacionalización: regulación, dando lugar a la creación de agencias, aplicación de evaluaciones, definición de estándares, etc., e internacionalización, con una decidida apertura al exterior, con acuerdos con universidades de otras regiones, intercambios, etc.

La cuota de distribución entre Universidades públicas y privadas tiende al equilibrio, con las excepciones en cada extremo de Chile, con hegemonía de la privada, y Cuba, de la pública. En pocos países, como son los casos de Brasil, Nicaragua y Paraguay, la expansión de la privada amenaza el equilibrio antes mencionado.

En Educación Superior también se manifiestan claramente los efectos de la concentración que hemos referido en el apartado dedicado a demografía: las veintidós primeras universidades latinoamericanas de la clasificación mundial QS, pertenecen a los citados cinco países: Argentina, Brasil, Colombia, Perú y México (Blanquer, J.M. 2014).

## **2.2. Calidad de la educación.**

Podemos establecer que los esfuerzos realizados durante los últimos años en incremento de la oferta, así como la ausencia de sistemas generalizados de evaluación e información transparente, han restado importancia al logro de una educación de calidad para todos en nuestra región o aplazar su consecución.

Por otra parte se ha asociado, de una manera bastante mecánica o instrumental, el objetivo calidad de la educación con determinados inputs que se aportan al sistema, como han sido el menor número de alumnos por salón de clases, el suministro masivo de computadoras, políticas laborales y retributivas beneficiosas para el profesorado, etc., considerando que la mera existencia de estos aportes garantizaba educación de mayor calidad: las evaluaciones externas estandarizadas, SERCE, TIMSS, PIRLS o PISA,

han demostrado que, sin desestimar el valor de estas medidas, no existe una causalidad directa entre su adopción y el logro de más y mejores aprendizajes por parte de los alumnos, que es la evidencia más inequívoca de calidad educativa (Schleicher, A. y otros, 2014).

Una imagen reciente y rigurosa sobre la calidad de la educación en nuestra región nos la ofrece el informe PISA de la OCDE, que en su edición de 2012 contó, junto con otros 65 sistemas educativos de países de todo el mundo, con la participación de ocho de nuestras naciones: Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Perú, Uruguay, Costa Rica y México, conjunto de países que aportan el 85% del total de población de la región, lo que podemos considerar como una muestra altamente representativa.

Los resultados de PISA 2012 aportan, en resumen, algunas conclusiones como las siguientes (Vegas, E. 2014):

- Los ocho países de nuestra región se sitúan entre los últimos veinte del mundo, obteniendo los mejores resultados Chile (51 sobre 65), México y Uruguay, y los peores Perú, que obtiene la última posición de PISA.
- El porcentaje de alumnos con los niveles de desempeño más bajo es alarmante, son alumnos que no pueden realizar tareas muy básicas, especialmente en matemáticas: ese porcentaje oscila desde el 75% de Perú, hasta el 52 % de Chile.
- Todos los países de la región han registrado notables avances en relación con evaluaciones anteriores, algunos como Brasil y México destacan en ese sentido a nivel mundial, excepto los casos de Argentina con escaso progreso y Uruguay, que registra regresión. No obstante, son avances aun escasos y lentos: al actual ritmo, solo unos pocos países alcanzarán el promedio de la OCDE (500 puntos) y necesitarán bastantes años para llegar a él.
- A los estudiantes pobres les va mucho peor que a los estudiantes ricos. Las brechas por nivel socioeconómico superan ampliamente a las de otros países de otros continentes: las diferencias de puntuación entre estudiantes ricos y pobres van desde un mínimo de 62 puntos en México hasta un máximo de 108 puntos en Uruguay, distancias graves si se tiene en cuenta que una diferencia de 41 puntos equivale a un año completo de escolaridad. La región con la mayor inequidad del mundo, penaliza con esa condición a la mayor parte de sus habitantes.

- Las evaluaciones son más frecuentes para los estudiantes que para los directores y docentes y se utilizan más para propósitos internos de cada escuela que para establecer comparaciones y adoptar políticas de mejora.

### **3. Hacer frente al desafío: las prioridades.**

Como decíamos al principio, la educación es un medio privilegiado para lograr el desarrollo y la cohesión de nuestra región, más aun cuando se enmarca en un sistema globalizado, como lo acreditan los cuantiosos flujos migratorios hacia fuera de la región, las importantes inversiones extranjeras en nuestros países y la cada vez mayor dependencia de nuestras economías del comercio exterior.

Es seguro que desde la educación se pueden hacer muchas cosas, también es cierto que se puede hacer más y mejor de lo que se ha realizado hasta la fecha que, con un diagnóstico tan breve como certero, se ha calificado como: “poco, despacio y de forma no pertinente” (BID, 2012).

En cuanto a los recursos económicos, todo parece indicar que el tópico expuesto por la CEPAL de que era tan importante invertir más, como hacerlo mejor, es cierto. La región acaba de llegar a invertir el 5,1 % del PIB en educación, superando con ello el promedio mundial y, debido a la incipiente caída de la natalidad, se empieza a contar con el denominado bono demográfico: disponer de más recursos para menos niños y jóvenes, lo que ofrece una excelente oportunidad para reforzar estrategias cualitativas y otras de aprendizaje a lo largo de la vida que sirva para dotar de más y mejores competencias a nuestros ciudadanos.

Conociendo la realidad social y económica de nuestra región, su gran diversidad y riqueza, el interés demostrado por la integración regional y la necesidad de superar una economía primaria para instalar una sociedad del conocimiento más cohesionada, desarrollada y competitiva a nivel global, en nuestra opinión hay tres políticas imprescindibles para lograr un cambio educativo real, a corto plazo y de manera eficaz y eficiente.

#### **3.1. Promover y generalizar la cultura de la evaluación.**

Un viejo aforismo educativo dice que lo que no se evalúa, se devalúa. Evaluar en educación es condición indispensable para cumplir con dos objetivos irrenunciables: transparentar lo que hace el sistema educativo y rendir cuentas a la sociedad de sus resultados, éxitos o fracasos, lo cual es un atributo básico de democratización y, junto a ello, aportar evidencias para mejorar la calidad de los maestros, de las escuelas y de los sistemas educativos.

La evaluación cumple con dos funciones valiosas (Moreno, J.M. 2013): *llamar a despertar*, al contar con datos confiables y comparables a veces se tiene la sensación complacencia, y otras de jarro de agua fría que obliga a reaccionar pronto y con fuerza. La otra función es la de *¿qué es lo que marca la diferencia?* Se evalúan muchos factores, se debate sobre una multiplicidad de aspectos, pero *¿qué es lo que realmente marca la diferencia?* Pero ojo, siempre con datos, sin ellos, lo demás, como dice Andreas Schleicher, director de PISA, es solo una opinión personal; respetable, pero solo eso, una opinión personal.

También, según J. M. Moreno, especialista principal en educación del Banco Mundial, la evaluación provoca dos disfunciones: *¿qué ocurre ahí fuera?* Qué es lo que hacen bien otros que yo no lo hago: otros lo hacen mejor y, por si no fuera poco, les cuesta menos. La segunda disfunción, asociada a la anterior es *¿Quién tiene la culpa?* Por pereza intelectual, o por intereses espurios, el debate se reduce a veces a comparar ranking, repartir responsabilidades y atribuir culpabilidades políticas: rara vez nadie, y menos los profesionales del sistema educativo, se detiene a analizar datos con sosiego, extraer conclusiones y proponer medidas racionales y concretas de mejora, que serán, en buena medida, de tipo organizativo y didáctico, dos áreas del conocimiento educativo a las que se restó importancia en los recientes procesos reformistas

Y es que generalizar la cultura de la evaluación es apostar por la calidad educativa. Ese es el primer gran logro de PISA o de SERCE, pero como ya hemos expuesto en otras ocasiones (Jabonero, M. 2014), en coincidencia con lo demostrado por renombrados investigadores como son Hanushek o Woessmann, aplicar pruebas de evaluación externas estandarizadas es un excelente incentivo para directivos y docentes, la aplicación de este tipo de pruebas no reduce el tiempo que las escuelas dedican a otras actividades fundamentales, como son la educación física, la lectura o las prácticas de laboratorio, los centros de enseñanza y los sistemas donde se aplican y se difunden sus resultados mejoran sus rendimientos y, en resumen, benefician más a los centros con peores rendimientos y a los que reciben a alumnos cuyo origen socioeconómico haría prever un incierto futuro académico: su aplicación no solo no perjudica a la equidad, sino que apuesta por ella.

### **3.2. Poner en marcha una estrategia de políticas de competencias.**

“Las competencias son claves para mejorar las perspectivas laborales de los individuos y la competitividad de los países” (Encinas-Martín, M. y Jabonero, M. 2014). Los mismos autores exponemos, a partir del programa de evaluación de competencias de adultos, PIAAC, de la OCDE, como la forma en que se distribuyen las competencias entre la población adulta, aporta información sobre la distribución de los resultados económicos y sociales en el conjunto de

la sociedad. A título de ejemplo, es improbable que la mayoría de los adultos que demuestran escasa formación en lectura y matemáticas, pueda mejorar su productividad con el uso de tecnologías o innovadores modelos organizativos que implican usos avanzados de la comunicación.

Las competencias transforman vidas e impulsan economías (OCDE, 2013). Las competencias son la divisa global del siglo XXI, una divisa que se “cotiza” de diferente manera: pierde valor, o lo gana, según la evolución de los mercados laborales o, por su deterioro u obsolescencia, al caer en desuso por parte de los individuos.

Las competencias afectan muy directamente tanto a la vida de las personas, como al bienestar de los países, como se pone de manifiesto en lo expuesto por la OCDE:

- Las personas con un nivel más bajo de competencias tienen 1,8 veces más posibilidades de estar desempleadas o vivir gracias a subsidios públicos o de la caridad que las personas con más alto nivel en competencias básica. Téngase en cuenta que no se está comparando con personas con competencias superiores.
- Las personas con más bajo nivel de competencias, tienen 1,4 veces más probabilidades de reportar problemas de salud, y 1,5 veces más de tener problemas de confianza personal, autoestima, confianza en los demás y no manifestar actitudes solidarias. Se suelen considerar más objetos políticos que sujetos políticos.

América Latina requiere urgentemente definir una política estratégica de competencias para consolidar su cohesión y bienestar interno y reforzar su posición global, estrategia que asegure mejores empleos y mejores condiciones de vida para todos, mediante:

- Desarrollo de las competencias apropiadas.
- Activar la oferta de competencias.
- Uso de las competencias de una manera eficaz.

Invertir en competencias es mucho menos costoso que pagar el precio de la mala salud, los bajos ingresos que conducen a bajos niveles de consumo y productividad o hacer frente a los gastos del desempleo y la exclusión social.

### **3.3. El profesorado: atraer, seleccionar, capacitar y evaluar a los mejores.**

El profesorado es, sin lugar a dudas, el factor clave: la calidad de un sistema educativo nunca supera a la de sus docentes (MacKinsey, 2012).

La razón más importante que explica el fracaso educativo de América Latina es simple: los maestros se reclutan en general entre los estudiantes menos brillantes, se les capacita poco, mal y frecuentemente de manera no adecuada para el desempeño profesional que la escuela les va a exigir y se les paga poco: siempre por debajo de las retribuciones de otros profesionales similares.

En un reciente estudio del Banco Mundial (Burns, B. y Luque, J.) se han visitado sin previo aviso más de 15.000 salones de clase de diferentes lugares de nuestra región, correspondientes a más de 3000 escuelas públicas, visitas en las que se verificó que los docentes de la región dedican menos del 65% del tiempo lectivo a procesos de enseñanza y aprendizaje: más de la tercera parte, el 35% por ciento del tiempo lo dedican a otras actividades, como pasar lista, poner orden, comentar asuntos ajenos a lo educativo, en resumen, se desperdicia un tiempo que en el cómputo semanal equivale a un día completo de clase por semana.

Además de lo anterior, muchos de estos docentes cuentan con variados recursos didácticos, incluyendo computadoras, pero sin embargo en la mayor parte del tiempo utilizan solo la pizarra.

Si esa pérdida de tiempo lectivo en las escuelas públicas se suma a la que se produce como consecuencia de los conflictos gremiales, que en varios países de la región supone acumular la pérdida de un año entero de escolaridad para un alumno al final de la educación básica, los efectos son realmente demoledores. Son graves evidencias que nos enfrentan ante un grave problema de competencia en el desempeño profesional, que podemos atribuir a importantes fallos en los sistemas de selección, de capacitación, de evaluación, motivación y retribuciones, fallos que los numerosos y costosos sistemas de capacitación continua llevados a cabo en la región no han resuelto y cuya eficacia debe ser, cuando menos, revisada (Díaz, H. 2014).

El docente es el gran protagonista en cualquier sistema educativo, ningún otro integrante de él tiene tanta visibilidad y es tan influyente: no hay reforma educativa posible sin su colaboración y apoyo, tanto a nivel individual como desde un punto de vista gremial, máxime en una región como es América Latina en la que los sindicatos docentes son mucho más poderosos e influyentes políticamente que en el resto del mundo.

Una revisión urgente, esta más de carácter político, es la relacionada con el poder e influencia de los sindicatos en el mantenimiento de un estatus que produce malos resultados educativos e hipoteca el futuro de la región. Las recientes experiencias de México o Ecuador ponen de manifiesto que los cambios son posibles.



En último extremo, el docente tiene la mayor autonomía en su trabajo, ya que cuando entra en su salón de clase y tras de él se cierra la puerta, su capacidad de decisión es total, incluso como se ha expuesto antes para dedicar el tiempo lectivo a una u otra cosa.

Los sistemas educativos de éxito, como son los casos de Singapur, Finlandia y Corea, lo son gracias a sus docentes, por encima de cualquier otro componente y consideración. Ha conseguido *atraer a los mejores, seleccionar a los más capaces, proporcionarles una sólida y pertinente capacitación, monitorearles, evaluarles y retribuirles económicamente como corresponde, en cada caso, según su desempeño.*

Por encima de debates que se mueven en el terreno de las opiniones o sentimientos, que relacionan la calidad y competencia del profesorado con conceptos como su condición, bienestar, prestigio o autoridad, las experiencias más exitosas de diferentes sistemas educativos y expertos, demuestran que una elevada calidad docente, y por ello de la educación de un país, responde a un requisito junto con tres tipos de incentivos.

**Requisito:** seleccionar a los mejores ofreciéndoles un futuro profesional atractivo.

**Incentivos:** los que caracterizan la profesionalización del desempeño docente, aseguran la calidad de su actividad y hacen atractivo el trabajo de profesor:

- Establecer un sistema de recompensas profesionales asociadas al mejor desempeño: motivaciones, carrera profesional, etc.
- Establecer un sistema de evaluación que exija rendir cuentas: consecuencias sobre la estabilidad en el empleo, retroactividad en la información y difusión, etc.
- Prever recompensas financieras: no solo antigüedad, beneficios complementarios, etc.,

No es cuestión de inventar nada que ya se ha logrado por otros. Tampoco de seguir practicando un revisionismo reiterativo e inútil, cuando la conclusión es rotundamente clara: la calidad de la educación de América Latina está condicionada por sus docentes.

La desaceleración económica, la ralentización del crecimiento de China o la bajada de los precios de las materias primas, son problemas externos y no podemos estar a la espera de que esas circunstancias mejoren, la región debe

definir sus estrategias, y la apuesta efectiva por la educación de calidad para todos es, sin lugar a dudas, la más urgente, necesaria y segura.

## **Bibliografía.**

- CEPAL. (2012) *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile.
- BID. (2011) *La década de América Latina y el Caribe*. Washington.
- Las remesas de los emigrantes desde España*. (2006) Madrid. Remesas.org
- Burns, B. y Luque, J. (2014) Banco Mundial. Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina. Washington.
- Institut des Amériques (2014) *Los desafíos del desarrollo en América Latina*. Agencia Francesa de Desarrollo. París.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de EPT. Santiago de Chile.
- OCDE. PISA 2012-2014. París.
- OCDE. (2013) *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida*. OCDE-Santillana. México D.F.
- Encinas-Martin, M. y Jabonero Blanco, M. (2014). *Más y mejores competencias*. Cinco Días. Madrid.
- Moreno, Juan Manuel. (2013). *Evaluaciones externas del desempeño estudiantil: usos y abusos, funciones y disfunciones*. Ruta Maestra. Bogotá.
- Encinas-Martin, M. (2013). *Transformar la educación desde la evaluación*. Ruta Maestra, Bogotá.
- Díaz, Hugo. (2014). *Panorama de la formación de docentes en América Latina*. Ruta Maestra, Bogotá
- Vegas, E., Bos, M. Soledad y Ganimian, A.J. (2014). *Lecciones PISA 2012 para América Latina*. Ruta Maestra. Bogotá.
- Jabonero Blanco, M. (2014)*. El valor de PISA: mitos y realidades. Ruta Maestra. Bogotá



## La planificación con orientación de responsabilidad social para la universidad Iberoamericana

Raúl Benavides Lara  
Mario Martín Bris  
Adriana Martínez Arias

La Responsabilidad Social (RS) es un enfoque de gestión que determina las nuevas relaciones que deben tener las organizaciones con la sociedad; este nuevo trazado social establece una serie de acciones inter – institucionales que permiten mejorar las condiciones de vida de toda la población de injerencia, las cuales deben ser plasmadas dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES's) en nuevos lineamientos dimensionales de su misión y visión; operativizados a través de procesos de planificación institucional; primera fase del proceso administrativo.

El estudio de la temática de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), determina insoslayablemente el tratamiento del término “ética” en la Educación Superior; el cual se traduce en el compromiso o el deber que tienen las IES's de alcanzar sus objetivos, respetando los derechos de los distintos grupos de interés internos y externos que inciden en estas. Pero como expresan García, S., y Dolan S., (1997) generalmente cuando se habla de ética en la gestión, “se tiende hacer más referencia a los condicionantes ético – morales del proceso individual de la toma de decisiones”, dejando de lado al proceso organizacional, el cual debe responder a las demandas sociales en las dimensiones que le corresponde actuar a la universidad; esta deferencia resalta la importancia de desarrollar sólidos procesos de planeación integral dentro de las organizaciones universitarias.

Otra dimensión que adquiere esta corriente y que se aleja de las concepciones morales que se han expuesto anteriormente, se refiere a un sentido más práctico, es el que aparece de la traducción del concepto de “accountability” para Vallaey, F., (2005) este término es sinónimo de “transparencia”, dice “es una linda palabra: rendir cuenta de lo que estamos haciendo. ¿Qué estamos haciendo de verdad? Y cómo podemos justificar frente al mundo, demostrarle que realmente estamos haciendo esto que decimos y no otra cosa”. En la misma línea, Giacoman, C., y Opazo, M., (2002), expresan que “(...) responsabilidad significa compromiso para rendir cuenta de sus decisiones”. Acciones que solamente se pueden hacer visibles con la observancia del cumplimiento de planes, metas y objetivos organizacionales.

La universidad, a veces sin siquiera buscarlo, es un gran referente de actuación a la que se le pide rigor y orientaciones, lo que supone un compromiso y una responsabilidad que no siempre se mide desde las propias instituciones universitarias. Planificar y hacerlo de forma transparente, con eficiencia, proyección social y de forma colaborativa, debe ser una de las claves del éxito de la gestión de cualquier IES.

En Iberoamérica desde hace más de una década se ha venido divulgando y socializando el tema de la Responsabilidad Social dentro del ámbito de la Educación Superior; señalando que hay una producción teórica importante, y el desarrollo de una serie de eventos, donde se presentan a la par de los beneficios de la aplicación de la RS, la necesidad insoslayable de cambiar la dirección social de la universidad a través de la implementación de planes y programas sólidos de desarrollo universitario con enfoque social. Al respecto lo que se puede señalar, es que no se están expandiendo con la rapidez que se precisa, las herramientas necesarias para la implementación y operatividad de la RSU en centros educativos superiores. La planificación puede hacer mucho para apoyar esta línea de acción social desde el contexto universitario, donde sin duda se están produciendo experiencias muy relevantes y resaltables que es preciso ponerlas valor y difundirlas. Es por esta razón que este tratado pretende incorporar elementos útiles de la Responsabilidad Social en la planificación universitaria, especialmente de entornos similares como son los de Iberoamérica.

## 1. La responsabilidad social y la gestión

*(...) La Universidad tiene que traer para dentro de ella los temas de la realidad. Tiene que traer el hambre, la energía del Brasil, el África como temas de estudio. Estos temas son multidisciplinarios. Estos no caben dentro de un departamento (...)*

*Cristovão Buarque, Ministro de Educación de Brasil (2007).*

Las universidades como todas las organizaciones están experimentando situaciones de cambio, y entre otros, los relacionados con el desarrollo cognitivo y el ámbito de la gestión; pero no siempre presentan las soluciones más creativas a los problemas sociales y al desarrollo sostenible; las mismas en muchos de los casos diseñan y difunden las nuevas corrientes de gestión, como la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) de donde surgió la RSU, y generalmente tardan en implementar en sus propios entornos; Morrós R., J., y Vidal M., I., (2005), al respecto dicen, “si bien la responsabilidad social corresponde en primer lugar a las empresas se extiende a todas las

organizaciones que aportan un valor añadido a la sociedad, sean públicas y privadas, con ánimo o sin ánimo de lucro”. Claramente las universidades por su papel directriz frente a la sociedad, no pueden quedar excluidas de esta corriente tan importante como es la de la Responsabilidad Social.

“La RSE constituye un elemento condicionante, y también podría decirse que integrante de la estrategia empresarial, tanto a nivel corporativo como de negocio”, Fernández G., R., (2005). La aplicación de la RS en la dirección y gestión de organizaciones tiene implicaciones en todas las áreas funcionales de las empresas; y en todos los ciclos administrativos como: la planificación, la organización, la dirección, la coordinación y control. Además se considera relevante la implicación de la RSE en los componentes organizacionales que afectan transversalmente las fases administrativas como: la cultura y comunicación organizacional, el I+d+i, el diseño, y la comercialización, entre los más importantes.

“La Universidad está inmersa en un proceso de cambio que supone la configuración de nuevos objetivos y planteamientos que obligan a definir sus actuaciones en base a las necesidades o demandas de la sociedad que surgen en el nuevo contexto de globalización”. Carrillo, A., I., y Chicharro N., M., (2006). En García, A. E., (2003); se expresa que para la universidad, “el camino de la equidad es irrenunciable. Pero lo importante no es la cantidad, meta a la que ya sabemos cómo llegar, sino que lo importante es la calidad”.

La calidad de la educación superior es considerada como un concepto multidimensional, que incluye características universales y particulares, que aluden a la naturaleza de las instituciones y a los problemas que se plantean con relación a las prioridades de los distintos contextos sociales. Según Andréu A., E. y Martínez-Vilanova M., R. (2007), esta calidad implica la mejora permanente, la eficacia y eficiencia de la organización con una atención constante a los requerimientos de la sociedad. La calidad está ligada al logro de los fines, objetivos y metas institucionales consignadas en la Visión, la Misión y el Plan institucional, que inciden directamente entre otros en la formación profesional, el modo de creación del conocimiento, la construcción de valores morales y éticos, y la difusión social.

Para los fines de planeación, se hace imprescindible incluir en las políticas universitarias el enfoque de la Responsabilidad Social; Vallaeys, F., (2014), puntualiza a la RSU como un modo de gestión integral de la organización que se la puede caracterizar como «Gestión de Impactos » en sus áreas de acción. Sostiene que para ser capaces de ello es necesario replantear las cuatro áreas o pilares de la Universidad:

- La organización interna de la Universidad,
- La formación educativa,
- La investigación científica y epistemológica, y
- La relación con la sociedad.

En IADB., (2005) se precisa que si estas áreas “no son reformadas..., pueden dar lugar a un currículo oculto y enseñar a los estudiantes actitudes no deseadas”. Estas apreciaciones se consideran como los lineamientos en el que se puede cimentar la necesidad de elaborar un plan de desarrollo universitario con enfoque de Responsabilidad Social.

## **2. La aplicación de la responsabilidad social universitaria en la universidades de Iberoamérica y de otras latitudes**

Existen varias iniciativas en el sector universitario para promover el desarrollo sostenible, de las cuales se puede aprender. “*varias universidades de España y América Latina vienen desde hace ya unos años preguntándose por estas cuestiones y trabajando en redes*”. De la Cuesta, M., (2011). Algunas de las más importantes son: la Global Higher Education for Sustainability Partnership (apoyado por la UNESCO); University Leaders for a Sustainable Future; la Asociación de Universidades Internacionales; la Década para Educación para el Desarrollo Sostenible, iniciativa coordinada por UNESCO; GUNI (Global University Partnership for Innovation), Copernicus Campus (Europa); European Academy for Business in Society (EABIS); Environmental Association of Universities and Colleges (EAUC). En América Latina existen, entre otros, la red Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina - AUSJAL , Proyecto País en Chile, UKA, Consorcio Perú y Perú Promesa, el Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU) en Colombia, el Observatorio Iberoamericano de Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones de Educación Superior a Distancia (OIRSUD). También el Banco Mundial ha impulsado en los últimos años la red de Universidades por la RSE, red UNIRSE.

“*Entre más años pasan, más universidades adoptan este enfoque, no sólo en América Latina sino ahora también en España; considero que el concepto de RSU se ha fortalecido*” Vallaes, F., (2014). Las experiencias o valoraciones relevantes acerca de la RSU, formulado por varios centros de educación superior pertenecientes a diferentes continentes y países, más que alcanzar un reflejo de la realidad del conocimiento y aplicación de la RS en diversos países, procuran perfilar un panorama de aplicación de este enfoque social alrededor del mundo.

Magdalena Opazo y Claudia Giacoman en el texto *“Responsabilidad Social y Sistema Universitario Chileno: Visión y Expectativas de los Jóvenes Estudiantes”*, coinciden con los textos de De Ferrari, J., M., Delpiano, C., y Fernández, C., (Coord.) (2006), y Jiménez de la Jara, M., (2002), quienes señalan que: *“El contexto en el cual viven las universidades y al mismo tiempo la capacidad que estas tienen de abarcar el concepto de Responsabilidad Social en toda su amplitud, ha hecho que algunas lo restrinjan a algunas dimensiones”*, refiriéndose a quienes hablan de los proyectos de RSU, y además dicen acerca de los mismos que *“(…) se pueden categorizarse según el tipo de sociedad en que se encuentran: proyectos pertenecientes al mundo desarrollado (Europa y Estado Unidos) y proyectos de países en vías de desarrollo (principalmente América Latina)”*. Estas determinaciones ponen de manifiesto que la implementación de la RSU depende fundamentalmente de los problemas relevantes en cada uno de estas zonas, presentándose aquí una diferencia entre las universidades ibéricas y las de América Latina, ya que se pueden considerar que persiguen diferentes objetivos a ser abordados desde los procesos de planificación; al respecto Brunini S., H., (2003) comenta que *“los problemas sociales son similares a las figura del estado, tanto en países desarrollados como en los no desarrollados. Tales problemas poseen características propias y diferentes de cada región, pues dependen de varios factores internos y externos que van desde la localización geográfica, formación técnica cultural y sobre todo valores económicos”*.

Giacoman, C., y Opazo, M., (2002) van más allá de esta afirmación e indican que, *“los proyectos propios de países desarrollados tienen relación, principalmente, con un compromiso de la Universidad con la comunidad en términos cívicos (Salzburg Seminar, Campus Compact y National Association of State Universities and Land-Grant Colleges)”*. En cambio, en los proyectos de RSU existentes en Latinoamérica, la mayor parte de estos se refieren al problema de las desigualdades sociales que caracterizan la realidad de la región. En Brunini S., H., (2003) se expresa que: *“en un país rico la tendencia es haber menos problemas, en tanto que se observan dificultades de conveniencia social como la discriminación racial, cultural, atentados, guerras civiles y desastres naturales, en los países desarrollados la situación es más grave pues además de esas dificultades se enfrentan al hambre, ignorancia, corrupción y principalmente la mala situación económica, dependencia de países ricos y carencia de iniciativas de desarrollo sustentable”*. En este sentido, las diferencias son sustanciales, y se refieren a concepciones de sociedad con problemas radicalmente distintos, estableciéndose diferencias en cómo entenderse y aplicarse la planificación con orientación de Responsabilidad Social en el campo universitario en los diversos contextos.



### 3. La planificación universitaria con enfoque social

Haciendo referencia al artículo “Responsabilidad social: ¿puro cuento?” Lo importante es salir del “palabreo”, evitar los reportes sociales “cosméticos” (según el Financial Times) que todavía prosperan en el mundo empresarial, y no hacer de la RSU un nuevo proceso complejo, burocrático y jerárquico, sino una tarea ágil de autocrítica y autoaprendizaje permanente, con transparencia y espíritu de diálogo dentro de la comunidad universitaria. *“Aunque las críticas a la RSU son de menor intensidad todavía en América Latina y El Caribe que en otras regiones o países (Canadá y Francia), el concepto tampoco es aceptado en forma unánime por los universitarios, los tomadores de decisión y los propios destinatarios o beneficiarios”* Diduo Aupetit., S., (2014).

Carrillo, A., I., y Chicharro N., M., (2006), señalan algunas de las razones por la que se deberían considerar a la RSU como un instrumento de gestión, y que se presentan a continuación:

- Existe una escasa relación entre los objetivos sociales de la universidad y las demandas de su entorno. (Falta de inserción de la RSU en procesos de planeación).
- Se aprecia un incremento de la demanda de RS a las universidades.
- Existe deficiencias y retraso en la entrega y difusión de la información (contable, financiera, económica y de gestión) emitida por la universidad. También no existe divulgación en medios accesibles para todos los grupos de interés
- La información social es insuficiente, lo que dificulta la valoración de los activos intangibles que se derivan de las actuaciones socialmente responsables.

*“La interacción e interrelación de la universidad con la sociedad no persigue objetivos propios estrictamente vinculados a su actividad, sino que hay una actitud proactiva de presencia y colaboración con otros agentes, cada uno, lógicamente, con sus capacidades y “poderes” propios. La responsabilidad es aquí un valor presente en todas las áreas del plan estratégico de la universidad”*, De la Cruz A., C. y Sasia S., P. (2008). Se entiende que las universidades a través de sus procesos de planeación institucional deben apoyar el desarrollo humano y el cambio social positivo, aparte de continuar desempeñado su papel de generadoras de conocimiento.

*“La RSU exige una coherencia institucional permanente en todos los procesos organizacionales, una congruencia entre el decir y el hacer desde la compra de papel*

*hasta la organización del plan curricular y el manejo de las líneas de investigación”,* Vallaey, F., (2014). El verdadero compromiso de las IES's es con la sociedad, y sin duda este se puede extender más allá de su entorno cercano. Entonces es preciso debatir con profundidad interna y externa la naturaleza de dicho compromiso, trabajando sobre casos, prácticas y experiencias reales, que luego deberán ser trasladadas a planes de acción.

La Responsabilidad Social señala que cuando se habla de planificación desde una perspectiva exclusivamente interna de las organizaciones, se corre el riesgo de no estar dando respuesta a una de las primeras ideas que deben estar presentes en las organizaciones, la cual es servicio y respuesta al contexto; entonces, es muy importante que la visión social se incorpore en la misma; además de los aspectos técnicos fundamentales para su diseño e implementación. *“Para garantizar dicha dimensión es necesario un compromiso con la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior; también, un modelo de gestión universitaria que permita canalizar, de manera adecuada, todas las estrategias diseñadas en relación con este tema”,* Aldeanueva E., I., y Jiménez Q., J., (2013).

La planificación como instrumento o herramienta de gestión se encuentra dirigida a ordenar y racionalizar el proceso de toma de decisiones; el éxito de una institución depende de la racionalidad y creatividad de las mismas durante la aplicación de sus procesos. En consecuencia la planificación además de ser una herramienta de mejoramiento, se caracteriza por la objetividad y la creación de alternativas que responden a las condiciones peculiares de cada entorno.

Las teorías implícitas de la planificación son producto de la experiencia organizacional y del aprendizaje implícito en cada proceso implementado. Los métodos y modelos de planificación son al parecer versiones propias de una realidad, que si bien exteriorizan un nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad; sirven para interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en un entorno, y tomar decisiones frente a una naturaleza dependiente del contexto y de su función pragmática; su carácter es teórico.

Se hace necesario entonces para la universidad, un modelo de planificación responsable no sólo de proyectos académicos con sentido social, sino también en la manera en la que gestione todos sus recursos, cuide el ambiente, rinda cuentas, sea transparente o cuide de su personal académico y administrativo. *“Es necesario que esa vocación transformadora de la universidad se canalice y permee en el proceso de planificación y gestión de su actividad; que esté presente y visible en el desarrollo de las funciones que le son propias: que se concrete en*

*sus objetivos estratégicos, en acciones específicas”, De la Cruz A., C. y Sasia S., P. (2008). Por esto, es importante el apoyo a lo referido; “no es sólo asegurar que sus estudiantes sean el día de mañana responsables, es también asegurarse de que ella misma lo es”, IADB., (2005). Para tener una mayor perspectiva de esta situación se precisa reconocer lo que Newson, J., y Buchbinder, H., (1988) presentan como las tres visiones de una IES en la cual determinan: “la universidad como asilo académico, la universidad como herramienta para el desarrollo económico, y la universidad como los medios para la transformación social”.*

Aquino F., M., (2006) y Cristina Escrigas, del Global University Network for Innovation (GUNI) sobre esta cuestión, opinan que los sistemas universitarios en general, y las universidades en lo particular, tendrán que modificarse permanentemente; y las principales tendencias del cambio tendrán impacto en la contracción de los recursos públicos; la evaluación y acreditación, y la rendición de cuentas; en fin se espera la redefinición de los sistemas organizacionales universitarios. Además señalan algunas de las acciones de Responsabilidad Social efectivas para lograr el cambio en las IES's, que se consideran deberían incluirse en los procesos de planificación institucional, estas son:

- El cambio organizacional sobre las orientaciones sociales.
- Promover una amplia participación en las decisiones sociales.
- Situar la importancia de la educación superior para el desarrollo socioeconómico.
- Mantener el valor de la educación superior como bien público.
- Garantizar un mayor acceso a la educación superior con equidad.
- Diversificar las fuentes de ingresos de las instituciones de educación superior.
- Dar una mejor respuesta a las necesidades sociales (Alto compromiso con la Responsabilidad Social).
- Aportar mayor transparencia y mejor gestión de recursos para incrementar la confianza social.
- Diferenciación de las variables tradicionales para con el cambio, desde el plano organizacional, y en especial con lo referente a la evaluación y la planeación.
- Conformación de redes operacionales y consorcios académicos nacionales e internacionales.

Estos lineamientos de la RSU, ineludiblemente conducen al establecimiento de un nuevo sistema de gestión universitario sustentado en principios éticos. Al respecto Rama, C., (2004), menciona *“La creación de sistemas universitarios integrados, más allá de si la prestación del servicio es oficial o privada, pero donde claramente se establece el rol social de la educación y esta como un bien público bajo el soporte de sólidos mecanismos de evaluación, marcos normativos con estímulos y castigos, parece ser el camino para superar los nuevos problemas de la ética en la educación superior (...).*

El último paso según Jiménez de la Jara M., (2008) para unir el concepto (de RSU) y la práctica (procesos de planeamiento) es el desarrollo de indicadores que expresen conductas concretas que deberían darse en la universidad para verificar si en la misma se está practicando los Principios y Valores definidos por esta corriente social. Estos indicadores a su parecer no agotan las conductas coherentes con el quehacer de los universitarios, al contrario, señala que contribuyen a tener un referente que puede servir de “espejo” para observar, evaluar y elaborar acciones correctivas en relación con su responsabilidad con la sociedad.

#### **4. Un modelo de planificación universitaria con RSU**

Martín Bris, M., (2003) señala que *“la planificación se justifica desde una perspectiva de mejora continua y calidad de la educación. Se trata de una necesidad implícita en todos los actuales modelos sociales, educativos y de gestión”*. Vallaeys, F., (2006), determina que *“si queremos realmente tomar en serio la Responsabilidad Social Universitaria como una política de gestión universitaria global y eficaz, y no sólo como un conjunto de actividades marginales de filantropía y declaraciones de buenas intenciones, es imprescindible empezar a producir herramientas de gestión de la Responsabilidad Social en el sector de la educación superior”*. Estas herramientas que se deben diseñar tienen que partir desde un modelo de gestión que entre otros objetivos deben permitir, *“el autodiagnóstico institucional y la planificación de procesos de mejora continua”* (Ibídem).

*“Las universidades son organizaciones complejas caracterizadas por sus múltiples funciones (docencia, investigación, extensión y gestión), y múltiples productos originados en cada función, la mayoría de ellos intangibles”*. Jiménez, M., Valdés, C., Monsálvez C., (2006). En esta perspectiva, se considera que un modelo de planificación universitaria (sea para una institución pública o privada) debería estar basado en las necesidades que rigen a este tipo de organizaciones, como son las siguientes:

- Generar productos y servicios de calidad orientados a satisfacer los requerimientos de una sociedad cambiante que exige altos estándares de calidad y orientación al usuario.
- Equipos de trabajo, redes y estructuras más planas.
- Mayor autonomía y responsabilidad de sus actores.
- Evolución de pensamiento de quienes tienen la responsabilidad directiva.

Orozco, L. E., (2004), menciona que en general el tema de la gestión de universidades no vinculado a los recursos, puede dar lugar a dos enfoques: *“El analítico, basado siempre en las teorías organizacionales, en la planeación estratégica, en la reingeniería de procesos o en la denominada gestión integral. Y segundo el histórico – crítico, que es obtener resultados pertinentes y útiles a la sociedad y con visión de largo plazo”*. La Universidad vive dentro de una realidad y está llamada a iluminarla con la inteligencia y posibilitar su transformación; para esta, se puede utilizar el *“Valor Público”*, el cual se distingue de los otros tipos de valor, por ser percibido por la ciudadanía colectiva, o el conjunto de la sociedad, contexto en el cual también está inmersa la RSU. Este concepto de Valor Público, se cree debería estar introducida en la declaración de la misión y visión de las IES’s; el cual según Moore, M. H., (1998), *“surge de respuestas eficaces a problemas relevantes para los ciudadanos / usuarios; la apertura de nuevas oportunidades para generaciones actuales y/o futuras; la construcción de comunidad, ciudadanía, democracia y capital social; y la realización de procesos públicos que demuestran el buen uso de recursos públicos. Brota del bienestar creado por la simple buena y eficiente entrega de servicios, como también de los impactos de los servicios y otras estrategias para la promoción del desarrollo, como también del fortalecimiento del estado democrático, la construcción de ciudadanía y la ampliación de oportunidades para los ciudadanos”*.

Gairín S., J., (2004), señala que *“la planificación de la educación no parece que tenga sentido si no se enmarca en un proyecto global de sociedad y dentro de un planteamiento político suficientemente explicitado”*, criterio que se enmarca dentro de la Planeación Estratégica (PE), que Loera V., A., (2000), lo define con un enfoque social, dice es *“un proceso colectivo orientado a la construcción de una imagen de futuro capaz de comprometer a la acción que le permita proveerle de viabilidad, manteniendo un continuo proceso de aprendizaje”*.

Martín Bris, M., (2003) en una aproximación conceptual de la PE, dice que *“habría que aclarar que estamos ante un término extremadamente polivalente y multidimensional”*. La Planificación Estratégica en ámbitos públicos, como la Planificación Social en general, tiene sus antecedentes históricos en la

visión de Karl Mannheim quien visualiza a *“la planificación social como una estrategia que trasciende el pensamiento ideológico y el utópico, promoviendo la profundización de la democracia económica y política de las sociedades de mercado abierto”*. La noción de *“planificación para la libertad”* en Mannheim K., (1953), se fundamentaba en la formación de una clase media educada y ascendiente que asumiera los retos de equilibrar la tensión entre las tendencias monopolizadoras y las desintegradoras del poder político y económico.

#### 4.1 Soporte del Modelo

Martín Bris, M., Coord. (1999), señala que *“toda acción planificadora debe manejar un modelo / esquema básico de distribución y contenido de acciones, de esta forma se contribuye eficazmente a facilitar todo el proceso de realización, así como el de aplicación y valoración de la misma”*. El Modelo de Planificación diseñado en base al enfoque y los principios de la Responsabilidad Social, tiene los siguientes soportes.

- **Teórico:** El deterioro ético, y la falta de respuestas acertadas de la universidad a las demandas sociales, justifican el desarrollo de un modelo de planificación educativa con carácter social; a esto se suma la necesidad que tiene la RSU de tener instrumentos para su aplicación, como soporte al cambio del accionar de los gestores universitarios.
- **Contextual:** La Educación Superior no debe estar al margen de los cambios que se presentan constantemente en los diversos contextos; es así, que dentro de un nuevo rol, a la universidad le corresponde afrontar una serie de nuevos retos, cuya gestión necesariamente deberá estar articulada por un proceso serio y eficaz de planificación, cuyos objetivos se deben direccionar básicamente al mejoramiento de las condiciones sociales de los países, regiones o localidades; esta situación establece la importancia de preparar un modelo de planificación con RS de útil aplicación en las Instituciones de Educación Superior, especialmente en el espacio universitario iberoamericano.

#### 4.2 Acciones iniciales para la aplicación del modelo

Todo cambio organizacional requiere para su aceptación institucional, el compromiso de su dirección, y de una serie de acciones iniciales para la aplicación de un modelo, razón por la cual es necesario establecer los lineamientos preliminares el cumplimiento del mismo:

- Debe estar presente el compromiso y liderazgo de los niveles directivos por cambiar el status de la IES's.
- Institucionalización del proceso de planificación educativa con enfoque social.

- Dotación del presupuesto necesario, y articulación con la operatividad y toma de decisiones correspondiente.
- Concertación y validación de propósitos, objetivos y metas institucionales desde la perspectiva social.

### 4.3 Estructura del modelo

El trabajo de González, M. T., (1998), presenta de una forma clara y didáctica una síntesis de los *modelos teóricos de organización educativa*; y del mismo se ha seleccionado el modelo socio crítico como el más adecuado para respaldar el modelo de planificación con enfoque social, debido a las similares características que presenta el mismo con la conceptualización e idealización de la práctica de la RSU. Según el investigador, el modelo socio - crítico en lo que respecta a su concepción acerca de la organización y de su análisis, se caracteriza por qué:

- Efectúa una lectura social y crítica de la organización educativa. Las IES's, a través de las prácticas y relaciones que tienen lugar en su seno, desempeñan un papel ideológico inseparable del contexto social en el que están inmersos.
- Sitúa a la organización educativa en un plano más global, y ponen de relieve la influencia de las instituciones educativas sobre su entorno social, económico, y político en el que se desenvuelven. Así nacen las necesidades de formación, y los servicios que requiere la sociedad de cada una de las funciones de la educación superior, ver gráfica No.1.

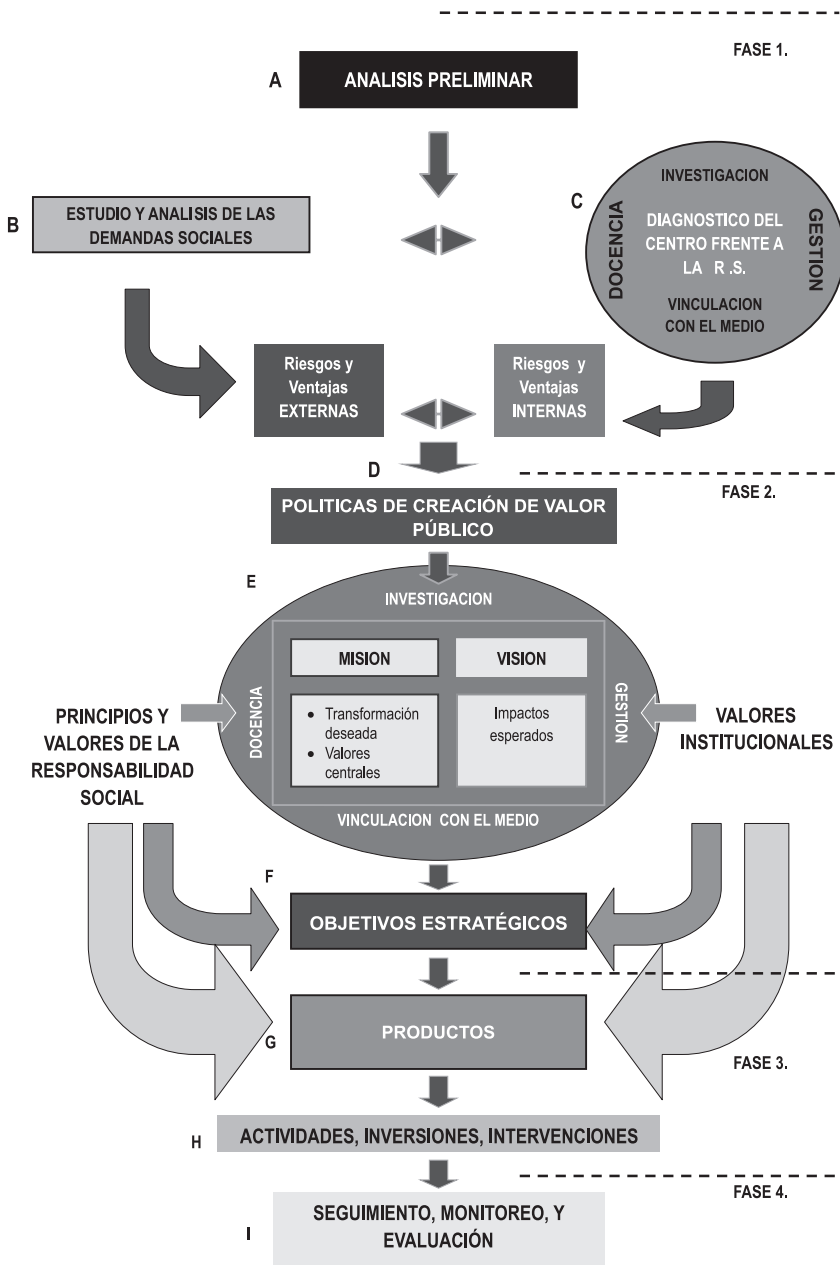


Fuente y Elaboración propias

Gráfica 1. Concepción del Modelo de Planificación con RSU.

- Rechaza la concepción tradicional de la estructura organizativa como la mera traducción racional de prioridades neutrales y apolíticas de eficacia o productividad, y abogan por su definición en términos de sus intereses y supuestos políticos.

Centra la atención en la naturaleza de las ideologías que legitiman las estructuras y procesos dentro de las organizaciones tanto como las culturas, procesos y prioridades más generales en el marco de toda la sociedad.



Fuente y Elaboración propias

Gráfica 2. Modelo de Planificación para Universidades en Base a Principios de RS.



#### 4.4 Descripción y características

Aunque la Responsabilidad Social Universitaria considera la “relación con la comunidad” como uno de los componentes de la gestión socialmente responsable, es difícil establecer un punto de referencia común para tratar la relación de la universidad con su entorno social; esto debido a que la problemática y necesidades son diversas. Así que el “camino” no es muy conocido por donde debemos avanzar.

En la gráfica No. 2, se presenta el modelo diseñado de planificación con RSU, el cual consta de nueve etapas (de la A, a la I) que se las puede agrupar en cuatro fases: la primera; el Diagnóstico Social, que incluye el estudio de las demandas sociales y un diagnóstico interno frente a los lineamientos de la RSU, fase que culmina con la elaboración de riesgos y ventajas internas y externas de la IES. La Segunda fase es el Diseño Prospectivo, que incluye un factor clave, el cual es el diseño de las políticas de creación de valor público, que sirven de base para elaborar la misión y la visión institucional dentro del marco de los principios y valores de la responsabilidad social, así como también de los propios del centro educativo superior. Una tercera fase es la Operatividad; donde las políticas de transformación social deseada se convierten en los objetivos, los productos y las acciones que deben ser desarrolladas por toda la comunidad universitaria para el cumplimiento del plan. La fase final es la Evaluativa, la misma que comprende: el seguimiento, el monitoreo y la evaluación realizada a través de una serie de indicadores que aseguren una buena medición en la observancia del plan. Estos ciclos naturalmente operan bajo los principios de la Responsabilidad Social, y se incorporan en los procesos claves que realiza la universidad para lograr el impacto social deseado.

#### 5. Conclusiones

- El tratado nos permite concluir que la planificación en sí misma, es un ejercicio de responsabilidad social, que en un contexto universitario se visualiza con especial nitidez; la relevancia de la realización de esta exploración de iniciativas de Responsabilidad Social en las universidades próximas a nuestro entorno, sin duda ayuda a establecer que existen distintas formas en que se asume el enfoque de RSU, así como los procesos de planeamiento. Se considera al concepto de RSU, como organizador del accionar universitario, a la vez también justificador de las exigencias dirigidas a las IES, cuya investigación y aplicación en Iberoamérica dista mucho de haber alcanzado su saturación.
- Las diferentes realidades y contextos en los que desarrollan las actividades los diversos Centros de Educación Superior de Iberoamérica determinan la diversidad, complejidad, tamaño y tipos de instituciones;

la heterogeneidad de las modalidades de formación; el pensamiento gestor; tradiciones y conflictos de valores; y la dinámica de los procesos de planificación y toma de decisiones.

- Los criterios sobre la planificación universitaria convergen en la falta de un sensato direccionamiento y de un modelo que se preocupe en serio del aspecto social, razón por la cual y dentro de la practicidad que requiere la RSU, el “Modelo de Planificación con Enfoque de Responsabilidad Social” presentado; pretende ser una guía para que cada universidad planifique su accionar dentro de la verdadera interacción social que demanda su entorno.

## Bibliografía

- Aldeanueva F., I., y Jiménez Q., J., (2013): *Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos*, Revista Venezolana de Gerencia (RVG), Año 18, No. 64, 2013-649-662, Venezuela, Universidad de Zulia (LUZ)
- Andréu A., E. y Martínez-Vilanova M., R. (2007): *Como Gestionar una PYME mediante el cuadro de mando*, Madrid, Dehon.
- Aquino F., M., (2006): *Ética y Responsabilidad Social en la Gestión Universitaria*, República Dominicana, Diario Digital (en Línea), <http://www.diariodigital.com.do>, [en línea] (Consultado: 10 de abril del 2007).
- Brunini S., H., (2003): *A Responsabilidade Social nas Universidades Públicas e Privadas*, Palestra apresentada pela Universidade de Tuiutu do Paraná, em no VII Seminário de Pesquisa: Pesquisa e Promoção humana, 3 -10 de Outubro 2003.
- De la Cuesta M., (2011): “*Responsabilidad Social Universitaria*”, Fundación Carolina, Madrid, <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombresproprios/Documents/NPDelaCuesta1105.pdf>.
- De Ferrari, J., M., Delpiano, C., y Fernández, C., (Coord.) (2006), *Responsabilidad Social Universitaria: Una Manera de Ser Universidad*, Extraído del libro: “Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena”, Universidad Construye País, Santiago de Chile. p. 43-57. (En [www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl))
- Fernández G., R., (2005): *Administración de la Responsabilidad Social Corporativa*, Madrid, España, Thomson.
- De la Cruz A., C. y Sasia S., P. (2008): *La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad*, en El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria, Año 13, Numero 2, 17 – 53, Caracas, IESALC.

- Diduo Aupetit., S., (2014): *Organismos internacionales y responsabilidad social universitaria en América Latina y el Caribe*. En [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3514:organismos-internacionales-y-responsabilidad-social-universitaria-en-america-latina-y-el-caribe&catid=201&Itemid=770&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3514:organismos-internacionales-y-responsabilidad-social-universitaria-en-america-latina-y-el-caribe&catid=201&Itemid=770&lang=es) (consulta: 08/08/2014)
- Carrillo, A., I., y Chicharro N., M., (2006): *Propuesta de un Modelo de Rendición de Cuentas y Responsabilidad Social para las Universidades Públicas Españolas*, presentado en el I Encuentro Internacional “Universidades y Responsabilidad Social en Ibero América, Asia y Europa”, Universidad Santiago de Compostela, España, abril del 2006.
- Gairín S., J., (2004): *Retos y Perspectivas en Administración y Gestión de la Educación*, Presentado en el Congreso Internacional “Pedagogía y Educación en el siglo XXI”, Madrid, 2004.
- García, A. E., (2003): *Los caminos de la Universidad en un contexto de cambio social*, En la Revista Interface - Comunic, Saúde, Educ, v7, n13, pp.9-26, de agosto del 2003, UNESP, Brasil, <http://www.interface.org.br/revista13/ensaio1.pdf>, [En línea] (Consultado: 5 de Noviembre del 2006).
- García, S., y Dolan S., (1997): *La Dirección por Valores*, Madrid, McGraw-Hill.
- Giacoman, C., y Opazo, M., (2002): *Expandiendo la Responsabilidad Social en el Sistema Universitario Chileno*, en Propuesta Construye País Corporación Participa - Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- González, M. T., (1998): *Modelos Teóricos de Organización Escolar*, Murcia:DM, pp. 125-138.
- IADB., (2005): *Resumen del II Diálogo Global sobre La Responsabilidad Social Universitaria*, [www.iadb.org/etica/SP4321/DocHit.cfm?DocIndex=2437](http://www.iadb.org/etica/SP4321/DocHit.cfm?DocIndex=2437), (10 de Enero del 2008).
- Jiménez de la Jara, M., (2002): *Educación para la Responsabilidad Social*, Chile, Universidad Construye País.
- Jiménez de la Jara, M., Valdés, C., Monsálvez C., (2006): *La Instalación Institucional de la Responsabilidad Social Universitaria: Descripción del Caso Universidad Católica de Temuco*, En el libro: “Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena”, Universidad Construye País, Santiago de Chile. pp. 103-125. (En [www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl))
- Jiménez de la Jara M., (2008): *¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?*, en el I movimiento de

- responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria, Año 13, Numero 2, 139-163, Caracas, IESALC.
- Loera V., A., (2000): *La Planificación Estratégica en la Gerencia Social*, Notas para la sesión INDES, Estados Unidos, INDES.
- Mannheim, K., (1953): *Libertad, poder y planificación democrática*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Martín Bris, M., (Coord.), (1999): *Dirección y Gestión de Centros Educativos: Planificación y Calidad*, Madrid, España, Universidad de Alcalá.
- Martín Bris, M., (Ed.), (2003): *Planificación Educativa: Intercambio de experiencias y perspectivas*, Colección Aula Abierta, Madrid, España, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moore, M. H., (1995): *Creating Public Value: Strategic Management in Government*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Morrós R., J., y Vidal M., I., (2005): *Responsabilidad Social Corporativa*, España, Marcar.
- Newson, J., y Buchbinder, H., (1988): *The university means business: universities, corporations and academic work*, Toronto, Garamond.
- Orozco, L. E., (2004): *Gestión y Gobernabilidad de las Instituciones de Educación Superior*, pp. 181-196, En <http://ups.edu.ec/universitas/publicaciones/universitas4/contenidospdf/gestionygovernabilidad.pdf>, [En línea] (Consultado: 4 de Mayo del 2008).
- Rama, C., (2004): *Ética y Educación Superior en el Contexto de la Mercantilización*, En la Revista Universidades, No 28, julio-diciembre, 2004, pp. 3-12, <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/28/Revista28.pdf>, [En línea] (Consultado: 29 de Diciembre del 2006).
- Vallaey, F., (2005): *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*, presentado en el II Diálogo Global sobre la Responsabilidad Social Universitaria, Estados Unidos -Noviembre del 2005.
- Vallaey, F., (2006c): *En Torno a la Necesidad de Herramientas de Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria*, en Responsabilidad Social Universitaria, en disco compacto (cd-rom), Estados Unidos, Red Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vallaey, F. (2014): "La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 12, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439> [consulta: 02/06/2014].



## Internacionalización como Parámetro de la Calidad Universitaria<sup>1</sup>

José Luís Bizelli

Los seres humanos viven hoy, en la época de las redes globales, de las fronteras abiertas del conocimiento y de los flujos mundiales de información, en resumen, la humanidad vive tiempos de internacionalización. La internacionalización es un proceso cuyos engranajes están relacionados con dinámicas económicas, financieras, sociales, políticas, tecnológicas y de comunicación intercultural. Todas las áreas de producción tienden a estar imbricadas en convenios fuera de las fronteras nacionales y, en consecuencia, la Educación, las Instituciones Educativas y los Centros de Investigación Tecnológica se conjugan en un esfuerzo hacia la internacionalización, lo cual afecta particularmente a las universidades.

Es necesario comprender entonces que la internacionalización no se constituye solo como un *fin* cuyo significado implica amplios y saludables procesos de integración, de cambio, de construcción de conocimiento o de innovación para una sociedad que se desenvuelve de manera global. Sus resultados prácticos fueron transformados en indicadores -considerados consistentes y adecuados- para medir el nivel de importancia de la universidad dentro de las clasificaciones mundiales. La internacionalización se convierte así en un medio para adquirir visibilidad, atraer prestigio, clientes, negocios e inversiones públicas o privadas.

La idea que se esboza aquí tiene que ser entendida en relación con los múltiples aspectos que envuelven la internacionalización como parámetro de la producción académica en la cadena de construcción de conocimiento y de innovación tecnológica. Algunos de los siguientes aspectos delimitan los contornos de la primera parte de esta discusión: 1. La internacionalización como medidor de calidad científica y tecnológica; 2. el crecimiento de las estructuras administrativas para incentivar y gerenciar los procesos de internacionalización; 3. Los horizontes posibles para una educación pensada sin fronteras, como la que toma forma a través de los MOOCs (*Massive Open Online Course*), presentados como tendencia de internacionalización; 4. El idioma global de las universidades clase internacional. En la segunda parte del texto, se plantea la necesidad de discutir sobre los principios básicos que rigen la tendencia hacia la internacionalización de la sociedad actual, en la cual la universidad es un termómetro de las fragilidades estructurales que aún permanecen visibles en un país desigual como Brasil.

(1). Grant #2014/16914-4, Sao Paulo Research Foundation (FAPESP)

## La internacionalización como medidor de calidad

Las clasificaciones internacionales que proponen crear una evaluación confiable sobre las diversas universidades esparcidas a lo largo y ancho del mundo, tienen una sólida metodología para medir el desempeño académico rumbo al conocimiento científico.

En el THE (Times Higher Education) Ranking Mundial University, por ejemplo, la internacionalización entra con un 7.5% del índice de evaluación. Noventa por ciento del índice atiende a tres factores fundamentales: ambiente de aprendizaje, volumen y reputación de la investigación y citaciones. Los últimos 2.5% que completan la escala se refieren a innovaciones. El índice de internacionalización, por tanto, vale tres veces más que el índice de innovación.

Una mirada por el mundo de las organizaciones, particularmente por el mundo de las organizaciones públicas, permite identificar que, desde los años 80, las estructuras gubernamentales vienen siendo drásticamente disminuidas y la austeridad financiera es cobrada de los aparatos que soportan los servicios públicos -reingenierías, reformas del estado, tercerizaciones, privatizaciones-. Esto no es diferente con las universidades, sin embargo, las crisis recientes de recursos para las actividades en las cuales la academia está enfocada, creó una perspectiva muy favorable para el acogimiento de demandas de los países menos desarrollados en el centro dinámico de la producción intelectual. Los sistemas más productivos en ciencia y tecnología se centraron en el hecho de que una forma interesante de captar recursos era abrir sus laboratorios a extranjeros o traer alumnos ávidos de conocimiento para realizar intercambios de pregrado y posgrado en sus aulas e clase. Muchos llevaron sus campus fuera de las fronteras nacionales, asociados o no, a instituciones locales, este fenómeno puede ser verificado en muchos países de América Latina, especialmente en los países de Lengua Española.

Es evidente que acciones como las descritas anteriormente son el reflejo de un mundo donde las universidades ya fueron, en diferentes niveles, introducidas al funcionamiento del mercado global, es decir, pasaron a ser responsables por el balance financiero de sus gastos según los principios de la *accountability*. Brasil aún mantiene un modelo de excelencia académica que relaciona la misión del Estado y la calidad de la enseñanza a nivel superior, en sus modalidades de enseñanza, investigación y extensión de servicios para la comunidad. El modelo de más y mayor prestigio es representado fundamentalmente por las universidades públicas y gratuitas. En un contexto como este, no tendría sentido un esfuerzo tan grande para atender los índices universitarios globales.

## ¿Qué es lo que está en juego entonces?

Cuando se realizó el lanzamiento oficial del programa *Ciencia sin Fronteras*, editado por el Gobierno Federal en 2011, el ministro de Ciencia y Tecnología de Brasil, Aloizio Mercadante, declaró lo siguiente: “Digo que el principal objetivo del programa es aumentar la cantidad de estudiantes e investigadores en las mejores universidades del mundo, en especial de las áreas de ingenierías, ciencias básicas y tecnológicas”.

La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) viene adelantando un programa que cuenta con la expectativa de conceder 40 mil becas con una inversión aproximada de R\$ 1.731.424.647. Ya el concejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) tiene la previsión de ofrecer 35 mil becas, con una inversión de R\$ 1.429.441.973. Otras 25 mil becas están siendo negociadas mediante alianzas con el sector privado. Es un esfuerzo presupuestal significativo para un país que tiene en la Educación básica un bajo desempeño global.

Las áreas estratégicas establecidas por el programa son: Ingenierías y demás áreas tecnológicas; Ciencias exactas y de la tierra: Física, Química e Geociencias; Biología, Ciencias Biomédicas y de la Salud; Computación y tecnologías de la información; Tecnología Aeroespacial; Fármacos; Producción Agrícola Sustentable. Petróleo, Gas y Carbón Mineral; Energías Renovables; Tecnología Mineral; Tecnología Nuclear; Biotecnología; Nanotecnología y nuevos materiales; Tecnología de prevención y migración de desastres naturales; Tecnologías de transición para la economía verde; Biodiversidad y Bioprospección; Ciencias del Mar; Industria Creativa; Formación de Tecnólogos.

La presidenta de la república, Dilma Rousseff, afirmó que el programa fue estructurado para superar el cuello de botella producto del crecimiento del país en los últimos años. “No vamos a formar 75 mil científicos individuales, pero sí, la base del pensamiento educativo en el país”. Siendo así, es interesante notar que el área de educación no esté catalogada como estrategia para el programa. De cualquier manera, el discurso atrae el desenvolvimiento científico nacional - base para el crecimiento de nuestras fuerzas productivas - al proceso de internacionalización.

Los reflejos de esa necesidad por la internacionalización no se evidencian únicamente en las estructuras de financiamiento de las agencias nacionales de Ciencia y Tecnología, particularmente las estructuras administrativas de las universidades entraron de forma contundente en esa carrera. Para dar un



ejemplo, la Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” ya realizó cinco Foros sobre Internacionalización y ha creado programas de intercambio internacional para los cursos de pregrado, con reconocimiento de créditos obtenidos fuera del país. Los componentes curriculares pueden ser desarrollados en instituciones con convenio en el exterior, cuyo periodo puede comprender desde un semestre hasta un año, este proceso debe ser aprobado previamente por el Concejo de Curso de la carrera, se deben igualmente convalidar los créditos - previamente reconocidos - y, posteriormente, deben ser incorporados al expediente académico.

Mediante acuerdos establecidos con diversas universidades de 26 países, la Unesp ofrece a los estudiantes que participan de sus programas de intercambio la exención de la tasa de matrícula y de la mensualidad para el periodo de estudios en la universidad de destino. La Unesp, cada año, ha venido aumentando el financiamiento de programas para la movilidad de estudiantes, igualmente ha aumentado la movilidad docente. De otra parte, hay un esfuerzo, discreto pero altamente valorado, por establecer cursos con doble titulación. Todas estas políticas dieron origen a una estructura administrativa para soportar los programas e inversiones: la AREG- Asesoría de Relaciones Exteriores.

Para mencionar un ejemplo del esfuerzo presente en las iniciativas brasileras para enviar estudiantes con el fin de completar su formación en el exterior, es decir, el esfuerzo de atraer alumnos de otros países. Tuve la oportunidad de desarrollar mi pos-doctorado apoyando las actividades de enseñanza de Lengua Española para extranjeros en una fundación de la Universidad Alcalá de Henares (UAH), España. Alcalingua es el centro de la UAH responsable de impartir estos cursos para los estudiantes que no son españoles y, ofrecer también, programas de formación para profesores de español. El objetivo es que los estudiantes consigan comunicarse en español, tanto de forma oral como escrita en los más variados ámbitos -personal, social, académico o profesional-. Centrado en la cuestión de la internacionalización, Alcalingua busca ofrecer servicios a los extranjeros que quieren estudiar en España, de los cuales tres cuartas partes son chinos.

Bien sea en el ámbito federal, como en al ámbito más restringido de las unidades universitarias brasileñas o extranjeras, la internacionalización viene ganando por tanto, forma dentro de las estructuras de la gestión universitaria. Consumiendo y produciendo recursos financieros, orientando procesos de evaluación, produciendo acciones que pasaron a ser valoradas dentro del *status* universitario. Así como se crean los laboratorios de experimentación, este asunto viene ocupando espacio en los sistemas de asignación y estructuración del poder que se establece a partir del reconocimiento aprobado por las estructuras universitarias globales.

Otro aspecto interesante para ser analizado, éste con mayor envergadura para transformar el universo de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior, son los MOOCs. Instituciones educativas de países que se mueven con relevancia dentro de la sociedad global, como Estado Unidos e Inglaterra, pero con espacios reservados también para instituciones nacionales, disputando el mercado de formación en el ciberespacio: cursos en muchas ocasiones gratuitos, publicados en internet para todo el mundo, con el sello de importantes universidades.

Profesores consagrados encontraron una manera didáctica para atraer interesados en sus cursos en todo el mundo. Cuando pensamos en este tipo de cursos, se genera un fuerte cambio de paradigmas, pues el mercado de “saberes” puede ser ampliamente difundido a través de la enseñanza a distancia. Aunque los cursos sean en la lengua original del conferencista o normalmente en inglés, muchos de ellos cuentan con recursos como leyendas y traducciones. Muchos cursos permiten también una interacción entre profesores y estudiantes, posibilitando incluso la entrega de certificados, cuya validez está siendo aún discutida.

En Brasil, la primera iniciativa MOOC fue lanzada por la Unesp, El 14 de junio de 2012, con el nombre Unesp Abierta. La plataforma ofrece gratuitamente los contenidos y materiales didácticos de los cursos de pregrado, posgrado y extensión de la Universidad, elaborados en formato digital en asociación con el Núcleo de Educación a Distancia de la Universidad (NEaD) para cualquier persona con acceso a internet en Brasil y en el mundo.

Esos materiales son organizados en cursos completos y libres – sin certificación o asesoría pedagógica - y están divididos en áreas de conocimiento y temas específicos. Los cursos disponibles poseen contenidos que cuentan con materiales didácticos - como video-aulas, textos, actividades, animaciones, folletos y softwares educativos – que abordan disciplinas de las áreas de ciencias humanas, exactas y biológicas. Todo el material es organizado en el Acervo Digital de la universidad. La Unesp Abierta reúne más de 200 e-books publicados por el sello universitario Cultura Académica y materiales pertenecientes a los centros de documentación de la universidad y del sistema de bibliotecas.

Para concluir los aspectos sugeridos en la introducción para esta primera parte, es importante recordar que el idioma internacional, el inglés, no tiene peso solo como elemento de comunicación y entendimiento, éste se transforma en indicador importante para el proceso de evaluación de la internacionalización. La caída de por lo menos 68 posiciones de la Universidade de São Paulo (Usp) en la clasificación universitaria *Times Higher Education*, publicada en octubre

de 2013, evidenció la importancia de inversión en una segunda lengua . La Usp salió del grupo de las mejores universidades y en su declaración al respecto, el ministro de Educación de Brasil, Aloizio Mercadente, explicó “No es un cambio de evaluación en la calidad de la producción científica, en la calidad de los cursos, en la producción académica. Es un indicador de internacionalización. Y el número de oferta de cursos en lengua inglesa, porque es un ranking de países de lengua inglesa”.

La presencia del inglés como lengua oficial dentro de la academia también garantiza mayor puntaje en la cantidad de citas y artículos científicos producidos. Como en Brasil el índice es bajo, la nota cayó automáticamente. El país fue el único que salió de la lista en el último periodo del año 2013. Para el editor del ranking, Phil Baty, 2013 fue un año negativo para estas instituciones brasileñas, que dejaron de hacer parte de un equipo de elite. A pesar de esto, señala que la nación continúa en el centro de la excelencia en áreas específicas – 93° lugar en ciencias biológicas, por ejemplo. Baty también enfatizó en el esfuerzo que el país viene haciendo para fortalecer la internacionalización, con el programa ya citado, Ciencia sin Fronteras

Es difícil por tanto, cerrar los ojos ante el significado que asume el movimiento de internacionalización en un país que no tiene respuestas para La Educación básica y que se orienta hacia una política estratégica de Ciencia y Tecnología que tiene como finalidad la internacionalización. A este panorama se suma, la existencia de presupuestos insuficientes para la expansión de la enseñanza universitaria pública y la invasión de capital extranjero en la composición de las empresas privadas de educación superior, que procuran ser beneficiadas con los seguros creados por programas como el Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies).

## **Retomando los Orígenes**

Más allá del parámetro de la internacionalización, el sistema universitario Brasileiro - responsable por el trabajo de investigación, enseñanza y extensión-, necesita responder algunas preguntas respecto a su naturaleza como formadora del pensamiento estratégico que orienta a esta nación. Los desafíos que están en el horizonte están vinculados a la afirmación de principios para la consecución del derecho a la Educación Superior y a los beneficios producidos por las innovaciones tecnológicas.

Como ejemplo de lo anterior, podemos pensar que un principio norteador ha de ser la universalidad. Así, tanto el derecho a los avances tecnológicos -

particularmente, hoy, aquellos que dicen respetar la socialización de la red mundial de computadores -, en cuanto a la educación deben ser garantizados para todos, aunque los avances tecnológicos y científicos construyan un camino, cada vez más individualista y privatizador para relacionarse con los bienes de consumo disponibles, hoy, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) abren ventanas para generar relaciones - políticas, interpersonales, económicas, pedagógicas, culturales e inmateriales - creaciones dirigidas a potenciar la capacidad de actuar colectivamente en ambientes colaborativos plurales inundados por flujos incontenibles de contenidos. Nuevas e inexploradas formas de identidades se hacen posibles más allá de las reglas socialmente establecidas y aceptadas.

Un universo tan rico reproduce, por tanto, de forma sistemática, la matriz de las desigualdades provocadas por la lógica de apropiación del espacio tecnológico. Como todos los objetos sujetos a la dinámica del mercado, la red de ciencia y tecnología se presenta como mercancía accesible para aquellos que pueden comprarla - son los que tendrán acceso (ITU, 2013) -, y que tienen el conocimiento adecuado para su utilización. - son los que, más allá de estar conectados a esa red, tienen la capacidad para apropiarse de los medios de información, comunicación e innovación.

Cuanto más profundas sean las desigualdades económicas para el acceso a las nuevas tecnologías, mayor deberá ser el esfuerzo del poder público que tendrá que generar las políticas necesarias para insertar en el mercado - concreto y virtual -, a personas que están al margen de los beneficios tecnológicos que permean la vida de los ciudadanos. Al poder público compete, por tanto, desvanecer las desigualdades, generando caminos para que todos puedan disfrutar y usufructuar de una sociedad en red.

Al llevar hasta las últimas consecuencias la idea de universalizar el acceso público a la red de ciencia y tecnología, es preciso discutir sobre el contenido prioritario de la información que transita por ella. A diario, una inmensa masa de consumidores deja rastros - datos personales, deseos, preferencias tendencias, comportamientos, disponibilidades -, en la red mundial de computadoras por medio de e-mails, chats, mensajes, facturas bancarias o tarjetas de crédito, convirtiéndose en presa fácil para la segmentación del mercado de consumo: o para la personalización de productos de consumo de grandes corporaciones -, financieras y comerciales -; o para, ofreciendo espacio gratuito para la circulación de contenidos y promoviendo la democratización de los medios de comunicación, engrosar valiosos bancos de datos corporativos.

En tanto la inversión privada forja un nuevo consumidor por medio de propagandas dirigidas a los perfiles personales, el poder público debe formar

a un ciudadano que conozca sus potencialidades y sus vulnerabilidades para generar demandas hacia las políticas públicas que atiendan sus necesidades. Un ciudadano que se rija por una ética que valore el espacio público, el dialogo entre las diferencias y las formas pacíficas de convivencia. Para que esto realmente suceda, es fundamental disminuir la distancia que separa al gobierno del ciudadano, generando espacios de aproximación.

Para cumplir tal finalidad, es necesario formar actores que construyan dicha aproximación entre las entidades del gobierno - una de las cuales es la universidad -, y los ciudadanos. Se trata, entonces, de concretizar el principio de la universalidad para la educación. Es la educación formal el único medio capaz de proporcionar el ejercicio de apropiación del conocimiento y el ejercicio de la escogencia política, es decir, el ejercicio de la libertad. Aunque la tarea de proveer educación formal ya haya sido debidamente reglamentada, como ya se ha dicho, es evidente la dimensión de la exclusión presente en los procesos educativos brasileños en sus diversos niveles (OLIVEIRA; SANTANA, 2010).

Otros factores, deben complementar el proceso de universalización de la educación. La esfera pública debe propiciar el ejercicio del aprendizaje y de la formación, toda vez que, al defender sus intereses, los actores políticos en disputa por la acción del poder público, construyen el ejercicio de la ciudadanía (BIZELLI, 2012).

Democratizar la información permite que los ciudadanos decidan y aprendan con el diálogo sobre la asignación de recursos. La información - accesible y visible -, permite una buena relación pública, favorece que los actores se fortalezcan en el proceso de construcción de esa relación y constituye el principio fundamental para la buena gobernabilidad. Las TIC pueden desempeñar un importante papel en la ejecución de este propósito.

En un camino así trazado, los estamentos públicos deben hacer parte de una estructura porosa: la esfera pública debe ser capaz de soportar al ciudadano a través de las respuestas a sus necesidades y anhelos hasta que, como una esponja, el tejido de la administración pública esté completamente empapado de todas las peticiones de la población.

El espacio gubernamental debe estar con las puertas y ventanas abiertas para consolidar el derecho a la ciudadanía, - derecho a la educación, a la salud, a la promoción social, a la conexión banda larga, a la cultura y al ocio, al empleo, al transporte - para todos. Para que la administración funcione de tal manera, ella debe ser preparada, formada y educada para cumplir esta finalidad. Aproximémonos de nuevo a la universidad que forma a los profesionales involucrados en esta cuestión.

La educación universal - sea educación formal, sea educación para el trabajo en todos los sectores de producción -, es el principio regente y garantiza una nueva forma de medir el desempeño de las Universidades: son aquellas las que se aproximan o se distancian del movimiento por la universalidad educativa.

Sin lugar a duda, el conocimiento contenido en las innovaciones producidas socialmente avanza de manera vertiginosa, sin embargo, existen límites estructurales en cuestión (BIZELLI, 2013). Las condiciones materiales de la existencia humana avanzan sobre el sello de la incorporación de las nuevas tecnologías y, de hecho, parecen justificar un optimismo soportado por la sensación de que cada vez, somos más capaces de superar las pruebas necesarias para lograr una convivencia pacífica rumbo a la internacionalización del conocimiento. Sin embargo, nuevas barreras surgen en la socialización del conocimiento. En el caso de países como Brasil, respuestas simples como internacionalizar la apropiación del conocimiento, careciendo de la estructura formativa para que esa apropiación sea posible, parece un atajo que no nos conducirá a atender nuestra meta y terminará por debilitar nuestro sistema de ciencia y tecnología.

## A manera de conclusión.

Aun reconociendo que el movimiento estructural descrito para la educación superior - entendido como una *commodity* (LAUS,2012) -, exige la adopción de estrategias de internacionalización, acaba siendo inevitable sostener que este proceso hace parte de un conjunto de indicadores evaluativos que hoy pueden evidenciarse, por ejemplo, a partir de la crisis coyuntural por la que atraviesan las universidades públicas del estado de Sao Paulo -, un importante complejo de Ciencia y Tecnología de América Latina, conformado por la Usp, Unicamp - Universidade de Campinas - y Unesp.

La parte visible de este *iceberg* es la lucha del movimiento de trabajadores de la educación superior del sistema paulista por la reposición de pérdidas salariales. Bajo la línea de agua, hay una amplia gama de micro relaciones y nichos de poder que se imbrican y disputan lugar en una maraña de teorías sobre la vida en la sociedad contemporánea, donde dialécticamente se suman y se separan argumentos que critican el modelo de desarrollo implantado mediante la parafernalia mecanicista del capitalismo y de argumentos que abogan por la expiación de los actores responsables (*accountability*), argumentos estos traídos de la idea cristiana del juicio, de la culpa y de la penitencia.

Pese a los límites estructurales que constriñen a los actores en sus manifestaciones frente al programa de ciencia y tecnología y a su enseñanza práctica, no hay

como huir de la discusión sobre el papel que cumple la universidad en el mundo que queremos construir, como lugar de producción creativa y conocimiento.

Es preciso pensar que el conocimiento es la mejor oportunidad que los seres humanos tienen para escoger con libertad en el mundo de las representaciones y de los juegos de intereses. Compete a la universidad desempeñar un importante papel en el camino hacia la construcción de conocimiento.

Parámetros como la internacionalización, utilizados para medir el desempeño de las universidades, conducen a una evaluación basada en criterios procedimentales: fuentes de financiamiento, categorías profesionales, gestión de personas y de recursos, inversiones en P&D y tantos otros factores que exigen una estructura administrativa que termina auto-consumiéndose. Es por esto que cuando miramos fuera del *iceberg*, observamos las gradaciones de la estructura administrativa, éstas son las más palpables y, en consecuencia, las más visibles.

Como intentamos mostrar, la crisis, simbolizada por el *iceberg*, da cuenta de lo inadecuado que es hoy, un proyecto funcional de la Universidad para *dar respuesta o racionalizar* el derecho de los seres humanos al conocimiento. Es, en consecuencia, más grave de lo que aparenta. No es una crisis de administración, no se trata de entender cómo administrar las idiosincrasias universitarias, ni como gerenciar gastos y salarios. Las siguientes cuestiones pueden perfilar el camino para pensar y reflexionar sobre este complejo asunto; ¿Cuál es la naturaleza del sistema universitario?, ¿Cuáles son los parámetros establecidos para medir las funciones que debe cumplir para responder a su finalidad?, y, por último, ¿Cuál es el modelo de funcionamiento que le permite un mejor desempeño? En este sentido, ¿El criterio de la internacionalización nos aproxima o nos distancia de la apuesta por la universalización de la enseñanza superior en nuestros países?

## Bibliografía

BIZELLI, José Luís. *Inovação: limites e possibilidades para aprender na Era do Conhecimento*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2013. v. 1. p.195.

\_\_\_\_\_. O direito ao avanço científico e tecnológico como forma de construção da cidadania na sociedade da informação. In: ALBUQUERQUE, C. M. P.; GENNARI, A. M. (Org.). *Políticas Públicas e Desigualdades Sociais: debates e práticas no Brasil e em Portugal*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 1. p. 125-145.

ITU. *Measuring the Information Society*. Geneva Switzerland:International Telecommunication Union (ITU). 2013. p. 233.

LAUS, Sonia Pereira. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. *Tese (doutorado)*. Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2012, p.331.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010. p. 300.





## Reingeniería social para la ciudad inteligente: Un modelo conceptual para el desarrollo de la cultura del aprendizaje permanente en Colombia

Mónica Liliana Chaparro Mantilla  
Clara Inés Peña de Carrillo  
Adriana María Cadena León

Actualmente con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), los gobiernos intentan centrarse en la inclusión ciudadana de una manera participativa; sin embargo, factores como el analfabetismo digital, la falta de competencias ciudadanas en múltiples contextos, la poca orientación de los programas educativos hacia el aprendizaje permanente (Delors, 1996), la ausencia de planes estratégicos de incorporación de TIC a nivel organizacional, y de lineamientos claros de parte del Gobierno para generar soluciones adaptadas a las necesidades de cada país, han hecho que estas iniciativas no avancen de acuerdo a lo esperado y con los criterios de promoción del uso efectivo de recursos, la transparencia y la participación, propuestos en los estándares de Gobierno En Línea (Concha & Naser, 2012).

En una *Ciudad Inteligente* (Topetta, 2010), donde se involucran nuevas oportunidades de pensar y actuar en los planos económico, social y técnico, con el fin de propiciar un mundo sostenible, una mejor calidad de vida y un uso eficiente de los recursos y servicios disponibles, existe el concepto de *Gobernanza Inteligente* (Scholl & Scholl, 2014) que se enfoca en la participación ciudadana en el gobierno de las ciudades. Los portales de Gobierno Electrónico han sido uno de los medios para que esa participación se dé; sin embargo, poco se ha avanzado en ese sentido por la ausencia de metodologías y políticas públicas que dirijan el proceso con la rigurosidad requerida en ambientes realmente incluyentes y retroalimentados con base en la experiencia. De manera similar, tampoco hay claridad en la manera como la información recolectada por interacción del usuario a través de dichos portales, es transformada en conocimiento o es utilizada para aumentar la capacidad innovadora y competitiva de la institución gubernamental (Nonaka & Takeuchi, 2000).

Este trabajo, presenta un modelo conceptual y una solución tecnológica, para la formación del *Tejido Social* que permita el empoderamiento del capital social y humano necesario para que la *Gobernanza Inteligente* mediada por TIC sea efectiva. Se definen los elementos fundamentales del modelo y la manera de determinar el nivel de competencia de los ciudadanos, a medida que se va consolidando el tejido social bajo las premisas del aprendizaje permanente.

A continuación, en la sección 2, se formula el problema a resolver; en la sección 3, se plantea la alternativa de solución y en la sección 4 se cierra el documento con las conclusiones del trabajo y los posibles resultados a obtener producto de la implementación de esta propuesta.

## 1. Formulación-declaración del problema

Frente a los efectos negativos que puede desencadenar el crecimiento acelerado de la población mundial y su inminente migración hacia el área urbana, se ha planteado como solución, la transformación de las urbes en ciudades inteligentes (Alawadhi *et al.*, 2012), aumentando así, por una parte, el reto que recae sobre la gestión de sus gobernantes, y por otra, la necesidad de una participación consciente y competente de sus habitantes en la vida pública (Fundación Telefónica de España, 2011) y en el desarrollo de las *economías basadas en el conocimiento* (Steinmueller, n.d.).

En este tipo de economías es apremiante llevar a cabo procesos de formación basados en la *Educación a lo largo de la vida* (o aprendizaje permanente) y en *Competencias Ciudadanas*, ya que se hace necesaria una sociedad democrática, responsablemente participativa, preparada y capaz de establecer lazos de relación pacífica entre sí, con alternativas para actualizar periódicamente sus conocimientos y habilidades, en donde el aprendizaje permanente es imprescindible para responder con éxito a los retos de un mundo que se transforma constantemente (Rodríguez, Ruíz, & Guerra, 2007). De la misma manera, las tecnologías evolucionan a una velocidad vertiginosa, razón por la cual, aumenta la importancia del diseño de planes para el desarrollo digital en las aulas. Dichos planes se deben centrar principalmente en el cierre de la brecha digital, el impulso de competencias clave en los ciudadanos y la incorporación de la nueva generación de recursos digitales para el aprendizaje permanente (Comisión de Ciudades Digitales y del Conocimiento de CGLU, 2012). Esta estrategia de formación, permite preparar un Tejido Social competente para superar los retos que trae consigo la Sociedad del tercer milenio.

Generar competencias en el uso de las tecnologías es imperativo. Una prueba de ello son los resultados obtenidos en el estudio PISA (*Program for International Student Assessment*), que presenta en el año 2009, la versión ERA (*Electronic Reading Assessment*) o Evaluación de la Lectura de Textos Electrónicos (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2009). Esta evaluación mide la competencia de los estudiantes de quince años para realizar tareas que requieren el acceso, la comprensión, la valoración y la integración de textos digitales, en diversos contextos y actividades de lectura. En este

estudio, Colombia quedó muy por debajo de Chile y España que fueron los mejores posicionados de Iberoamérica.

El mundo es consciente que el futuro proyectado exige preparación y trabajo en equipo. Sin embargo, la revolución tecnológica está dando paso a un nuevo tipo de sociedad en la cual se amplía la brecha digital, una sociedad fragmentada con agudos componentes desiguallarios (Tezanos, 2001), en donde no existe una cultura digital que permita una comunicación inclusiva y eficaz Gobierno-Ciudadano y Ciudadano-Gobierno, lo cual obstaculiza la labor del tipo de *Gobierno* que se espera tener en las competitivas ciudades inteligentes. Por lo tanto, aquí surge el problema central de este trabajo: *“Ausencia de Tejido Social Competente para el éxito de la Gobernanza en el contexto de las Ciudades Inteligentes”*.

## 2. Alternativa de solución

No cabe duda que las TIC han generado un nuevo paradigma y con él, algunos desequilibrios como los mencionados anteriormente. No obstante, desde 1992, la científica, experta y visionaria, Carlota Pérez (Perez, 1996) ya había planteado cómo estas tecnologías ubicaban al mundo frente a un nuevo panorama que exige una *reestructuración competitiva* en donde los sistemas de educación y capacitación se deben replantear, generando las condiciones necesarias para que el readiestramiento sea permanente; un panorama en el cual la experta involucra al sector público como el gestor responsable de acciones de cambio trascendentales que permitan tomar las medidas necesarias para afrontar un futuro inminente que, desde ese entonces, amenazaba con provocar los problemas vividos actualmente.

La proposición de Pérez es una buena base para la solución tecnológica planteada a continuación, en la cual se integran El Gobierno, las TIC, el Tejido Social y la Academia. En esta articulación, el Gobierno genera dos elementos importantes: *El portal de Gobierno Electrónico* utilizado como medio para el ofrecimiento de servicios al ciudadano y fortalecimiento de competencias digitales, y, *el Marco de Referencia* del cual se toman las competencias ciudadanas a desarrollar en el *Tejido Social*. Las competencias ciudadanas según los criterios adoptados por Colombia, le permiten al ciudadano interactuar (comunicativas); reflexionar sobre sí mismo y sobre su entorno para aprender de él (cognitivas); identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros (emocionales) e integrar todo lo anterior y en consecuencia, desenvolverse en el ámbito personal y grupal (integradoras) (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011).

Los factores anteriormente mencionados, van también de la mano de la *Revolución Educativa* que se ha generado en diferentes países a nivel mundial y que consiste en unificar los criterios de enseñanza en *Marcos de Referencia*, donde las competencias se consideran elementos del currículo. Ejemplos de estas iniciativas se pueden encontrar en los Proyectos DeSeCo de la OCDE (OCDE, 2006), los Proyectos Tuning y Alfatuning (competencias para la educación superior en Europa e Iberoamérica, respectivamente) (Villa, 2013), las competencias clave de la Unión Europea y las competencias básicas en España (Escamilla, 2011), entre otros.

En España, por ejemplo, la expresión para especificar las *Competencias digitales* según estudios de Jordi Adell (Adell, n.d.), podría ser: Competencias digitales = competencia informacional (conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para trabajar con la información disponible) + alfabetizaciones múltiples (o el lenguaje de los símbolos que utiliza la actual sociedad audiovisual e icónica y que debe ser objeto de formación, aunque en muchas ocasiones se pase por alto) + ciudadanía digital (que preparan para vivir en un mundo en donde lo real y lo “online” se confunden) + competencia cognitiva genérica (que consiste en saber solucionar problemas que no están del todo enunciados) + competencia informática o tecnológica (que permite el manejo de las herramientas que la tecnología ofrece).

El mapa conceptual de la Figura 1, establece la ruta a seguir para implementar la solución al problema planteado en este trabajo, cuyos datos de entrada, procesos y salidas se resumen de la siguiente manera:

- a. Caracterización del capital social y humano existente, con base en su contexto personal y tecnológico, que será el insumo para la aplicación de los fundamentos del Aprendizaje Permanente, a través de un Programa Educativo inclusivo enfocado al desarrollo de competencias ciudadanas y digitales.
- b. Utilización de Lenguajes de Modelado Educativo (EML) y de métodos de la Ingeniería Instruccional (Paquette, 2003), para ayudar a decidir la manera de ensamblar los objetos de aprendizaje (resultantes del Diseño Instruccional) en ambientes de aprendizaje significativo y de gestión del conocimiento, para el soporte a estos procesos de formación.
- c. Planteamiento y dirección de las estrategias de apoyo al desarrollo de la cultura digital en la sociedad lo cual le permitirá aprovechar los servicios ofrecidos por el Gobierno a través de los portales de Gobierno Electrónico, mediante las tecnologías de la Web 2.0 y de la Web Semántica.

- d. Modelado de trazas de la interacción del usuario con los servicios del Gobierno Electrónico, para dirigir la personalización de los contenidos entregados, y promover la autorregulación de la actividad gubernamental, en el diseño o mantenimiento de nuevos servicios de acuerdo con las necesidades y perfiles de los ciudadanos.
- e. Planteamiento de estrategias de aprendizaje organizacional para las instituciones gubernamentales que ofrecen servicios en línea al ciudadano. Esto permite transformar la información en conocimiento, difundir y explotar dicho conocimiento y aumentar la capacidad innovadora y competitiva institucional.

La abstracción matemática del modelo para la obtención del Tejido Social requerido, sigue la estructura de los Modelos Lineales Generalizados (*MLG*) (Gill, 2000), que facilita encontrar una metodología de aplicación sistemática, para buscar modelos adecuados que puedan ajustar respuestas de naturaleza binaria (Tejido Social *competente* o Tejido Social *no competente*). En ese sentido entonces, se define el Tejido Social (*TS*), como el resultado de la integración del mismo existente al inicio de la *experiencia* de formación ( $TS_0$ ), conjugado con una función de las Competencias Ciudadanas y las Competencias Digitales desarrolladas en la gente. Se considerará que el Tejido Social es competente si  $TS = 1$  o no competente si  $TS = 0$ .

La *ecuación 1*, resume esta afirmación así:

$$TS = (TS_0 \cup Cc \cup Cd) \rightarrow \varepsilon \quad (1)$$

*Siendo:*

$TS_0 =$  *Competencias del Tejido social al inicio de la experiencia*

$TS = Cc_0 \rightarrow Cd_0$

Donde,  $Cc_0$  equivale al conjunto de competencias ciudadanas y  $Cd_0$  equivale al conjunto de competencias digitales, determinadas juntas según el contexto, al inicio de la experiencia.

$Cc =$  *Conjunto de competencias ciudadanas de la gente según el contexto, al finalizar la experiencia.*

$Cd =$  *equivale al conjunto de competencias digitales según el contexto, al finalizar la experiencia.*

$Y, \varepsilon$  *representa el factor de error aleatorio.*

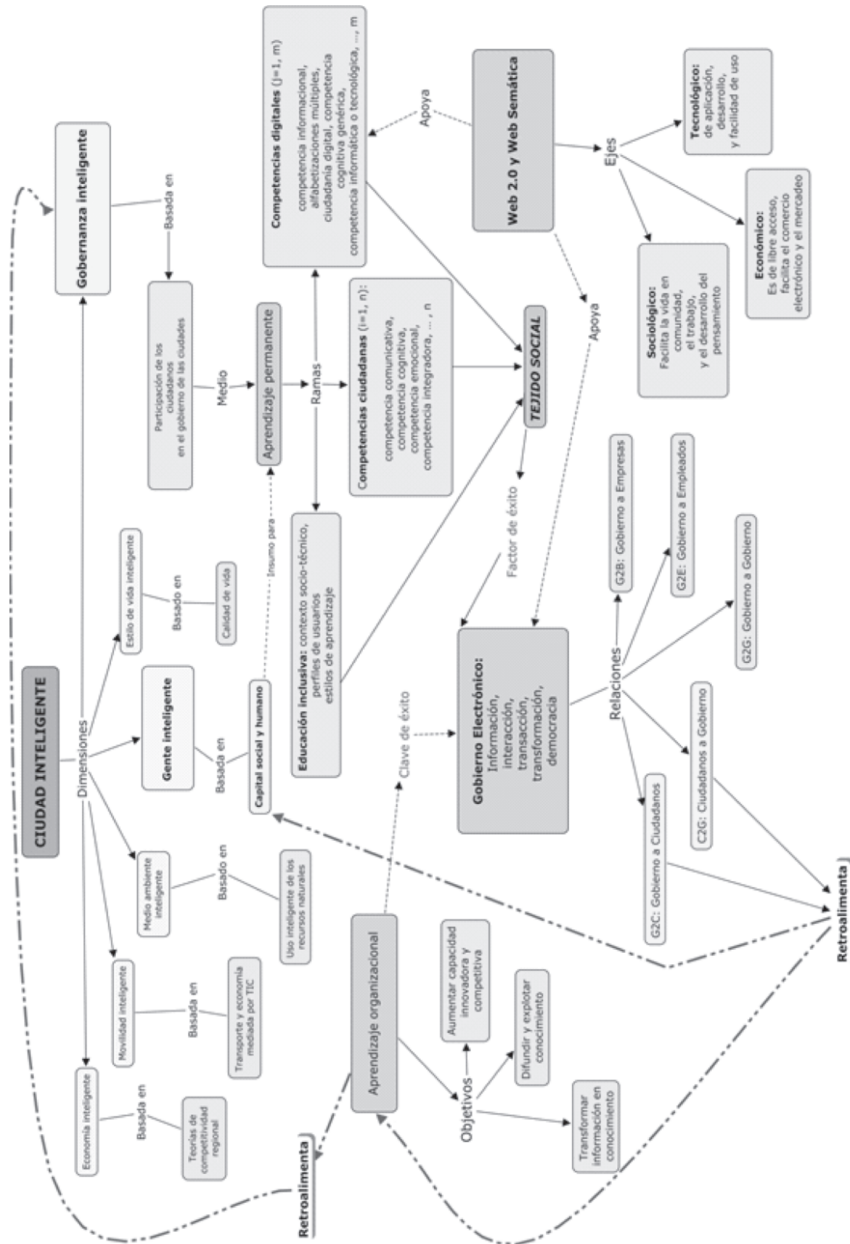


Figura 1. Modelo conceptual para la creación del Tejido Social necesario en una Ciudad Inteligente.

### 3. Conclusiones

- Con una visión general del problema a resolver, relacionado con la creación y fortalecimiento del Tejido Social necesario para el éxito de la Gobernanza Inteligente en el contexto de las Ciudades Inteligentes, este trabajo planteó de manera didáctica, un modelo conceptual y una posible solución tecnológica considerando el desarrollo de competencias ciudadanas y digitales en la Sociedad, bajo las premisas del aprendizaje permanente.
- Se espera que con el desarrollo y aplicación del modelo, iniciando con una población vulnerable de la ciudad de Bucaramanga, se puedan sentar precedentes para el uso adecuado, pertinente e inclusivo de los espacios Vive Digital (iniciativa del Ministerio de TIC) de la ciudad y en general, para el fomento de la cultura digital y ciudadana a todo nivel comenzando por las instituciones educativas, continuando con el ciudadano regular e involucrando directamente a los funcionarios gubernamentales en el apoyo al desarrollo de las políticas públicas requeridas para que siempre se considere de primera mano la mejora de la calidad de vida del ciudadano con estas iniciativas.

### Referencias

- Adell, J. (n.d.). La competencia digital Enseñanzas mínimas. Retrieved from [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~escuelatic20/didactica/Adell\\_competencia\\_digital.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~escuelatic20/didactica/Adell_competencia_digital.pdf).
- Alawadhi, S., Aldama-Nalda, A., Chourabi, H., Gil-Garcia, J. R., Leung, S., Mellouli, S., Nam, T., *et al.* (2012). Building understanding of smart city initiatives. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)* (Vol. 7443 LNCS, pp. 40–53).
- Berners-Lee, T., Hendler, J., & Lassila, O. (2001). The Semantic Web. *Scientific American*. doi:10.1038/scientificamerican0501-34
- Comisión de Ciudades Digitales y del Conocimiento de CGLU. (2012). SMART CITIES STUDY ;, 130.
- Concha, G., & Naser, A. (2012). *El desafío hacia el gobierno abierto en la hora de la igualdad*. Santiago de Chile: CEPAL (p. 134). Retrieved from [http://www.dipucadiz.es/opencms/export/sites/default/dipucadiz/areas/funciPub\\_rrhh/formacioneigualdad/formacion/fc2012/cursoinap/modernizacion/materialalumnado/ponenciasfcojavier/material\\_1\\_fcojavierGL.pdf](http://www.dipucadiz.es/opencms/export/sites/default/dipucadiz/areas/funciPub_rrhh/formacioneigualdad/formacion/fc2012/cursoinap/modernizacion/materialalumnado/ponenciasfcojavier/material_1_fcojavierGL.pdf)



- Delors, J. (1996). Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación. In Santillana (Ed.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 1–11).
- Escamilla, A. (2011). Las competencias en la programación de aula. *e-book*, 2, 322 p.
- Fundación Telefónica de España. (2011). Smart Cities: un primer paso hacia la internet de las cosas. Retrieved from [http://www.fundacion.telefonica.com/es/que\\_hacemos/media/publicaciones/SMART\\_CITIES.pdf](http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/media/publicaciones/SMART_CITIES.pdf)
- Gill, J. (2000). *Generalized Linear Models: A Unified Approach (Quantitative Applications in the Social Sciences)* (p. 112 p.). Sage publications.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas Cartilla 1* (pp. 1–40). Retrieved from [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2009). PISA - ERA 2009. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2000). La empresa creadora de conocimiento. *Gestión del conocimiento*, 1–9.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0 - O'Reilly Media. *OReillycom*. Retrieved from <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- OCDE. (2006). La Definición y Selección de Competencias Clave. Retrieved from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Paquette, G. (2003). Introduction to the IMS-LD Specification from an Instructional Engineering Perspective, 1–11. Retrieved from [http://helios.liceo.ca/residld/2/Introduction\\_to\\_IMS\\_Learning\\_Design.doc](http://helios.liceo.ca/residld/2/Introduction_to_IMS_Learning_Design.doc)
- Perez, C. (1996). DESARROLLO. *CEPAL/CLADES*, 12. Retrieved from [http://www.ceaamer.edu.mx/lecturas/desarrollo/1/comymcom/L\\_03\\_E\\_cambio\\_tecnologico.pdf](http://www.ceaamer.edu.mx/lecturas/desarrollo/1/comymcom/L_03_E_cambio_tecnologico.pdf)
- Rodríguez, A., Ruíz, S., & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 140–157.
- Scholl, H. J., & Scholl, M. C. (2014). Smart Governance: A Roadmap for Research and Practice. *iConference 2014 Proceedings*, (1). doi:10.9776/14060
- Steinmuller, W. E. (n.d.). Las economías basadas en el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación, 1–17. Retrieved from <http://www.oei.es/salactsi/steinmuller.pdf>

- Tezanos, J. F. (2001). Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas, 16, 35–53. Retrieved from <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/MARGINACION/DESIGUALDAD Y EXCLUSION SOCIAL.pdf>
- Topetta, D. (2010). How Innovation and ICT The Smart City vision : *Think! Report*, 1–9. Retrieved from [http://www.inta-aivn.org/images/cc/Urbanism/background documents/Toppeta\\_Report\\_005\\_2010.pdf](http://www.inta-aivn.org/images/cc/Urbanism/background documents/Toppeta_Report_005_2010.pdf)
- Villa, A. (2013). Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable. *Proyecto Tuning América latina*. Retrieved from [http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat\\_view/47-publicaciones-en-espanol-libros](http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros)



## Alteridad y educación en un espacio de marginalidad: El mundo que las ha elegido

Alberto Gárate Rivera  
Cecilia Osuna Lever

*Nos mantenemos con vida porque tenemos curiosidad en el desenlace*  
*Pablo Latapí (2009)*

**E**l mundo que las ha elegido nos recuerda al contenido del poemario de José Emilio Pacheco *Los días que no se nombran* (2011), días que están en el imaginario de la vida de actores que sufren cotidianamente. Decimos *El mundo que las ha elegido* porque cuando se vive en un espacio de precaria marginalidad, se tienen escasísimas oportunidades para elegir. En ese mundo la educación deja de cumplir uno de sus fines esenciales: generar oportunidades para que la persona pueda optar. Si el paso por la escuela en sus diversos niveles va generando en el estudiante una apropiación del tiempo y el espacio (historicidad y territorialidad), el abandono escolar trunca esa legítima aspiración del ser humano. Entonces, la familia de los adolescentes que abandonan, particularmente las madres, se preguntan desde sus escasos referentes y sus gigantescas dudas: ¿Cómo la hacemos para que nuestros hijos regresen a la escuela y se construyan un futuro menos gris que el nuestro?

Este ensayo no tiene una respuesta precisa a esa pregunta que es una demanda existencial porque no se enfoca a las estrategias didácticas sino a los fines de la educación. Reflexionamos sobre ellos desde los postulados básicos de la pedagogía de la alteridad, la cual destaca el papel de la familia como la primera estructura de acogida que tienen los niños y adolescentes. El personaje central es un grupo de mujeres madres de familia que trabajan como operadoras (obreras) en un conjunto de empresas maquiladoras en la ciudad de Mexicali, en el estado de Baja California, México. Le damos al texto un tratamiento más ensayístico que de reporte de investigación. Sin embargo, establecemos que algunas de las descripciones que utilizamos forman parte de un proyecto de investigación en desarrollo (Osuna, *et al*, 2013). En esencia, nos sigue otra pregunta como un *continuum* a lo largo de la reflexión: ¿los planteamientos teóricos de la pedagogía de la alteridad tienen manera de romper un círculo de la fatalidad que ha atrapado la esperanza de mujeres que ven con impotencia como sus hijos abandonan la escuela?

## Alteridad y marginalidad, ¿educar desde la precariedad?

La pedagogía de la alteridad es un discurso pedagógico que toma como punto de partida la relación ético-moral que se establece entre el educador y el educando, por lo que las acciones educativas emprendidas por el educador se centran en el reconocimiento del otro (alumno) y su singular contexto, lo que a su vez implica asumir responsabilidad ante él. Recientemente se debatió en un coloquio internacional (Murcia, 2014) si esta categoría es un discurso, una propuesta pedagógica o un paradigma. La discusión no se dio por zanjada a pesar de la fuerza argumentativa de Pedro Ortega, su principal impulsor. A lo largo de estos últimos años, varios filósofos y pedagogos han tratado de interpretar la filosofía levinasiana de la alteridad para llevarla al campo de la pedagogía (Lévinas, 1987, 1991; Duch, 1997; Mélich 2010; Gárate & Ortega 2013; Ortega & Mínguez, 2010; Ortega, 2011). Sin duda, en ese grupo destacan Ortega y Mínguez cuyos textos más avanzados se pueden encontrar en una obra reciente (Ortega *et al* 2014). En apretada síntesis, algunos de los postulados básicos de la pedagogía de la alteridad son:

- a) Desde el reconocimiento del carácter histórico y provisional del ser humano, se establece que la educación es una tarea original, singular, no estandarizada y siempre inacabada, incierta y arriesgada.
- b) Con esos atributos, no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en que vive el educando, esto es, no se puede educar en “tierra de nadie”, haciendo abstracción de las características singulares de cada educando, pretendiendo hacer una educación de validez universal (Gárate y Ortega, 2013).
- c) Los hechos de nuestra vida están condicionados por el tiempo y el espacio que nos toca vivir. Estos hechos deben ser interpretados y leídos desde el contexto en el que nos situamos. Si estamos situados y convertimos “nuestra” circunstancia-situación en contenido imprescindible de nuestra acción educativa, estamos en condiciones de educar.
- d) La educación es un acto de acogida. Ésta surge de la necesidad de que el otro precisa de un sitio, una suerte de “refugio”, y el docente debe estar en condiciones de otorgarla; se manifiesta en la relación con el alumno aceptándole y procurándole atención y cuidado responsable. El que acoge, preferentemente el docente (también en esta tarea la familia está presente), se convierte en escucha atenta, en particular del más desprotegido, para aportarle lo necesario para vivir y educarse. Ese diálogo es escucha recíproca, es decir y buscar la verdad, es estar dispuesto al entendimiento a fin de llegar, si fuera posible, a un mutuo acuerdo en la verdad.
- e) Destaca Ortega en *La otra educación* (2011) un factor adicional que matiza la dimensión pedagógica de la alteridad: el papel de la narración.

La alteridad se sirve de ésta para educar. Los perfiles del profesor, de la escuela y la familia, se tornan amigable a través de las historias que evocan una manera concreta de hacer educación.

- f) El desarrollo de la alteridad requiere de espacios de acogida. El primero de ellos, básico en la intencionalidad de responsabilizarse del otro, es la familia. Tal es el espacio ideal para la transmisión. Dice Duch (1997) que las estructuras de acogida:

Constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia (p. 27).

El sentido histórico del contexto en el que habita el ser humano, en particular la educación, tiene un papel determinante. Gárate y Ortega (2013) lo refieren:

Seguimos creyendo, cada vez con más fuerza, que los educadores y pedagogos debemos incorporar a nuestro discurso y a nuestra praxis un nuevo *lenguaje más pegado a la piel del hombre de nuestro tiempo*. Es urgente que el discurso pedagógico y la praxis educativos se tomen en serio la inevitable condición *histórica* del ser humano, impensable fuera del tiempo y del espacio, del aquí y del ahora. Y a partir de aquí, tener el coraje de llegar hasta las últimas consecuencias. (p. 194)

El trasfondo de la frase *tomar en serio la inevitable condición histórica del ser humano* no puede ser más clara y al mismo tiempo más compleja. Conectamos la pedagogía de la alteridad con un ser humano concreto, de rostro y piel definido que habita un contexto específico. En el caso que nos ocupa, nos referimos a adolescentes y jóvenes y sus madres de familia que habitan enmarañados en el círculo de la fatalidad (Linares, Gárate, López, González, 2012), concepto que describiremos un poco más adelante.

Melich (2010) es enfático cuando establece que los humanos nos encontramos en un mundo al cual no tuvimos ni tiempo ni condiciones para elegir. La no elección nos hace sentirnos incómodos porque es y no es del todo nuestro. Recibimos un legado en lo que se constituye el pasado y vemos el futuro sin que nos pertenezca. Este mundo no es nuestro y lo es tanto que, así nos vino de la historia y de otra manera lo vamos a entregar al porvenir, aunque constantemente nos estemos yendo.

En México y en otros muchos países donde los bienes económicos de las naciones se encuentran tan polarizados, existe una generación de jóvenes en fuga y abandonos constantes. Ellos, los que desertan de la escuela viviendo en

un espacio de exclusión, llegaron a un mundo no elegido por una condición de dolorosa deserción. Los adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan conocidos peyorativamente como generación *nini*, viven permanentemente el ejercicio de desertar. Paradójicamente abandonan lo que no tienen para llegar a otro sitio donde no son. Esa es su respuesta al mundo y es evidente que para nadie es la forma más responsable de colocarse. Las preguntas rondan la existencia de ese grupo que viven en condiciones de exclusión: ¿Por qué abandonan? y, lo más importante, ¿qué es de sus vidas sin el referente escolar?

En años recientes, los grupos de investigación del Centro de Investigación en Humanismo y Educación del CETYS Universidad y el de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, han enfocado modelos y sus respectivas técnicas e instrumentos de investigación, buscando explicar e interpretar las manifestaciones de la realidad en la que viven los jóvenes y sus familias en diversas zonas de exclusión social de Baja California. Reportes de investigación, tesis doctorales, ponencias, artículos y libros se han producido de ese trabajo. Varias conjeturas a nivel de conclusiones se pueden describir de esa experiencia investigativa:

- a) El abandono escolar del adolescente sobreviene cuando el sentido de responsabilidad solidaria (expresión básica de la ética de la alteridad), no se manifiesta en las relaciones padre-hijo ni en la del profesor-estudiante (no está presente el binomio educador-educando). Metafóricamente hemos sostenido que el punto de ruptura con el que da inicio el camino para el sitio que no se ha elegido, es la carencia de un abrazo. Lo mismo lo padece el adolescente en el seno familiar que en la pasividad y desinterés del profesor. Hay una renuncia a volverse responsable del adolescente, a tomarle de la mano y llevarle de un sitio en el que se está, a otro donde la expectativa es la energía que lo mueve. La renuncia no es visible en el discurso que pronuncia el padre ni el profesor, discurso que, por otra parte, casi siempre está anclado en el deseo, en la ilusión, en una suerte de engaño producido por la fantasía. Es visible en el trato, no en la idea sino en la creencia, es decir, en la forma de estar. El padre y la madre no abrazan ni dialogan porque no conviven con el hijo y porque en sus referentes no tienen muy claro cómo educarle. El profesor, por su parte, si es que lo sabe, en general es víctima de la rutina laboral. El conocimiento, la educación, el trabajo, la familia, la vida espiritual, la política y otros principios son ahora múltiples discursos, pocos creen en ellos y se les apuesta poco. Lipovestsky y Serroy (2010) analizan el mundo y la cultura y cuestionan seriamente el papel de las instituciones, entre ellas la familia.
- b) El enfoque sociocultural y educativo del abandono escolar tiene como eje central de explicación al círculo de la fatalidad (Linares, Gárate, López,

González, 2013). Con él nos referimos a una apropiación y verbalización de la realidad por parte de las madres de familia emergentes de las ciudades fronterizas de Baja California, México, denominadas familias de cuarta generación (Higashi y López, 2012), donde el fatalismo y la condición de carencia persiste en la visión de una realidad en la que, a decir de ellas, todos los adolescentes abandonan la escuela, todos se van a la calle a jugar, todos permanecen en la calle, forman pandillas y se drogan, todas las mujeres adolescentes se embarazan. Ellas son mujeres relativamente jóvenes (30, 40 años), habitantes de contextos urbano marginales, que en su juventud fueron también desertoras del sistema educativo y cuyo perfil se compone de dos rasgos más: se casaron o vivieron en unión libre muy jóvenes (probablemente ante de los 20 años) como consecuencia de embarazos no deseados y, se insertaron en el mercado laboral trabajando como operadoras en las empresas maquiladoras de la ciudad o como trabajadoras domésticas. Sus hijos son los que abandonan la escuela secundaria o la preparatoria. Esa realidad que viven por partida doble (ellas y sus hijos), provoca la contundencia de la aseveración donde destaca la frase: *todos aquí abandonan*. Visto así, el círculo parece no tener fisuras y los hijos de esas madres trabajadoras parecieran estar oprimidos por la desesperanza.

Ante esa realidad y la de las escuelas rutinizadas y carentes de proyectos que comprometan, la pedagogía de la alteridad se constituye en un discurso denunciante pero, al mismo tiempo, cargado de una alta expectativa. Desde la alteridad se puede explicar críticamente la crisis de hoy de la familia como institución social, describir su falta de horizontes, la carencia de capacidades formativas y la ausencia de responsabilidades con el otro, en este caso los hijos, pero también es cierto que el discurso, al buscar el rostro del otro, incluso al plantearse la radicalidad de ser *el rehén del otro*, establece condiciones cargadas de esperanza, entendida ésta en la concepción en la que Bloch (1977) la desliga de la ilusión y el deseo para convertirla en una intención de futuro posible, en la que las personas imaginan y crean compromisos para alcanzar sus proyectos. El interés de la interpretación radica en determinar si, en los testimonios que se analizan, se encuentran rasgos que permitan determinar que, aun en condición de extrema marginalidad, el compromiso, la acción y la compasión por el otro están presentes.

## El espacio que las eligió

Vivimos en un mundo narrado, mundo de humanos que se constituye a partir de historias. Casi ninguna es igual a otras pero muchas de ellas tienen notables parecidos. La cercanía con esas historias nos viene de nuestra función de profesores-investigadores. Nos acercamos a una circunstancia histórica de la



realidad a través de una estadística oficial emitida por las autoridades educativas locales: en el municipio de Mexicali abandonan la secundaria quince de cada cien adolescentes entre 13 y 15 años. ¿Cuál es el problema de ello si 85 sí logran terminar doce grados de escolaridad? Para un educador, se presentan al menos dos rutas de indagación, una de calidad: ¿con qué nivel de competencias egresan esos estudiantes? La otra de pertinencia y dignidad que amasa un grupo de preguntas de mayor calado: adolescentes y jóvenes urbanos cuya prioridad de vida debiera ser el estar en la escuela, aprendiendo y socializando en un ambiente que se conforma de expectativas, esto es, de un tiempo de espera (Gárate y Ortega, 2013), han abandonado los centros escolares. ¿Cuál es el discurso de las madres de familia trabajadoras que padecen el abandono escolar de sus hijos? ¿Qué respuesta podemos ofrecer desde la pedagogía de la alteridad en ese vínculo de familia-escuela a la *condición histórica* de esas mujeres que muy probablemente habitan un mundo que, más que elegirlo ellas, han sido elegidas por él? Para intentar responderlas, se desarrollan un conjunto de entrevistas con mujeres trabajadoras de maquiladoras de la ciudad de Mexicali. Ellas, mejor que ningún otro personaje relacionado con el tema, le dan sentido a una categoría construida para describir el conjunto de tramas dolorosas que cruzan el abandono: el círculo de la fatalidad.

Rosa María de 37 años, Sofía de 33, Verónica de 39, Claudia de 35, todas ellas y cientos más de madres relativamente jóvenes que trabajan en las empresas maquiladoras de Mexicali, muestran patrones recurrentes que nos permiten ir del dato empírico a la interpretación. Les entrevistamos en las fábricas a la hora de la comida, casi en forma subrepticia porque en el trabajo no se puede perder tiempo. Realizamos análisis de contenido de esas y otras entrevistas desarrolladas en las ciudades de Tijuana y Ensenada, el cual puede consultarse en un reporte de investigación (Osuna, Diaz, Gárate, 2013).

No es finalidad de este ensayo dar a conocer y describir los resultados de ese trabajo, más bien se citan solo como una referencia para justificar la narración de una historia que lo mismo puede ser de Sofía, Verónica, Claudia, Rosa María.

Los testimonios de estas mujeres no requieren de pruebas de confiabilidad ni de justificación alguna. La realidad la viven y la expresan desde su verdad que, no siendo la única, es la de ellas. Se entiende que no hay realidades fijas y finitas, por tanto, en este momento histórico determinado, ellas, que comparten ambientes similares, expresan lo que son. Duch (1997) establece que, mediante el testimonio, la palabra de los seres humanos es el mejor conducto para expresar toda su realidad. El testimonio se da en una cierta soledad y con muchas resistencias y contradicciones porque los juicios que se emiten se encuentran en la experiencia y no en la ciencia.

Hablemos de Verónica. Nombre moderno igual que las del resto. Los nombres propios como Artemisa, Jovita, Hortensia, van quedando en las generaciones anteriores. Nativa de Mexicali, de padres jaliscienses. Ellos llegaron a la ciudad fronteriza buscando sobrevivir económicamente y se refugiaron temporalmente en una de esas calles sin pavimentar de una colonia popular. Tuvieron ocho hijos, entre ellos Verónica. Seis de ellos sobreviven y dos murieron cuando pequeños. A uno de ellos le recuerda muy bien porque era enfermizo y su madre apenas tenía para llevarlo con la curandera del barrio. Murió de *empacho*, le dijo ésta a su madre cuando el niño desfalleció en sus brazos.

Así se manifestaba la conformación cultural de Mexicali en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado. Los parques industriales y la presencia de los grandes corporativos trasnacionales apenas llegaban a la región. Las actividades agroindustriales basadas en el cultivo del trigo y del algodón seguían marcando las pautas de las relaciones sociales y económicas de sus habitantes. La vorágine del mundo moderno con sus centros comerciales, hospitales, escuelas múltiples, igualdad de la mujer y los derechos humanos, no llegaban aun a esta zona del noroeste de México. Con una cosmovisión más rural que urbana, las familias de la clase social baja que vivían en las colonias populares o hacia la periferia de la ciudad, tenían el comportamiento de esa generación donde se manifestaba el dominio del hombre, la mujer en casa, un gran número de hijos y un bajo nivel de escolaridad, tanto de los padres como de los hijos.

Verónica no pudo librarse de esa losa predeterminada en la que se convierte el contexto, es decir, la circunstancia histórica que nos toca vivir. De familia pobre y siendo una de las mayores, estudia hasta la secundaria y después ya no hubo manera ni interés. Apenas llegaba a los 16 años cuando la necesidad y el ocio mismo la llevan a trabajar en alguna de las fábricas instaladas en los parques industriales de la ciudad. Después, la historia tiene pocos giros inesperados, más bien los capítulos de la novela se repiten como dándole la razón a los teóricos que sostienen que el entorno y la época en la que viven los seres humanos, nos hacen ser como los productos que se fabrican en serie: unos es a otros. Verónica conoce a un hombre, se enamora –o cree enamorarse-, se va a vivir con él a una casa en la periferia con las mismas carencias aunque con mayor hacinamiento en las que ella vivió. La ruptura generacional con sus padres es que ella no tendría los hijos “que Dios le dé”, sino dos, acaso tres.

El perfil de estas mujeres trabajadoras de las maquiladoras no es el de las mujeres profesionistas que retrasan su vida en pareja hasta entrados los treinta y que tienen poco hijos, también a edades tardías. Sus ingresos son precarios y los obtienen de trabajar en empresas maquiladoras de la ciudad (no mayores

a los 100 dólares semanales). El círculo de la fatalidad inicia con ellas, que no tienen trayectoria escolar amplia, que se casan o se van a vivir con su pareja a edades tempranas. Verónica, lo mismo que Sofía, Rosa María, Claudia, no es la excepción. Vive con su pareja unos cuantos años y después, cuando la rutina se vuelve insostenible y los espacios de silencio no pueden ser llenados con un diálogo afectivo y comprometido, uno de los dos abandona, en este caso, la pareja de Verónica. Se queda ella sola con su precariedad a intentar educar a sus tres hijos.

¿Por qué sus hijos adolescentes no están en la escuela? ¿Cuándo dejó de ser relevante el centro escolar en su vida? ¿Y el futuro de ellos? Ante esas preguntas frontales, Verónica cambia la mirada, los ojos se vuelven pequeños, se pierden en un ángulo nebuloso. Habla sintiendo que la ahogan las culpas. Trata de responder las preguntas pero el que entrevista, pronto se da cuenta que sus respuestas no son de su exclusividad, sino que mucho tienen que ver con las mujeres que trabajan en las maquilas.

El espacio que las eligió no solo es familiar, también lo es espacial y epocal. Verónica y las demás viven en fraccionamientos de reciente creación. Espacios habitacionales que hipotecan los mejores años de su vida porque hay que pagar al menos 25 años por una casa carente de los aspectos más esenciales para una adecuada convivencia. Construcciones de cuarenta metros cuadrados donde no hay privacidad y donde el ambiente de barrio se vuelve denso cuando los adolescentes demandan espacios sociales para la convivencia y estos son inexistentes. Algunas de estas zonas son consideradas las más contaminadas de la ciudad, específicamente por las partículas que son producidas por el humo de los autos, polvo, residuos de las fábricas, agricultura, moho, polen y otros. Por lo que se desencadenan enfermedades de la piel y en el sistema respiratorio. Las alergias y el asma son comunes. El pandillerismo, el robo y la drogadicción, también lo son.

Esa condición social del entorno y su vulnerabilidad familiar, provoca que Verónica –y las otras- ofrezca su testimonio desde el deseo, la ilusión, desde un *hubiese querido* pero la vida les ha dado solo reveses y tropiezos. Frases crudas, a veces como llanos de un calor quemante, todas ellas expresadas desde el sufrimiento que ha provocado el abandono escolar de sus hijos. Se citan las más relevantes:

*Siento una gran tristeza porque dejaron la escuela. Lamento decir que ellos serán el reflejo de lo que yo he sido y eso no me gusta nada.*

*¿Por qué abandonan la escuela? Quisiera decir que porque encontraron algo mejor que hacer pero no, abandonan por las influencias de las amistades, por*

*la flojera, por no batallar, por no levantarse por las mañanas, por no tener responsabilidades.*

*Si quiero ser justa, debo decir que abandonan porque no estuve con ellos todo el tiempo que debía.*

*Creo que hice lo que pude. Uno le echa la parte que puede. Yo le eché todas las ganas, yo me propuse estar al tanto de ellos pero me salieron malos, cómo le digo, más que malos, vagos. No puedo pelear contra la calle.*

*No estudiaban [mis hijos] y reprobaron muchas materias. Los profesores los corrieron de la escuela. Eso ya pasó, creo que pueden aprender de ese golpe. Ahora seguido les digo que, si quieren puedes seguir estudiando pero yo creo que es demasiado tarde. Uno de ellos ya embarazó a la novia. ¿Ahora qué? ¿A repetir la historia?*

*Uno de mis hijos abandonó la escuela y el otro va con muchos trabajos. Yo siempre le estoy diciendo que estudie, que me mire a mí, que la vida lo va a golpear mucho. No sé si el decirle eso es como querer abrir una puerta de acero con un periódico. Veo que mi hijo quiere echarle ganas pero por la edad en la que está, se desmotiva.*

*Los profesores también tienen lo suyo. Si bien no son unos santos y también tienen su parte de culpa en que un estudiante deje la escuela, a veces me dan lástima. Los jóvenes piensan que ellos tienen la razón en todo, son hasta altaneros y groseros. El maestro termina por acumular rencores y luego desinteresarse por esos alumnos.*

*Todo les afecta, no solo profesores que no se interesan por ellos. Por ejemplo, al mío [su hijo] lo saqué del barrio donde vivió su infancia. Cuando me separé de mi marido, nos cambiamos a un fraccionamiento donde hay muchos más muchachos. Ahora está con chamacos más grandes y el lugar no es bueno para él. Ese cambio fue brutal y yo siento que cada vez tengo menos autoridad. ¿Cómo le hago para recuperarlo?*

*Te duelen las cosas que pasan. Parece que de tanto golpe te vuelves insensible pero no es así. Si no lloramos frente a la gente es para no mostrar debilidad pero por dentro nos estamos desmoronando. Cuando mi hijo dijo que no quería ir más a la escuela, fue un dolor enorme. Porque lo que pasó es que no quedó en la prepa que quería. Yo le dije que el que quiere estudiar, donde sea. El papá lo puso a trabajar y cuando tuvo algo de dinero en la bolsa del pantalón, ya no hubo regreso. Ahora trae una novia y, por lo que veo, a lo mejor está embarazada. Él tiene 16 años, la muchachita 15. ¿Con qué ejemplo le digo que está cometiendo un gran error?*

*Los chicos abandonan la escuela porque la colonia influye mucho; los papás no le ponen mucho empeño. Cuando el hijo dice que no quiere estudiar, el papá lo pone a trabajar.*

*Procuro estar pero no siempre puedo, diría que puedo mucho menos de lo que quisiera estar. El trabajo en la maquiladora es agobiante. Además, la supervisora siempre quiere más, y más y más. Si la semana pasada produjimos mil botellas, quiere que esta produzcamos mil doscientas. El trabajo te gasta el cuerpo y te va comiendo las ganas. Cuando te das cuenta, pasaron los años y no hiciste nada, no aborraste, lo único que ocurre es que tus hijos crecieron un tanto solos, o con las vecinas, o con alguna abuela. La consecuencia de tanta ausencia en casa es que dejen la escuela, sin más.*

*Cómo le explico, como que todo se junta: la edad de la rebeldía; les hablas y no te escuchan; les dices que estudien y no quieren; le hacen más caso a los amigos de la calle. Son rebeldes, siempre andan experimentando cosas.*

*Me imagino que abandonar la escuela es algo malo. Los estudios son un arma con la que pueden salir adelante, si no la tienen, es como quedarse ahí, no avanzar. Yo no sé por qué no se nos ocurre juntar las fuerzas de los que sí creemos que la escuela ayuda a crear un mejor mañana. Si un padre o madre de familia se juntara con uno o dos profesores, casi aseguro que el muchacho no se va de la escuela, no se va.*

*Dejan la escuela y anda de vagos en la calle, ¡qué dolor! No es difícil ver las consecuencias: droga y sexo y después, embarazos. ¡Otro dolor, más enorme que el primero! Dígame usted, ¿cómo le hacemos frente a eso?*

Y así, entre dolores enormes que se le vienen como cascada, Verónica, o Claudia, o Rosa María, o Sofía, o acaso todas, van perdiendo los hábitos de esperanza. Ahora no es cuestión de dinero, sino de ausencias del pasado que están cobrando la factura en este presente de lamentos.

## **Construir desde el desarraigo**

Existen diversas definiciones sobre el abandono escolar pero muy probablemente ninguna como la que se puede extraer de los testimonios citados. Por ejemplo, algunos autores lo caracterizan como la ausencia escolar definitiva y sin causa justificada por parte de un alumno, sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando, lo que afecta negativamente en su formación educativa, personal y social (González, 2006). Otros como Mena, Fernández-Enguita y Riviére, (2010), van un poco más allá y señalan que este problema es el resultado de un proceso progresivo que se da a partir de

la ruptura y desencuentro del estudiante con la escuela, antes de obtener un certificado. Lo cierto es que estas mujeres, ubicadas en la experiencia y no en el discurso científico, habitantes de la vida y de una realidad que las puede definir como una generación vulnerable, expresan múltiples variables, la mayoría de ellas fuera de su alcance en el sentido de no saber cómo llegaron ahí y cómo resolver el problema. Encontramos diversas pistas que interpretamos en varios planos que enumeramos:

1. Causas psicológicas propias de los adolescentes, como el ser introvertidos, retadores, agresivos, y buscadores de su independencia.
2. Desinterés por la escuela, atribuible a varias razones: ¿Qué se enseña ahí? ¿Quién enseña? ¿Cómo enseñan? ¿Quién responde sus inquietudes y quién se hace cargo de ellos? Se añade a este conjunto de preguntas el testimonio de una maestra interesada en el tema de los *nini* (jóvenes que no estudian ni trabajan). Trabaja en una secundaria justo en el corazón de un polígono de pobreza de Mexicali. Dice que cada vez ve menos estudiantes en la escuela; que no sabe a ciencia cierta los porcentajes de deserción pero que deben ser alarmantes, sobre todo en el turno vespertino, a niveles tales que la administración está pensando en cerrar ese turno. Lo interesante de su reflexión es esto: no es que no haya adolescentes en edad escolar, no es que la población esté disminuyendo, no es que las colonias periféricas estén menos habitadas. El verdadero problema (testimonio de ella sin grados de confiabilidad científica y con la imposibilidad de generalizarlo) es que los profesores no van a la escuela. Es de lo más usual tener un ausentismo del 50% en las clases diarias. Es decir, de seis horas de clase se imparten tres y el resto no, ante la impunidad de todos, principalmente de los profesores irresponsables y de la conducta permisible del director. Un profesor –simple caso- llegó al extremo de reportar 50 horas de faltas al mes pero el sindicato se las condonó por razones que nadie entiende. Es claro el desinterés de la escuela y también es notorio que las preguntas de las madres de familia no tienen respuesta.
3. Otra variable es el tiempo de trabajo. No están presentes en el tiempo de familia para la escuela (a la llegada de los hijos a casa o a las juntas escolares) La mejor excusa, razón o pretexto es el trabajo. Su bajo nivel de escolaridad les orilla a trabajar en las maquiladoras. Probablemente la mejor manera de definir el trabajo en una línea de producción es con tres adjetivos: desgastante, rutinario, desesperanzador.
4. El otro indicador es el barrio, la calle, las relaciones sociales que entabla el potencial desertor. Encontramos en esos sitios una gran cantidad de contra ejemplos. Hastío, vagancia, pandillerismo. Dice Bauman que:

Las ciudades se han convertido en el vertedero de problemas engendrados y gestados globalmente. Sus habitantes y sus representantes electos deben enfrentarse a una tarea imposible, se mire por donde se mire: encontrar soluciones locales a dificultades y problemas *engendrados globalmente* (2007, 119 y 120).

5. En efecto, en esos barrios las madres de familia con hijos desertores se enfrentan a una tarea imposible: los problemas globales que les hereda la vida y las circunstancias del entorno, se mire por donde se mire, asfixian a estas mujeres y dejan desprovistos a sus hijos.
6. Una frase clave nos ofrecen los testimonios de las mujeres de las maquilas: *Me imagino que abandonar la escuela es algo malo. Los estudios son un arma con la que pueden salir adelante.* Lo que conceptualmente Duch, más experto en el manejo del lenguaje, apunta:

Estoy convencido que una de las tareas más importantes que deberían confiarse a todos y todas las que tienen actualmente la misión de transmitir alguna cosa es la educación en y para la esperanza [...] es un fruto de la imaginación, no de la razón (1997, 129).

Uno de los grandes fines de la educación es el cultivo de la esperanza. La misión sustantiva de un profesor y, en este caso, de los padre de familia, es proveer de proyectos –sentido de futuro, expectativa, principio de esperanza- a los hijos/estudiantes (Gárate, 2007). Las mujeres de las maquilas idealizan que eso es la escuela pero no alcanzan para más. Sea cuestión de la imaginación y un tanto menos de la razón, el principio esperanza no está ni en el vocabulario ni en la acción de ellas.

7. El círculo de la fatalidad. La imposibilidad de salir del despeñadero. Otra frase clave: *Lamento decir que ellos serán el reflejo de lo que yo he sido y eso no me gusta nada.* No les gusta la vida que les ha elegido a ellas (se mantiene la conjetura que la vida no la eligieron ellas, sino a la inversa) pero ven con tristeza y desolación que la historia se repite como si no importaran los años. Hay escasez de ideas sobre cómo orientarse, o de pensar hacia dónde va el mundo. El mundo es un riesgo constante. Beck (2006), sugiere el concepto de sociedad de riesgo para pensar en un sistema en el que el individuo encuentra más dudas y miedos que soluciones. Parece que nadie está a cargo, o todos lo están, pero poco importa. O bien, que el Estado no provee ningún tipo de protección al ciudadano, luego entonces, la responsabilidad es de cada uno.

A su vez, los barrios y ciudades están compuestos por individuos que están juntos, pero no hay sentido de comunidad. A estas mujeres: ¿quién las saca

de ese marasmo: su jefe en la maquila, los vecinos del barrio, sus padres que vivieron siempre en el límite de la fragilidad; los profesores que tienen sus propias tragedias?

Como se señala, ellas están en un espacio que las eligió. Sitio de fracturas y de daños donde aparentemente el círculo de la fatalidad no les da tregua para recomponerse del dolor y desde ahí construir nuevos horizontes. En términos de Duch, estamos innegablemente frente a un desafío pedagógico de alto calibre:

[Transmitir] algo consiste en el hecho de que si serán capaces de articular y conjugar armoniosamente los lenguajes de la ciencia (*scientia*) y los de la sabiduría (*sapientia*) lo cual en la práctica significa si osarán ser testimonios en medio de su vida cotidiana (1997, 80).

Desafío, por otra parte, más complejo si lo enfrentamos desde la alteridad. Como puede verse en las expresiones de esas mujeres, han crecido en un ambiente de contra ejemplos. Sus testimonios son endebles, no tienen fuerza pedagógica. Las cobija una rabia que está en medio de su vida cotidiana. No han sido acogidas y no saben cómo acoger al otro. La intuición no basta porque no han sido cultivadas en la sabiduría. ¿Cómo acoger a estas mujeres con hijos que les abandonan y se dejan abandonar en el mundo? Bien dice Pedro Ortega que la ética de la compasión no puede rechazar al otro apelando al silencio o a la indiferencia. ¿Qué otra presencia tienen estas mujeres trabajadoras de ambientes urbanos marginales donde la exclusión y la violencia les afecta todos los días, que no sea un silencio que les pesa y que lo expresan vociferando, gritando de rabia?

Establece Duch (1997) que un ambiente de marginalidad construye la provisionalidad y el desarraigo. Con agudeza establece que una generación es vulnerable porque las familias y el grupo social crece desprovisto de:

- a) Referentes. Ejemplos que eduquen y permitan humanizar. Nos preguntamos dónde está la familia, la escuela, la iglesia, el estado.
- b) Tradiciones. Las raíces históricas de una familia, de un barrio o de una comunidad que generen sentido de pertenencia no aparecen. No hay relatos ni festejos que sean narrados y contados.
- c) Lenguaje. Las palabras y la oralidad como formas de comprensión de la realidad y de comunicación con los otros. El grupo no se educa en el lenguaje y, por tanto, se manifiesta el desinterés y la escasa formación.
- d) Instituciones. Se encargan de construir el sentido de ciudadanía pero, cuando no tienen respuesta de significado, hay renuncia a las mismas.



- e) Recursos para buscar. Este es fundamental y es resultado de la suma de los anteriores. Pretende buscar respuesta de lo que somos y, lo más importante, hacia dónde vamos. Es adquirir conciencia de nuestra dignidad humana. Su némesis es la escasez de oportunidades. Poco se tiene por buscar y, por si fuera poco, las respuestas son más bien esporádicas e individuales que sistemáticas y colectivas.

El corazón de la sociedad es la familia. Le dice muy bien Ortega y Mínguez en diversos escritos (2011, 2013): ésta es el primer espacio de acogida para un niño. Dicho en palabras más claras: en el seno familiar es donde se aprende a vivir. La raíz de la tradición que se ha heredado y las expresiones que ofrece la sociedad en la que se vive, es filtrada por los padres de familia para constituir la identidad de los hijos. En las zonas sombrías lo determinante parece ser el contexto. La violencia espejo que de ahí emana, abre la puerta de los cercos del hogar y se mete a las casas sin mayores resistencias. El modelo de formación se vuelve un caos porque la madre no sabe cómo y el padre, tampoco, con el agravante que éste no está, no hay presencia cotidiana.

Los que estudian el tema de la familia, suelen ser precisos en cuanto a la idea formadora, al deber ser, al sentido de la formación en la dimensión ética. Dicen, por ejemplo, que los padres deben mostrar a los hijos el rico mundo de los valores y mantener una coherencia discursiva y actitudinal en ella. Señalan también que deben ser capaces de producir relatos, comunicarlos y procurar que los hijos generen los propios. Dicen, en fin, que los padres encontrarán la forma de mantener expectativas positivas sobre los hijos, favorecer las relaciones con la comunidad de vecinos o del barrio y con la comunidad humana, y, siempre, mostrar afecto con el uso adecuado del tacto, de la mirada y de la palabra (García, Pérez, Escámez, 2009). El polvo real de la colonia y del barrio donde viven las mujeres que trabajan en las maquiladoras de Mexicali, se convierte en una esfera de humo que no se disipa. Da la impresión que ellas ven y viven la realidad desde esa densa esfera de humo. Lo que ven no es lo que plantea la teoría sobre la formación familiar. Tampoco ven las formas de hacer que la lancha deje de zozobrar y al menos mantenga un rumbo. También es cierto que ahí, desde ese círculo de la fatalidad, debe haber otro color de realidad, otra manera de verbalizarla. Habrá que meterse al círculo y hacer un lado el denso humo que ahí permanece.

## **A manera de epílogo**

Es una idea clara e incontrovertible que la ética de la compasión es de acogida. Es también determinante entender que la presencia del otro, siempre inquietante, siempre demandante y siempre con preguntas por atender, nos

convoca a respuestas urgentes e incondicionales. Ortega, Mínguez, y otros más que han aportado al discurso de la alteridad, lo tienen muy claro. El punto de eclosión entre el discurso teórico y la realidad lo establecen los testimonios de vida de las mujeres de las maquilas que ven el desfiladero de abandonos de sus hijos. Alguna vez, una de ellas pasó de ser entrevistada a ser entrevistadora. Pedro Ortega recordará muy bien ese momento de demanda. La mujer, dejando a un lado la vergüenza de admitir públicamente que sus hijos habían desertado de la escuela, preguntaba con toda la vehemencia de la que puede ser capaz una mujer que quiere pero que no tiene ideas ni horizontes para crear proyectos de permanencia escolar: Diga usted señor, se lo suplico, dígame por favor, por caridad si usted quiere, por compasión a las mujeres que sufrimos, ¿cómo le hacemos? ¿Cómo le hacemos para que nuestros hijos sigan en la escuela y procuren ser algo en la vida? Un silencio cortante precedió a la interrogante. Los hilos enmarañados del círculo de la fatalidad, esa suerte de tragedia en la que viven las mujeres con hijos que abandonan, reta al discurso de la pedagogía de la alteridad y le demanda respuestas precisas, claras, oportunas, necesarias para reconvertir el mundo que las eligió a uno donde al menos ellos puedan esbozar algunos rasgos de elección.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2007) *Tiempos líquidos*. México: Conaculta.
- Beck, U. (2006) *La sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo XXI.
- Bloch, E. (1977) *El principio esperanza*. Madrid: Biblioteca filosófica Aguilar
- Dutch, LL., (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- García, R., Pérez, C., Escámez, J., (2009) *La educación ética en la familia*. Bilbao: Descleé Editorial
- Gárate A., (2007) *El valor de educar*. Mexicali: Ediciones CETYS Universidad.
- Gárate A, Ortega P., (2013) *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali: Ediciones CETYS Universidad
- González, M. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1). Recuperada de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

- Haro, S. (2010). "Las pandillas de Mexicali" en Semanario Zeta. 22 al 28 de octubre del 2010.
- Higashi T, Lopez L, (2013) El perfil moral de la familia mexicalense. Reporte de investigación. CETYS Universidad.
- Latapí, P., Quintanilla, S. (2009) *Finale prestissimo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económico.
- Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Síguem
- Levinas, E (1991) *Ética e infinito*. MADRID: Visor
- Lipovetsky, G. y Serroy J (2010) *La cultura mundo*. España: Anagrama
- Linares, L., Gárate, A., López, L., y González, C. (2012). La generación nini: los hijos de la precariedad. Mexicali: Ediciones CETYS.
- Melich, J. C., (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder editores.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 119-145. Recuperada de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010.pdf>
- Mínguez, R. (2013). La educación moral como hegeogía de la alteridad. (Documento no publicado).
- Ortega, P. (2011). *La Otra Educación*. Mexicali: Ediciones CETYS Universidad.
- Ortega, P. y otros (2014) *Educación en la alteridad*. Colección pedagogía de la alteridad. Murcia, España: Editum-Redipe.
- Osuna C, Diaz K, Gárate A, Contreras C., (2013) Estudio de los factores que influyen en el abandono escolar en educación media superior y su relación con la pedagogía de la alteridad. El caso de Baja California, México. Reporte enviado al simposio internacional de educación. *Pedagogía de la alteridad*. Murcia, España.
- Pacheco, J.E., (2011) *Los días que se nombran*. México, D.F.: Ediciones Santillana.

## Agenda Década da Educação para o desenvolvimento sustentável – DEDS 2005-2014: O caso paulista

Alexandre Marucci Bastos  
José Luís Bizelli  
Claudio Benedito Gomide de Souza

**A** pesar de relevante marco civilizatório, a Revolução Industrial aumentou a demanda por insumos, combustíveis, matérias-primas e produtos acabados – efeitos de um sistema que trabalha com ganho da escala. O impacto ambiental do capitalismo fabril começou ser sentido fortemente no início do século XX e a partir da década de 1920 despontou a preocupação com o ritmo acelerado do consumo de recursos naturais e da produção de resíduos.

A primeira onda de resistência à voracidade humana em predar o meio ambiente foi ofuscada, por um lado, pelo sucesso de ideias propaladas por Frederick Winslow Taylor, Jules Henry Fayol e pelas práticas industriais exitosas de Henry Ford; por outro, pela crise econômica de 1929 e pelas duas guerras mundiais. O período de crescimento econômico provocado pelas políticas keynesianas (OFFE, 1983) também dificultou a consolidação de uma agenda ambiental, mas a crise dos anos 70 vai expor os desajustes funcionais da produção capitalista industrial.

Nesse contexto, ganham força as discussões para a revisão do conceito de desenvolvimento. Segundo Martins e Gallo (2001, p.128), o ano de 1972 foi particularmente importante para as questões do meio ambiente em razão de dois fatores: (a) publicação, pelo Clube de Roma, do estudo “Limites do Crescimento” (*Limits of Growth*); e (b) Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, na Suécia.

Se a questão ambiental desponta forte – refletindo uma preocupação com a sobrevivência do homem no planeta –, sua ligação com a questão educacional sugere aparecer incipiente em 1965, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele, Grã-Bretanha, quando surge o termo Educação Ambiental (*Environmental Education*). Entretanto, até a década de 1990, a educação vai olhar para a questão ambiental por intermédio dessa disciplina, carecendo do foco que passa pela real essência do desenvolvimento sustentável.

A 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2002, aprovou a Resolução 57/254, pela qual a educação foi enfatizada como um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável e indicou um

período de dez anos – a partir de 1º de Janeiro de 2005 – como a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: DNUEDS 2005-2014*.

Mediante o exposto, oferecemos aqui um breve resgate histórico do debate ambiental e analisamos a adoção da agenda DNUEDS (DEDS no Brasil) pela rede pública de ensino no estado de São Paulo. A abordagem utiliza-se das ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para proceder ao levantamento de descritores da expressão exata do tema, para filtrar os resultados e para avaliar até que ponto a DEDS esteve ou está, de fato, entre as prioridades da política educacional pública no estado paulista, seja no âmbito do próprio governo estadual, seja na esfera municipal.

## **Antecedentes à DEDS**

O Clube de Roma foi fundado em abril de 1968, por iniciativa do empresário italiano Aurélio Peccei e do cientista escocês Alexander King . Na ocasião, os idealizadores convidaram um seleto grupo de personalidades internacionais das áreas acadêmica, empresarial, diplomática e da sociedade civil para discutir o dilema do pensamento de curto prazo predominante nos assuntos internacionais; em particular, as preocupações sobre o consumo sem limites definidos de recursos em um mundo cada vez mais interdependente.

O Clube decidiu, em 1970, recorrer a um grupo de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para que fosse elaborado um estudo sobre as tendências e os problemas econômicos que ameaçavam a sociedade global . Tal estudo foi publicado em 1972, sob o título de “Os limites do Crescimento” (*Limits of Growth*), e suas conclusões tiveram um impacto sem precedentes que marcou uma virada conceitual da década de 1970.

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou também em 1972, em Estocolmo, a 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Discutir e reavaliar o modelo de crescimento humano e sugerir um Plano de Ação Mundial estava entre os objetivos principais do evento. Foram debatidos temas relativos ao desenvolvimento, crescimento econômico e proteção ambiental. A *Declaração de Estocolmo* (ONU BRASIL, 1972) representou um “Manifesto Ambiental” direcionado a inspirar os povos do mundo para a preservação e a melhoria do ambiente humano, criando bases para a nova agenda ambiental do Sistema das Nações Unidas.

Ficou também deliberado, pelos governos presentes, que a ONU deveria criar um órgão encarregado de coordenar uma resposta global a esses desafios.

Assim, surge o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA (UNEP, 1972), com sede em Nairóbi, no Quênia. Com o advento da Conferência de Estocolmo, em 1972, o debate sobre desenvolvimento ganhou a devida intensidade em escala global.

A partir desses dois eventos, é importante perceber que o próprio conceito de desenvolvimento sustentável evolui (UNESCO, 2005, p.18). Tal conceito surgiu, segundo Romeiro (1999, p.2-3), no início dos anos de 1970, com o nome de ecodesenvolvimento, como resposta à polarização exacerbada provocada pela publicação do Relatório do Clube de Roma, que opunha partidários de duas visões opostas sobre as relações entre crescimento econômico e meio ambiente. O desenvolvimento sustentável emerge, portanto, como uma proposição conciliadora, reconhecendo que o progresso técnico efetivamente relativiza os limites ambientais, mas não os elimina; e que o crescimento econômico é condição necessária, mas não suficiente, para a eliminação da pobreza e das disparidades sociais. Segundo o mesmo autor (idem), o tempo jogou a favor de uma atenuação da clivagem, propondo certa convergência entre as duas posições.

Em verdade, o desenvolvimento sustentável resiste a um ecologismo exagerado: aposta na possibilidade de um constante esforço criador para o aproveitamento da margem de liberdade oferecida pelas circunstâncias, por maiores que sejam as restrições, permitindo ações importantes na esfera local e regional, onde existe uma diversidade enorme de recursos submetidos à gestão de formas criativas de administração, como o planejamento participativo, cuja dinâmica estaria diretamente relacionada à existência de um quadro de atores mais adequado à produção de políticas engajadas (BASTOS, 2007, p.34-35).

A escala de produção da vida material das sociedades modernas é a cidade. São as cidades modernas que apresentam uma fotografia da organização social concreta onde vivem os seres humanos (BIZELLI, 2010, p.221). O reconhecimento moderno do que seja cidadania só se concretiza a partir do momento da integração, na esfera pública, das lideranças e das representações dos segmentos e estratos que compõem o tecido social da comunidade, que integram seus valores, seus anseios, suas necessidades imediatas; descobrindo e revelando suas diferentes capacidades e competências, em favor da convivência e da busca pelo pleno desenvolvimento. Dessa forma a sociedade estaria agindo para consolidar a justiça social e a sustentabilidade da vida humana em sua forma mais ampla (p.235).

O entendimento sobre o que seria o desenvolvimento sustentável foi cunhado em 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), presidida pela então primeira-ministra da Noruega, Grö Harlem Brundtland, que adotou o conceito de desenvolvimento sustentável em seu

relatório *Nosso futuro comum (Our common future)*, também conhecido como *Relatório Brundtland*. Neste documento, foi definido que:

Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades (UNITED NATIONS, 1987).

O documento ampliou as discussões sobre desenvolvimento e meio ambiente a partir do momento que introduziu e inter-relacionou parâmetros conceituais que configuraram o desenvolvimento sustentável como nova estratégia para o desenvolvimento. Dessa forma, como aponta Souza (1994, p.11), emergiram dois conceitos importantes da noção de desenvolvimento sustentável caracterizados pela multiplicidade e controvérsia conceitual: o de *desenvolvimento* e o de *sustentabilidade*. Quanto a aludida controvérsia conceitual, Brundtland se posiciona (2012, p.C17) alertando para o cuidado que se deve ter em relação ao uso da palavra sustentabilidade, evitando utilizá-la isoladamente, tal qual um conceito que cobre a visão para o futuro; pois, para ela, o mundo precisa de sustentabilidade em diversas áreas, mas também precisa de desenvolvimento sustentável.

A discussão já ganhara palco na Rio-92 (BRASIL, 1995), onde se reafirmou a busca por um paradigma global de atuação que entendesse a questão ambiental dentro de um contexto de transformação rumo a um novo modelo de desenvolvimento que, segundo Sachs (1993), abrangeria a economia, a ecologia, a antropologia cultural e a ciência política.

Souza (1994) e Arid (2003) observam que a Rio-92 (ou Eco-92), além de aprovar o Relatório Brundtland, promulgou cinco documentos fundamentais: a *Agenda 21*; a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente; a Declaração de Princípios sobre o Manejo Florestal; a Convenção sobre Diversidade Biológica; e a Convenção Geral sobre Alterações Climáticas. Os países signatários comprometeram-se a cumprir os programas e a considerar a degradação ambiental como causa da pobreza, da fome e da ignorância.

A *Agenda 21*<sup>5</sup> é considerada por muitos como o documento mais importante do Encontro de 1992, apesar de ter sido apresentada como um programa de ação em forma de recomendações, sem caráter de obrigatoriedade. Contudo, ela foi *sancionada* pela comunidade internacional, dando diretrizes para provocar novo impulso ao desenvolvimento socioeconômico, buscando apontar uma estratégia planetária comum para a gestão do meio ambiente e dos recursos para deter – ou, pelo menos, reduzir e adiar – os efeitos deletérios da mudança que estaria levando a um esgotamento global (SACHS, 1993, p.60).

A questão da educação perpassa vários pontos da *Agenda 21*, mas ganha maior ênfase na Seção IV do documento: *Meios de Implementação*, sobretudo no Capítulo 36: *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*<sup>6</sup>, onde a educação ambiental passou a fazer parte de um todo, representando pelo ensino no contexto programático. Ainda neste capítulo, há uma preocupação em promover a fusão de princípios já contidos nas recomendações da Conferência de Tbilisi (1977) e da Conferência Mundial de Jomtien (1990) por colocar a educação no debate do desenvolvimento sustentável.

Para assegurar o apoio aos objetivos da *Agenda 21*, a Assembleia Geral criou uma comissão específica para monitorar a implantação dos programas. Assim, da Conferência Rio-92 resultou, em 1993, a criação da Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS) como comissão funcional do Conselho Econômico e Social da ONU (ONU BRASIL, [n.d.]).

A Assembleia Geral das Nações Unidas, sustentada pelos propósitos da CDS, realizou uma sessão especial, em 1997, chamada de “Cúpula da Terra +5” – ou seja, 5 anos após a Rio 92 – para equalizar as dificuldades de implantação detectadas pelos diferentes países. Embora a Rio+5 não tenha assinalado avanço significativo nos acordos internacionais, o mesmo não pode ser dito da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável; realizada em Johannesburgo, na África do Sul, em 2002, ou seja, a Rio+10.

A Rio+10 foi olhada por alguns autores, como Mello e Ojima (2004), com certo ceticismo, como pouco efetiva e esvaziada nas grandes reuniões globais para se discutir meio ambiente e desenvolvimento, caracterizando um enfraquecimento da chamada “agenda ambiental global”. Todavia, em uma leitura mais atenta de seus resultados, particularmente sob a ótica da educação, mostra que a Conferência de Johannesburgo assentou uma pedra fundamental:

- a) publicou a *Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável*;
- b) dentro do documento havia um *Plano de Implantação da Cúpula Mundial* sobre Desenvolvimento Sustentável; (c) esse plano confirmava a importância da educação para o desenvolvimento sustentável e recomendava à Assembleia Geral da ONU considerar a adoção da década pela educação para o desenvolvimento sustentável, a partir de 2005.

Cronologicamente, podemos visualizar na síntese a seguir os principais avanços da educação em relação a seu engajamento nas questões e debates ambientais<sup>8</sup>:

1965: surge o termo Educação Ambiental (*Environmental Education*) na Conferência em Educação, na Universidade de Keele, Grã-Bretanha.



1968: constituição do Clube de Roma.

1971: Encontro Preparatório para a Conferência de Estocolmo, em Founex, Suíça.

1972: o Clube de Roma apresenta o Relatório *Os Limites do Crescimento* (*Limits of Growth*).

1972: 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, Estocolmo, Suécia (junho): desenha-se um plano de ação mundial para preservação e melhoria do ambiente. A Recomendação nº. 96 da Conferência reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental como o elemento crítico para o combate à crise mundial. Nasce o PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, sediado em Nairóbi, no Quênia.

1974: Simpósio da Comissão (Conferência) das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) e do PNUMA, em Cocoyoc, México. Na Declaração de Cocoyoc surge nova percepção sobre a relação entre sociedade e natureza: existem limites ambientais e sociais para o desenvolvimento que devem ser respeitados.

1974: Seminário de Educação Ambiental (EA), em Jammi, Finlândia, estabelece os Princípios de Educação Ambiental: permite alcançar os objetivos de proteção ambiental, não sendo ramo da ciência ou matéria de estudos separada, mas ação integral permanente.

1975: startup do *Programa Internacional de Educação Ambiental* (PIEA), Belgrado, Sérvia – antes Iugoslávia – ação alocada no Ensino Formal, com finalidade contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças e voltada para os interesses nacionais.

1977: *Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi*, na Geórgia, sobre EA, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com o PNUMA.

1987: *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, Moscou, Rússia, promovido pela UNESCO: edita a *Estratégia Internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*, que ressalta a necessidade de fortalecer as orientações de Tbilisi. A ênfase é colocada na formação de recursos humanos para a EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino:

A Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e as comunidades adquirem consciência do seu meio e

aprendem os conhecimentos, os valores, as habilidades, a experiência e também a determinação que lhes capacite agir, individual e coletivamente, na resolução dos problemas ambientais presentes e futuros (IBRAM-DF, 2001).

1990: A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (*World Conference on Education for All – WCEFA*), Jomtien, Tailândia, aprova o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O evento foi patrocinado pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund – UNICEF*) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

1992: Rio 92: *Agenda 21*.

2000: A Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, em Santo Domingo, República Dominicana, que definiu o *Marco Regional de Ação de Santo Domingo e o Fórum Mundial sobre Educação*, em Dakar, Senegal, África, que instituiu a *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Ambos os documentos permitem uma abordagem da educação para o desenvolvimento sustentável.

## A DEDS: 2005 – 2014

Como dissemos, em 2002, a 57ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a Resolução 57/254 (UNITED NATIONS, 2002) – enfatizando que a educação é elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável – e proclamou que de 1º de Janeiro de 2005 iniciava-se uma década dedicada à *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. A resolução estabeleceu importantes pontos, tais como:

- Recordou e ratificou o Capítulo 36 da *Agenda 21*, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992, CNUMAD-92 (UNCED-92).
- Reconheceu e enalteceu o papel da CDS para a questão da educação para o desenvolvimento sustentável desde a CNUMAD.
- Congratulou-se com o fato de que o *Plano de Implementação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* (“*Plano de Implementação de Johannesburgo*”) tenha ratificado a importância da educação para o desenvolvimento sustentável, bem como veio a recomendar que a Assembleia Geral considerasse a adoção de uma década de educação

para o desenvolvimento sustentável a partir de 2005; enfatizou que a educação é um elemento indispensável para alcançar o desenvolvimento sustentável.

- Designou a UNESCO para elaborar a DNUEDS 2005-2014, que desenvolvesse um projeto esquemático de implementação internacional, esclarecendo a sua relação com os processos educacionais existentes, com vista a fornecer recomendações para os governos sobre como promover e melhorar a integração da educação para o desenvolvimento sustentável em suas respectivas estratégias de ensino e planos de ação, no nível apropriado.

Em 2004, a 59ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, aprova o Plano Internacional de Implementação da *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 – Draft International Implementation Scheme*. No Brasil, tal documento gerou o Plano Internacional de Implementação da *Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável: documento final do esquema internacional de implementação*; publicado, em maio de 2005, pelo escritório brasileiro da UNESCO, em Brasília-DF (UNESCO, 2005).

A DEEDS é, segundo a UNESCO (2005), uma iniciativa ambiciosa e complexa. Seus fundamentos conceituais, repercussões socioeconômicas e incidência no meio ambiente e na cultura afetam todos os aspectos da vida. O objetivo global da DEEDS é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos. A ideia é simples, porém com implicações complexas: o desafio é estimular mudanças de atitudes e comportamento na sociedade mundial, consoantes à necessidade de aprender a viver de forma sustentável, compatibilizando nossas capacidades intelectuais, morais e culturais frente às responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo.

Já em curso a DEEDS, aconteceu, em 2007, a Conferência Internacional Rio+15, no Rio de Janeiro. No site oficial da ONU no Brasil não há evidências que os objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável tenham recebido quaisquer destaques no evento. Em síntese, a Rio+15 tratou, genérica e programaticamente, de analisar e fomentar a execução dos projetos levados a termo na Agenda 21 quanto aos limites e impactos de seus pressupostos na economia, na sociedade e no meio ambiente, incluindo o Protocolo de Kyoto.

Já o clima organizacional da Rio+20, no Rio de Janeiro, foi marcado por uma diferenciação entre a sociedade civil e os organismos estatais. Paralelamente à

*Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS)*, que aconteceu no pavilhão Riocentro, na Barra da Tijuca, foi montada a Cúpula dos Povos, no Aterro do Flamengo. Pragmaticamente, porém, pouco se avançou na agenda da DEDS. Tanto governos como sociedades civis apenas tangenciaram as metas que deveriam ser cumpridas nos dois e meio que restavam para que a mesma se encerrasse.

Entretanto, dois documentos foram produzidos em tal Encontro: o oficial *O futuro que queremos* e a *Declaração final da Cúpula dos Povos na Rio+20*, um manifesto revestido por uma análise crítica. Contudo, pode-se dizer que ambos documentos em nada acrescentaram ao que já se havia conquistado nos últimos vinte anos no tema educação para o desenvolvimento sustentável.

Na *Declaração da Cúpula dos Povos*, tem-se apenas a redundância de que a educação é um direito de todo o cidadão. Quanto ao documento oficial da CNUDS-2012, *O futuro que queremos*, em sua versão final, com 283 parágrafos, a educação foi tratada na Seção V: *Quadro (marco) para ação e monitoramento*, em seu Eixo A: Áreas temáticas e questões intersetoriais (transversais), compreendendo apenas sete parágrafos: do 229 ao 235. Destes, destacam-se os parágrafos 231 e 233, os quais retomam e renovam as proposições da DEDS (DNUEDS), conforme transcrições a seguir:

231. Incentivar os Estados-Membros para promover a conscientização do desenvolvimento sustentável entre os jovens, entre outras coisas, a promoção de programas de educação não-formal, em conformidade com os objetivos da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005 – 2014.

233. Tomamos a decisão de promover a educação para o desenvolvimento sustentável e integrar o desenvolvimento sustentável mais ativamente na educação para além da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (*O futuro que queremos*. UNITED NATIONS. CNUDS, 2012).

Mediante o exposto sobre a dinâmica que envolveu a Rio+20, constata-se que a educação foi tratada em duas intensidades distintas: enquanto na Conferência oficial da ONU ela ao menos foi mantida em sua forma mais ampla para um desenvolvimento sustentável, inclusive reforçando os propósitos da DEDS; no evento paralelo, Cúpula dos Povos, sua relevância ficou sugerida de forma restrita ao enfoque da educação ambiental.

Nesse contexto pode-se ter uma leitura de que a Rio+20, apesar de toda impôncia cronológica que a estigmatizou, não ofereceu avanço para

direcionar a discussão de modo pragmático diante o desafio de consolidar um paradigma que de fato situasse a educação no contexto do desenvolvimento sustentável.

Em que pese os indícios de eventuais lacunas deixadas, tanto pelo cronograma de implementação da DEDS como pelas pautas voláteis consoantes ao tema em Conferências de porte da ONU posteriores, o fato é que, para tentar enfrentar outros flancos compreendidos pelos desafios ensejados, a DEDS promoveu o programa *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* – EDS, pelo qual é dada a devida ênfase ao papel central da educação na busca comum pelo desenvolvimento sustentável, tendo ela a função de prover os valores, atitudes, capacidades e comportamentos essenciais para confrontar esse cenário desafiante.

O documento, em si, pretende estabelecer que a “EDS” seja uma realidade concreta para todos nós – indivíduos, organizações, governos – em todas as nossas decisões diárias e ações, de modo a deixarmos como legado um planeta sustentável e um mundo mais seguro, sendo que a implementação da DEDS vai depender do nível de comprometimento dos interessados e de cooperação dos níveis local, regional, nacional e internacional. Nesse contexto, a DEDS vaticina que o êxito da EDS depende do devido esclarecimento do significado e do objetivo do desenvolvimento sustentável, sobretudo pelo fato de este conceito evoluir constantemente. Para tanto, o programa EDS apresenta três áreas principais: sociedade, meio ambiente e economia, tendo a cultura como dimensão de base (grifo nosso).

Ademais, o desafio da EDS passa, inclusive, por diferenciar-se da Educação Ambiental, distinção essa, que o próprio documento da DEDS estabelece:

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida, que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental (grifo nosso), colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. A perspectiva de desenvolvimento – envolvendo mudança social e evolução das condições – é também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável. O conjunto de objetivos de aprendizagem do desenvolvimento sustentável é, portanto, de largo alcance. Desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em função do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente. (UNESCO, 2005, p.46).

Há na estratégia de implantação da DEDS – portanto, vale também para a EDS – uma atenção especial às Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC). Afirmar-se que elas seriam ponto vital para o êxito da DEDS, pois elas seriam uma maneira de administrar a tarefa: meio para unir parceiros distantes, para armazenar dados, para compartilhar informações e notícias tão rapidamente quanto possível (UNESCO, 2005, p.80).

Estabelecendo-se como um processo de colaboração entre partes interessadas, outros princípios relativos à implantação da DEDS são fornecidos pelo documento da UNESCO (2005, p.117-120). Por tudo isso, seria de se esperar uma extensa gama de resultados em sites de busca relativos à DEDS no âmbito da educação pública em todos os países signatários, sobretudo nos meses que compreenderiam o momento decisivo em relação ao final de tal Década, em 2014.

Justamente por esses motivos propusemos investigar, na web, descritores com a expressão exata do tema, filtrados por meio de ferramentas avançadas de pesquisas, cujos resultados poderiam indicar até que ponto a DEDS esteve ou está, de fato, entre as prioridades da política educacional pública. O campo de análise foi a política educacional pública do estado de São Paulo, quer a do governo estadual, quer a dos governos municipais. As pesquisas foram elaboradas em dois momentos distintos: em 30 de setembro de 2013 e em 31 de agosto de 2014, ou seja, poucos meses antes do final da *década* proposta.

## **A DEDS no âmbito da educação pública do estado de São Paulo**

Para promover um referencial – na forma de breve diagnóstico – por meio de mapeamento prospectivo sobre a difusão relativa da DEDS no estado de São Paulo, não há como pretender esboçar conclusões definitivas e nem imputar juízo de valor a qualquer instância organizacional pública estudada. Os critérios adotados consistiram na utilização da expressão “**década da educação para o desenvolvimento sustentável**”; a seguir, a cada pesquisa, o domínio específico que restringisse a busca ao universo pretendido. Para melhor entendimento, as pesquisas foram seccionadas em 5 delimitações quanto à abrangência:

1. Na primeira buscou-se dar uma visão geral sobre os descritores EA e EDS.
2. Na segunda, como a DEDS estaria inserida no universo acadêmico, utilizou-se as 3 Universidades do Sistema Paulista – USP, UNESP e UNICAMP – e uma Universidade Federal – UFSCar.
3. Na terceira, fez-se um mapeamento prospectivo da DEDS no

universo das três esferas governamentais, tanto da administração direta como indireta.

4. Na quarta, retrata-se a DEDS no Ministério da Educação e no Ministério do Meio Ambiente.
5. Por fim, buscou-se perceber como a DEDS foi efetivamente assimilada pelo governo estadual ou pelos municipais e se foi adotada pela rede pública de ensino no decênio.

Optou-se por esse padrão de busca, já que uma busca aprofundada por domínios não refletiria se de fato a DEDS foi incorporada às políticas educacionais públicas no território paulista e poderia representar uma alusão à educação e ao desenvolvimento sustentável, algo abstrato e sem conexão contundente aos propósitos instituídos pelo Plano Internacional de Implementação da *Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável: documento final do esquema internacional de implementação*; publicado, em maio de 2005, pelo escritório brasileiro da UNESCO, em Brasília-DF (UNESCO, 2005).

Assim, após os esclarecimentos preliminares, seguem os resultados obtidos nos dois recortes temporais mencionados.

- (1) Visão geral sobre os descritores Educação Ambiental e EDS.

**PESQUISA 1.** *Descritor exato: “Educação Ambiental”.*

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Amplio e irrestrito	3.280.000 (aproximadamente)	1.320.000 (aproximadamente)

**PESQUISA 2.** *Descritor exato: “Educação para o desenvolvimento sustentável”.*

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Amplio e irrestrito	1.050.000 (aproximadamente)	1.050.000 (aproximadamente)

Pelas duas primeiras pesquisas já é possível observar o quanto a EA se sobrepunha à EDS em 2013; o que identifica certo senso comum presente na cultura brasileira, ao longo dos tempos, quanto ao conceito “educação ambiental”: a percepção funde pelo calor da noção abstrata de sustentabilidade que tem a sociedade em geral.

Já na pesquisa mais atualizada, é possível perceber que enquanto os resultados para a EDS não se alteram, os da EA sofrem forte queda, indicando que páginas relacionadas ao tema tenham sido retiradas do ar. Hipóteses explicativas iriam desde mudança de paradigmas até implicações da legislação eleitoral (Lei nº 9.504/1997), que obriga órgãos públicos a retirarem seus conteúdos, de 5 de julho de 2014 até o final das eleições deste ano.

- (2) A DEDES e a EA inseridas no universo acadêmico; e a DEDES nas 3 principais universidades do Sistema Paulista – USP, UNESP e UNICAMP – e na UFSCAr.

#### A DEDES no Google Acadêmico

**PESQUISA 3.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”

Domínio específico	Resultados em 30/09/2013	Resultados em 31/08/2014
Google Acadêmico (português)	358 (aproximadamente)	495 (aproximadamente)

#### A Educação Ambiental no Google Acadêmico

**PESQUISA 4.** *Descritor exato:* “Educação Ambiental”.

Domínio específico	Resultados em 30/09/2013	Resultados em 31/08/2014
Google Acadêmico (português)	Não foi pesquisado	107.000 (aproximadamente)

Em 2013 não foi procedida pesquisa que propiciasse um cotejo entre os resultados obtidos entre Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). No entanto, na pesquisa de 2014, providenciaram-se tais elementos que demonstrariam o quanto a EA se sobrepõe à EDS também no universo acadêmico: 495 resultados para EDS, contra 107.000 resultados para EA.

#### A DEDES na Universidade de São Paulo – USP

**PESQUISA 5.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

Domínio específico	Resultados em 30/09/2013	Resultados em 31/08/2014
Extensão: usp.br	53 (aproximadamente)	90 (aproximadamente)

Das universidades elencadas neste estudo, a USP se destacou. Os resultados obtidos demonstraram que tal instituição é a que mais estaria em compasso com os propósitos da EDS e à agenda da DEDES, não sendo o caso de detalhar cada resultado pela extensão evocada.



## A DEDS na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

**PESQUISA 6.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: unesp.br	05 (cinco)	16 (aproximadamente)

Nesta pesquisa, tanto na de 2013 como na de 2014, o site de busca (Google) informava que para mostrar os resultados mais relevantes, foram omitidas algumas entradas bastante semelhantes aos 5 resultados já exibidos na de 2013, como aos 16 resultados já exibidos na de 2014.

Nos cinco resultados de 2013, verificou-se que:

1. O primeiro deles era na verdade um link para “Caderno de EA: Educação Ambiental”. MEC (2007).
2. O segundo tratava-se de um convite à Comunidade Acadêmica Unespiana para um curso de verão focado em economia, sociedade e meio ambiente, oferecido pela ONU em Tóquio, Japão.
3. O terceiro se referia a um Projeto de Educação Ambiental na unidade da UNESP em Assis. Apesar de o programa do projeto destacar a DEDES, seus objetivos se aproximavam das discussões ambientais à época da Conferência de Estocolmo.
4. O quarto resultado dizia respeito a curso de extensão da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara, intitulado Educação, meio ambiente e relações internacionais: o Brasil e a América Latina frente os desafios globais. Uma das aulas era: A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) na América Latina: oportunidades para se pensar a Governança e o Risco. Responsável: Fernando Matsunaga. Objetivo: entender, analisar e discutir a Sustentabilidade Ambiental através da DEDES e de iniciativas regionais na América Latina como o Programa Latino-Americano e Caribenho de EA (PLACEA) e o Plano Andino- Amazônico de Comunicação e EA.
5. O ultimo resultado obtido na pesquisa de 2013 era um link para um artigo em PDF de duas páginas em A4 que enfatiza as questões climáticas do planeta, reservando breve menção à DEDES, pela qual seriam promovidas mudanças de atitudes por meio da educação e da aprendizagem, e uma emblemática parceria mundial para o plantio de 1 bilhão de árvores.

Notícia retirada do site [www.agr.feis.unesp.br/defers](http://www.agr.feis.unesp.br/defers). 08/2014.

Quanto aos resultados de 2014, verificou-se que foram acrescidas 11 entradas em relação à pesquisa de 2013, das quais 8 são decorrentes de ações promovidas especificamente pelo Encontro Ibero-americano de Educação – EIDE<sup>14</sup>.

#### A DEDES na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

**PESQUISA 7.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: unesp.br	01 (um)	03 (três)

O resultado de 2013 trata-se de um link para o site da Rede Ibero-americana de Pesquisa em Ambiente e Sociedade, liderada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (NEPAM) da UNICAMP, no qual é apresentada a pesquisadora Luísa Schmidt, vinculada ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; e que a mesma coordenou o grupo de trabalho no âmbito da Comissão Nacional da UNESCO para a DEDES. Já em 2014, os dois resultados acrescidos referem-se a artigos publicados que apenas citam a DEDES.

#### A DEDES na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**PESQUISA 8.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: ufscar.br	Não foi pesquisado	04 (quatro)

Mesmo a pesquisa no âmbito da UFSCar tendo sido realizada apenas em 31/08/2014, pode-se inferir que os resultados seriam os mesmos, já que as datas referentes aos documentos antecedem a 30/09/2013: dos 4 resultados obtidos, um trata-se de um link para baixar material configurado como um livro digital (que pode ser considerado um desdobramento do 3º Seminário Internacional sobre Sustentabilidade na Universidade, realizado em São Carlos (SP), em 2011. O evento foi organizado pelo projeto de cooperação entre a Universidade Autônoma de Madri (UAM) e a USP. Os demais três resultados são Teses de Doutorado que citam a DEDES, defendidas em: 22/4/2010; 29/8/2012; e 22/2/2013.

- (3) Mapeamento prospectivo do trato da DEDES no universo governamental, englobando as três esferas: federal, estadual e municipal, tanto da administração direta como indireta.

**PESQUISA 9.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Amplio e irrestrito	75.800 (aproximadamente)	65.100 (aproximadamente)

**PESQUISA 10.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: gov.br	4.720 (aproximadamente)	5.310 (aproximadamente)

A extensão “gov.br” compreende todos os entes públicos, sejam federais, estaduais ou municipais, bem como da administração direta e indireta de cada esfera de governo. Dessa forma pode-se inferir que, em 2013, os resultados envolvendo a DEDS no universo governamental representavam 6,2% do total e, em 2014, 8,15%.

(4) A DEDS no Ministério da Educação e no Ministério do Meio Ambiente

**PESQUISA 11.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: mma.gov.br	295 (aproximadamente)	221 (aproximadamente)

**PESQUISA 12.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: mec.gov.br	94 (aproximadamente)	129 (aproximadamente)

Pelos resultados obtidos é pertinente uma leitura indicando que, pelos órgãos ministeriais em tela, a DEDS esteja sendo tratada com mais ênfase pela perspectiva ambiental do que propriamente pela educacional.

(5) A DEDS no Estado de São Paulo – governo estadual e governos municipais; bem como na rede pública de ensino no estado de São Paulo.

**PESQUISA 13.** *Descritor exato:* “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

<b>Domínio específico</b>	<b>Resultados em 30/09/2013</b>	<b>Resultados em 31/08/2014</b>
Extensão: sp.gov.br	11 (aproximadamente)	22 (aproximadamente)

Tanto em 2013 como em 2014, o site de busca (Google) informava que para mostrar os resultados mais relevantes, foram omitidas algumas entradas bastante semelhantes aos 16 resultados já exibidos na de 2013, como aos 22 resultados já exibidos na de 2014.

Há certa insignificância quantitativa se considerarmos se tratar de estado forte economicamente e detentor de extensa rede pública de ensino. Da análise de cada resultado, de ambos os períodos, verifica-se que a DEDES foi lançada em materiais sem qualquer preocupação em se aprofundar ou em se alinhar aos seus propósitos.

A baixa ocorrência pode ser vista também junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da extensão “educacao.sp.gov.br”:

**PESQUISA 14. Descritor exato:** “década da educação para o desenvolvimento sustentável”.

Domínio específico	Resultados em 30/09/2013	Resultados em 31/08/2014
Extensão: educacao.sp.gov.br	Nenhum resultado	01 (um)

O único resultado obtido na busca de 31/8/2014 refere-se a um link para baixar documento intitulado *Orientações para o Planejamento Escolar 2014* (SÃO PAULO, 2014), no qual, a DEDES é citada uma única vez. Quando, entre as ações elencadas, que seriam desencadeadas pela IV Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, uma delas seria contribuir para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para a consecução das Metas do Milênio, ambas as iniciativas da ONU no escopo da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Assim, fortalecer-se-ia a participação da juventude na implementação da **Política Nacional de Educação Ambiental**, incentivando-a a contribuir com a solução dos problemas socioambientais (p.109). Conforme se observa, a DEDES foi praticamente colocada em segundo plano em razão de predominar a perspectiva da EA.

## Considerações finais

Mediante os resultados das pesquisas, é possível perceber fortes indícios de que a DEDES praticamente inexistiu no contexto das políticas públicas educacionais no estado de São Paulo, seja na esfera estadual, seja na municipal. Há uma predominância da EA sobre a EDS. Faltando poucos meses para o encerramento da *década*, o cenário descrito não será alterado de forma significativa.

Segundo Layrargues (2012), a DEDS foi o mais importante programa que surgiu entre a Rio 92 e a Rio+20. Poucos temas teriam o privilégio de receber o destaque e a atenção pública que a ONU dedicou à DEDS. No entanto, o autor constata que a *década* passou praticamente despercebida e sem grandes efeitos para influenciar mudanças na educação ambiental brasileira. Assim, explica:

Diante da encruzilhada ideológica a escolher, tudo indica que a educação ambiental brasileira optou por abrir mão dos benefícios advindos com o estímulo político conferido à matéria educativa vinculada às questões ambientais, e rechaçou a proposta da “Década da educação para o desenvolvimento sustentável”, em nome da manutenção da força simbólica presente na identidade cultural do conceito “educação ambiental” concebido no país, fortemente vinculado à ideia de se trabalhar por “sociedades sustentáveis”, e não para o “desenvolvimento sustentável”. (LAYRARGUES, 2012).

Considerando que restam poucos meses para o encerramento da DEDS, há pelo menos a oportunidade de refletirmos sobre a oportunidade que o programa traria ao exercício de traçar e gerenciar políticas públicas voltadas à educação de forma ampla – particularmente no que se refere à EDS. Diante da política concreta, mais se acentua o exercício de Sísifo (BIZELLI, 2013) que muitas vezes enreda os atores que apostam na transformação da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- ARID, F. M. (2003). **Doutrina e desafios ambientais**. São Paulo: Ed. da UNESP.
- BASTOS, A. M. (2007). **Gavião Peixoto: um século de sua história e as dimensões de sustentabilidade no seu desenvolvimento**. 2007. 620f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Uniara – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara.
- BIZELLI, J. L. (2013) **Inovação: limites e possibilidades para aprender na Era do Conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica.
- \_\_\_\_\_. (2010). The transition from digital cities to radical cities. In: HUNG, Elias Said. (ed.). **TIC, Comunicación y Periodismo Digital**. Reflexiones desde América Latina y Europa. Barranquilla: Ediciones Uninorte, v. 1, P. 220-238.
- BRASIL (2012a). Comitê Nacional de Organização RIO+20. **Declaração final da Cúpula dos Povos**. Disponível em: <<http://cupuladospovos.org.br/2012/06/declaracao-final-da-cupula-dos-povos-na-rio20-2/>>. Acesso em: julho. 2012.

- \_\_\_\_\_ (2012b). Comitê Nacional de Organização RIO+20. **Cúpula dos Povos**. Disponível em: <[http://www.rio20.gov.br/clientes/rio20/rio20/sobre\\_a\\_rio\\_mais\\_20/o-que-e-cupula-dos-povos.htm](http://www.rio20.gov.br/clientes/rio20/rio20/sobre_a_rio_mais_20/o-que-e-cupula-dos-povos.htm)>. Acesso em: julho. 2012.
- \_\_\_\_\_ (1995). Câmara dos Deputados. **CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento (Rio de Janeiro: 1992)**: de acordo com a Resolução nº 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. 472p. (Série Ação Parlamentar, n.56).
- BRUNDTLAND, G. H. (2012). Há abuso no uso de sustentabilidade, diz criadora do termo. **Folha de S.Paulo**, 22.março.2012, Caderno Cotidiano-Ciência, p.C17. Entrevista a Cláudio Ângelo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/1065497-ha-abuso-no-uso-de-sustentabilidade-diz-criadora-do-termo.shtml>>. Acesso em: julho. 2012.
- GONZÁLEZ, F. C. E.; & GINDRI, B. S. (2004). **A função da escola e a realidade socioambiental circundante**. Campo Grande: Rede Pantanal de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.redeaguape.org.br/artigo.php?id=42>>. Acesso: 12 jul. 2012.
- IBRAM-DF (2001). Instituto do meio Ambiente e dos recursos hídricos do Distrito Federal. **Educação ambiental no Brasil**. Brasília-DF: IBRAM. Disponível em: <[http://www.ibram.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD\\_CHAVE=12943](http://www.ibram.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=12943)>. Acesso: 12 jul. 2012.
- LAYRARGUES, P. P. (2012). Educação Ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos da Rio 92 à Rio+20. **ComCiência - Revista eletrônica de jornalismo científico**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=75&id=938>>. Acesso em: 30.set.2013.
- MARTINS, L. A. T. P.; & GALLO, Z. (2001). Qualidade do crescimento econômico: uma reflexão sobre o caso de **Piracicaba**. In: TERCI, E. T. (Org.). O desenvolvimento de Piracicaba: história e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, p. 127-167.
- MEDINA, N. M (1997). Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S.M.; & TABANEZ, M.F. (Org.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Ipê, p.265-269.
- MELLO, L. F.; & OJIMA, R. (2004). Além das certezas e incertezas: desafios teóricos para o mito da explosão populacional e os acordos internacionais. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 20 a 24 set., 2004, Caxambu. **Anais...Caxambu**: ABEP, 2004.

OFFE, C (1983). Competitive Party Democracy and the Keynesian Welfare State: Some reflections upon their historical limits. In: CLEGG, S.; DOW, G.; BOREHAM, P. (Ed.). **The state, class and the recession**. London: Croom-Helm.

ONU BRASIL (1972). Organizações das Nações Unidas. Escritório de representação fixa no Brasil. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – 1972** (“Declaração de Estocolmo”). Estocolmo, Suécia, 1972. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

\_\_\_\_\_. (n.d.). Organizações das Nações Unidas. Escritório de representação fixa no Brasil. **A ONU e o meio ambiente**. Brasília, (n.d.). Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>>. Acesso em: jul.2012.

ROMEIRO, A. R. (1999). Desenvolvimento sustentável e mudança institucional: notas preliminares. Campinas: I/E UNICAMP. 25p. Texto para Discussão. IE/ UNICAMP, n.68.

SACHS, I. (1993). **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: FUNDAP.

SÃO PAULO (2014). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações para o planejamento escolar 2014**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/669.pdf>>. Acesso em: 31.ago.2014.

SOUZA, A. L. L. (1994). **Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma reflexão crítica**. São Paulo: SEBRAE.

THE CLUB OF ROME. Capítulo Argentino (n.d.). **Quem somos e histórico**. Disponível em: <<http://www.clubderoma.org.ar/pt/quem-somos/conselho-diretivo/12-capitulo-argentino.html>>. Acesso em: jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Winterthur, Cantão Zurique, Suíça (n.d.). **About us and History**. Disponível em: <<http://www.clubofrome.org>>. Acesso em: jul. 2012.

UNEP (1972). United Nations Environment Programme (PNUMA. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente). **Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment**. Stockholm, Sweden, 1972. Disponível em: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en> >. Acesso em: jul. 2012.

UNESCO (2005). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento**

**sustentável, 2005-2014:** documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

UNITED NATIONS (2012). CNUDS – Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. **El futuro que queremos**. Rio de Janeiro: CNUDS, 2012. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/thefuturewewant.html>>. Acesso: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_ (2002). **Resolução 57/254**, Sessão 57<sup>a</sup>. *United Nations decade of education for sustainable development* Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a57r254.htm>>. Acesso em: julho. 2012.

\_\_\_\_\_. (1987). CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. Documentos da ONU: relatório transmitido à Assembleia Geral, anexo ao documento A/42/427 - Desenvolvimento e Cooperação Internacional: Ambiente. Noruega: Oslo, 1987. Disponível em: <<http://www.undocuments.net/wced-ocf.htm>>. Acesso: 12 jul. 2012.





## **Elementos para una Política de Estado en la Educación: Visión Iberoamericana**

Oscar Mauricio Covarrubias Moreno

Héctor Fernández Rincón

Como bien de interés público y derecho social, la educación demanda sumar todas las fuerzas posibles del ámbito político y social para asegurar el acceso y la permanencia en el servicio; pero sobre todo, a una educación de calidad que permita hacer frente a los retos de la sociedad del siglo XXI. En gran medida, de este bien dependen el presente y el futuro de la sociedad por lo que corresponde a todos preservarlo y mejorarlo. En cualquier caso, la mejora de la educación será un logro o fracaso colectivo. Uno de los mayores desafíos que se presentan a las sociedades iberoamericanas hoy día, es el de ser capaces de acordar políticas públicas concebidas desde una visión Integral, de país y de largo alcance. El tipo de respuestas que demanda la educación, y otras importantes cuestiones sociales, puede estar representado por las llamadas Políticas de Estado. Sin embargo, queda mucho que pensar y hacer al respecto; las políticas de esta clase, representan uno de los temas a profundizar en el estudio y práctica del gobierno.

Desde la concepción de “sociedad educadora”, la educación es tarea y responsabilidad de todos los ciudadanos y sociedad en su conjunto, que demanda una política integral, comprehensiva y de largo alcance. Requiere no sólo una mayor coordinación social, sino un tipo de coordinación que sólo puede proceder de una visión comprehensiva de país y de largo alcance, desde la cual, pueda entenderse la verdadera magnitud de los retos educativos y determinar la intervención o responsabilidad de los diferentes agentes sociales, incluido el gobierno.

En este contexto, llaman la atención los reiterados señalamientos sobre la importancia que puede tener un buen maestro para alcanzar los aprendizajes aún en condiciones adversas y deficiencias en materia de insumos e infraestructura (Nieto, 2009). Esta falsa suposición ha llevado a considerar que, por sí solos, el profesor, y en particular la práctica docente, son los factores más importantes para determinar el desempeño de los estudiantes. Investigaciones demuestran que la calidad del educador como factor representa entre 10 y 20 por ciento

en el desempeño y logro de los estudiantes (Ver Ravitich, 2010). En otras palabras, que los factores no escolares importan más que maestros.

En México por ejemplo, se han venido realizando, desde hace más de 15 años, programas e iniciativas dirigidos a mejorar las capacidades de los docentes y proveerlos de los materiales que requieren para desarrollar su trabajo adecuadamente. Sin embargo, los resultados observados después de casi tres lustros no están a la altura de las expectativas. Es evidente que la pretensión de equiparar la calidad de la educación casi exclusivamente con el desempeño de los profesores, ha dado lugar a la formulación de políticas ineficaces.

Las consideraciones anteriores, obligan, a ampliar la mirada y preguntarse por las innumerables condiciones institucionales, políticas y factores que determinan las posibilidades de conducir el funcionamiento y desarrollo de la tarea educativa en su conjunto. El cambio no puede limitarse a una esfera, o ser unidireccional, sino que debe estar inmerso en los arreglos estructurales del sistema político imperante (Pineda, 2013). Así, la oferta gubernamental, muchas veces invocada, de profesionalizar y evaluar a los docentes, para elevar la calidad de la educación, resulta absolutamente insuficiente para generar el clima de mejoramiento de las condiciones que demanda la labor magisterial.

Es impostergable concebir de modo distinto las políticas educativas. De manera creciente, fenómenos que ocurren fuera del sector educativo penetran en su esfera de acción. Lo cual, puede comprobarse cuando las escuelas deben incorporar masivamente actividades vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas insatisfechas de alimentación, salud o vestido. Sin duda, Nos encontramos frente a variables que afectan la gobernabilidad de los sistemas educativos, de la misma manera que afectan la gobernabilidad de la sociedad en su conjunto. Y, sobre esto último, nos proponemos reflexionar en el presente trabajo.

## **EL GOBIERNO COMO COORDINACIÓN SOCIAL**

En este punto se reflexiona sobre la transformación que experimenta el Estado nacional como marco de referencia de la acción política y social. Así, como en el impacto que ello tiene, en términos de la coordinación que demandan los grandes temas sociales como la educación. Para ello, se retoma la noción de gobierno que lo concibe como proceso de coordinación dirigido a producir las condiciones y formas de articulación de la vida social, pero también, como la alta dirección de dicho proceso.

En términos sociológicos se ha llamado la atención sobre la crisis del lazo social, es decir, la fractura de las bases que han dado sustento a la sociedad moderna. Entre los indicios de este cambio en el vínculo social, se habla

de la disolución de los marcos de regulación colectiva (Iniguez, 2002, 5-7). El desmantelamiento de la matriz clásica que erigía al Estado como agente exclusivo en la organización de la vida social, ha generado el debilitamiento del principio unificador de la acción social y la irrupción de una diversidad de actores en múltiples escenarios.

El Estado nacional que representó en su época una respuesta convincente al problema histórico de encontrar un equivalente funcional para las formas de integración social que habían entrado en decadencia, hoy encaran un desafío similar Habermas (1998: 80-83). La diferenciación interna de las sociedades y los procesos de mundialización que minan la soberanía interior y exterior, exigen demasiado de la capacidad de acción de los Estados.

En tales condiciones, resulta inapropiado pensar la solución de los problemas actuales en el “estrecho marco” de los Estados nacionales, se hace necesario adecuar el pensamiento político al contexto de un mundo globalmente interconectado, sin perder de vista las permanentes demandas de individuos y grupos sociales. Lo cual, significa que la intensificación de las divergencias al interior de un Estado, ocurre en forma simultánea a la influencia que ejercen sistemas supranacionales. De forma progresiva se generan contradicciones entre la autoridad formal y convencional exigida por el Estado-nación y las maneras en que las estructuras de poder internacional, regional y global condicionan las prácticas reales de los Estados.

Touraine (2000), ha dicho que los Estados por lo menos cuando son democráticos, controlan cada vez menos la vida social y cultural, porque contra la dominación de flujos y redes impersonales y poderosas, gran número de individuos y grupos defienden su autonomía, dando lugar a identidades cada vez más fragmentadas. El Estado nacional es más directamente y más profundamente debilitado por la variedad creciente de las identificaciones comunitarias. Por lo que ve así, disminuida su capacidad de integrar la población a través de la imposición de decisiones y normas aplicables para todos.

La diferenciación de los procesos y actores que en su conjunto conforman la sociedad parece ser uno de los mayores problemas que subyacen a una concepción actualizada del Estado nacional, sobre todo cuando la diferenciación de la sociedad avanza a en lo interno, a través del desarrollo de sistemas funcionales relativamente autónomos y autorreferidos y; en lo externo, por la presencia de sistemas transnacionales que escapan a cualquier centro (Lechner, 1999).

Desde la ciencia política, se alude a la fragmentación del Estado como un fenómeno que tiene que ver con la emergencia de divisiones patológicas que dificultan su quehacer normal y eficiente. Auby, distingue entre divisiones naturales, que no suponen una crisis del Estado, y las divisiones anormales que el Estado no logra superar y que le acarrearán debilidad. Las primeras divisiones no autorizarían a sostener que el Estado sea hoy una realidad política desbordada, o que es en el marco del régimen y no en el del Estado donde actúan los poderes y los grupos que demarcan la realidad política en la época actual. Las segundas, denuncian una situación crítica de debilitamiento estatal y predicen su fin como presunta res política exclusiva: “los partidos políticos, las fuerzas técnicas y los grupos de presión ocasionan, directa o indirectamente, divisiones anormales y producen en los gobernados una actitud de duda e incompreensión ante un Estado que ve debilitarse el principio jerárquico y que evidencia incapacidad para llevar a cabo una política de síntesis.” (Jiménez, 1990: 47).

En semejante escenario, la actividad pública experimenta fenómenos de desintegración territorial, jurisdiccional y funcional; la debilitación del principio jerárquico como forma de articulación; la emergencia de una multiplicidad de actores con perspectivas, agendas e intereses distintos; así como, el desapego o deserción política de los ciudadanos que ahonda la línea divisoria entre éstos y el Estado. Lo anterior, se traduce en condiciones que enmarcan o fracturan el diseño e implementación de las políticas públicas en una serie de eventos que van definiendo el contenido y devenir de las mismas.

Lo que en otras circunstancias podría haber sido la manifestación de un proceso de especialización y de desarrollo social, en el contexto actual, se asocia más a un proceso que genera una pérdida del sentido y de la perspectiva, así como al debilitamiento de la capacidad de acción colectiva indispensable para atender cuestiones sociales que desafían la capacidad comunicativa de las instituciones.

Las consecuencias que este fenómeno de fragmentación-desarticulación tiene en la tarea de gobierno, pueden situarse para fines analíticos en una doble perspectiva: en lo interno y con el entorno. En el primer caso, tiene sus referentes en las divisiones territoriales, jurisdiccionales y políticas cuyas principales causas se encuentran asociadas a importantes procesos de descentralización y democratización, así como, al crecimiento y especialización del aparato burocrático. Con el entorno, la fragmentación Estado-sociedad/gobierno-ciudadano está relacionada con los cuestionamientos a la representatividad de las personas que ocupan cargos en el gobierno, con las demandas insatisfechas y la ineficacia de las políticas públicas que conllevan una pérdida de confianza en las instituciones y autoridades.

Asociada a este último fenómeno, se encuentra la pérdida de legitimidad de los regímenes democráticos. En esta línea, llaman la atención los síntomas del desapego ciudadano a las instituciones políticas, que reflejan desencanto con la democracia y, eventualmente, la falta de apoyo a ella. La apatía para inscribirse en los padrones electorales, el aumento del abstencionismo, la alta proporción de opiniones negativas sobre la política y los políticos, son indicadores de este fenómeno.

A la fragmentación que se alude en los párrafos anteriores, debemos sumar la que existe entre los propios actores sociales. En el tema de la educación, objeto de este trabajo, tiene que ver con lo que Torres llama desidia social. La mala educación –afirma– es la consecuencia que pagan los más jóvenes, de la sociedad que hemos creado uniendo nuestras respectivas apatías: “la desidia es un hecho tan social como lo es la rebelión ante la injusticia o la estupidez. Pero para esta última se necesita una aportación imprescindible: la de la inteligencia de cada uno. La desidia se nutre de la abdicación. Que inventen otros, que enseñen otros, que se esfuercen otros” (Torres, 2011).

De acuerdo con los propósitos de este trabajo, entre las diversas acepciones del gobierno, resaltamos aquella que lo define como un proceso de coordinación dirigido a producir las condiciones y formas de articulación de la vida social. Lo cual, implica el reto de gestionar las interdependencias que se producen entre los miembros de una comunidad política, que en las circunstancias actuales se incrementan notablemente como resultado de la complejidad que han adquirido muchos de los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto.

En esta línea de pensamiento. Aguilar (1999), considera por antonomasia al Estado y gobierno como las entidades públicas de coordinación social. Si bien en la conformación del Estado social se trató de una coordinación *ex post*, por las consecuencias de sus acciones de asistencia, bienestar, desarrollo y seguridad social en beneficio de grupos, individuos y comunidades; actualmente se trata de una coordinación *ex ante*, debido al imperativo de incorporar en sus decisiones y procesos la participación ciudadana para rehacer el tejido de la solidaridad y reciprocidad social.

Proveer y conservar los bienes públicos, crear valor y utilidad general para sus miembros, resolver los problemas y satisfacer las necesidades de grupos sociales, arbitrar imparcialmente conflictos intrasociales, ensanchar las oportunidades de la vida asociada, son actividades que, se atribuyen sin más al Estado. Ello, en la medida en que son actividades dedicadas a crear condiciones de estabilidad, entendimiento y orden social. Como apunta Castelazo (2010),

la responsabilidad del Estado, representado por el gobierno, es la de ocuparse como concertador, interlocutor, exitosamente convocante a lograr acuerdos y, en su caso, consensos; ser imparcial y a la vez firme, apegado a la legalidad.

De cara al contexto de fragmentación social aquí enunciado, el gobierno tiene la responsabilidad de organizar, estructurar y reconstruir mediante la articulación, la acción conjunta de múltiples actores, pero también, porque representa al mismo tiempo la alta dirección de esos procesos.

## **La sociedad educadora**

La educación tiene una función básica, esencial para la colectividad. A lado de la salud, vivienda, seguridad, asistencia social y la cultura, forma parte de los derechos fundamentales que dan lugar a los servicios públicos considerados esenciales y de interés general que aseguran la vida y la dignidad de las personas. Como “bien común”, la educación demanda articular todas las fuerzas posibles del ámbito político y social para asegurar no solo el acceso y la permanencia en ella de toda la población, sino un servicio de calidad que permita hacer frente a los retos de la llamada sociedad del conocimiento.

Para la UNESCO (2012), la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Es un instrumento que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza por su propio esfuerzo y participar plenamente en la vida de la comunidad. Por ello, advierte este organismo, que corresponde a los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones relativas al suministro de educación de calidad para todos así como, la aplicación y supervisión más eficaces de las estrategias educativas.

En tanto instrumento de mejora individual y social, la educación, especialmente la educación pública, forma parte de las acciones colectivas que emprende una sociedad y tienen una continuidad histórica, conjuntan la acción de muchos individuos y dan lugar a la creación de instituciones que las organizan y rigen. A decir de Gimeno (2001) la educación pública es un logro histórico del bien común –ella contribuye a crear ese bien- cuya seguridad depende, precisamente de la medida en que sea apreciado como una causa común, un ideal o una narrativa en los programas políticos, y por la opinión de los ciudadanos en general. En la mayoría de los países iberoamericanos, la educación se ha asentado como un derecho de los ciudadanos y en el deber de asegurarla por parte del Estado. Por esta razón, se encuentra reconocida en gran número de instrumentos normativos –constituciones, convenciones, declaraciones, recomendaciones, marcos de acción o pactos-, como un asunto del mayor interés para los Estados.

No obstante, en los tiempos que corren nos encontramos en lo que Subirats (2012), califica como “una deriva irracional”, por la cual, todo lo público se encuentra bajo sospecha. Aunque las razones no faltan, y ha de reconocerse que no siempre las cosas se han hecho bien, el autor advierte, que lo privado, lo puramente mercantil no resuelve ni fundamenta necesidades comunes.

Así, en las últimas décadas, a través de la privatización de bienes esenciales para la dignidad y supervivencia de las personas y de las colectividades, hemos sido testigos de una creciente transferencia de soberanía hacia la esfera mercantil. Los bienes comunes, por su naturaleza, han de ser gestionados colectivamente, ya que la lógica de su existencia y de la necesidad de preservarlos es universal. Por tanto, los poderes públicos han de reconocer, regular y garantizar su existencia y protección, aunque esto no significa que deban de estatalizar su gestión.

Bajo estas consideraciones, encarar los desafíos de la educación, en términos de política pública, pasan por revalorar al Estado como tutor y horizonte de coordinación social. No solo porque se requiere mayor coordinación social, sino un tipo de coordinación que sólo puede proceder de una visión comprensiva y de largo alcance. En otras palabras, un proyecto o visión de país, desde la cual pueda entenderse la verdadera magnitud de los retos educativos y determinar la intervención de los diferentes agentes sociales, en especial la responsabilidad de los gobiernos.

La educación padece la desunión entre los distintos actores. Es decir, entre escuela, familia, medios de comunicación, autoridades en sus distintos niveles, el magisterio y sus representantes, organismos del sector privado, organizaciones ciudadanas, partidos políticos, centros de investigación y universidades. La educación, parafraseando a de Puelles (2007), se revela como el campo propio de la disputa política, el espacio en que brilla triunfante el disenso

El problema de la desintegración de esfuerzos en los sistemas educativos en diferentes partes del mundo, en gran medida tiene que ver con el hecho de que la educación cada vez se parece menos a un sistema. En otras palabras, carece de un centro desde donde se la conduzca, los actores son cada vez más numerosos y el juego que mantienen –alianzas, obstáculos- cada vez más complicado y polarizado. El tema de la gobernabilidad en la educación, en buena medida surge asociado a la necesidad de reforzar su comportamiento sistémico.

Para Tenti, el concepto de gobierno, supone la noción de sistema, es decir, algo que tiene una consistencia, una realidad, y que se deja gobernar; pero también, la idea de que existen actores dotados de intereses, proyectos,



programas, recursos y fuerza para darle una dirección y sentido a dicho sistema: “Pero más que partes interdependientes e integradas pareciera ser que cuando miramos la educación vemos un conjunto de subsistemas con un alto grado de autonomía, vemos una realidad fragmentada y un tejido deshilachado, con muchos hilos sueltos” (Tenti, 2004: 46-47).

Así, después de una década de reformas a la educación en la mayoría de los países de Iberoamérica, la comunidad académica ha venido dando cuenta de la gobernabilidad de los sistemas educativos como un problema teórico, político y práctico de enorme relevancia. Y consecuentemente, de la pertinencia de la mirada sistémica para favorecer la coordinación y las sinergias sociales en esta importante área de la política pública.

En una de sus vertientes, lo anterior tiene que ver con el hecho de que los procesos de descentralización derivaron en la incoherencia y la centrifugación de la actividad pública, anulando con ello los potenciales beneficios asociados a la distribución territorial del poder como elemento de dinamización y modernización. Al descuido en el establecimiento de mecanismos de coordinación, se añade el desigual desarrollo de las capacidades de gestión, especialmente en el nivel local.

Sobre este punto, Tenti (2004) señala que luego de las reformas de los años noventa el campo educativo se nos presenta cada vez más policéntrico como resultado de las descentralizaciones territoriales, las autonomías institucionales crecientes (las de la educación privada son tradicionales), el debilitamiento de los Estados centrales y sus respectivas capacidades y recursos.

En diversos países conviven procesos de descentralización trunco y administraciones públicas endeble frente a problemas que ya no pueden ser resueltos unilateralmente. La descentralización, apunta Covarrubias (2006), devino en una suerte de “autolimitación” o “desresponsabilización” del gobierno central respecto de los servicios públicos transferidos, no sólo en términos de una desatención, sino del descuido de mecanismos que hubieran permitido articular esfuerzos entre los diferentes niveles de gobierno, y de estos con la sociedad.

Desafortunadamente la educación ofrece abundantes ejemplos de la discordancia entre las partes interesadas. Podemos citar el tema de la evaluación, controversial en sí mismo, que refleja los distintos intereses de quienes desde su propia lógica consideran tener potestades legítimas para fijar criterios de evaluación. Las pretensiones para imponer valoraciones formuladas desde la perspectiva de un rol en particular, o desde sus propias concepciones políticas,

como juicios pertinentes para todos los roles o como representativos de todas las posiciones, ha impedido construir una evaluación “saludable” y plural aceptada por todos.

Al concebirla como responsabilidad social, Camps (2007) advierte que la formación de la persona “no se da por arte de magia”, para que esto sea posible, tiene que haber una complicidad entre todos los agentes de la educación, y eso es algo que hoy también falla mucho. Marina retoma de un proverbio africano una idea que hoy se invoca frecuentemente: “para educar a un niño hace falta toda la tribu.” (Marina, 2004: 8-9). Es decir, que no se puede cargar todo el peso de la educación en un solo agente, ni en la familia o sólo en la escuela; la idea sugiere colaboración y complicidad.

Sin embargo, esto es algo que hoy se echa mucho de menos. Parece haber una constante recriminación entre maestros y padres de familia. Los maestros reprochan a las familias que desatienden las responsabilidades de la educación. Las familias por su parte, se quejan o tienen la idea de que los maestros no están al día, que no se preocupan, que no se capacitan, y que hay mucho ausentismo.

Entre los factores medulares en el desarrollo de la acción educativa numerosos estudios y experiencias dan cuenta de papel que juegan las relaciones entre los profesores y las familias. A pesar de su importancia como escenarios de educación complementarios en la finalidad de incorporar a la sociedad a seres humanos constructivos y a ciudadanos que aportan al bienestar propio y al bien común, predomina la fractura entre la escuela y la familia (Rodríguez, 2010).

La sociedad parece volverse cada vez más individualista, y ese individualismo hace mucho más fácil reprochar defectos que estar dispuesto a colaborar. A decir de Adela Cortina (2010), en las sociedades modernas, al imperar el individualismo, la idea de la comunidad se retira a segundo puesto. Este individualismo y la noción de libertad que conlleva pueden llevar a un mayor disfrute de las ventajas de la libertad a costa de asumir las responsabilidades por los demás y por sí mismos. Gimeno (2001), advierte que en la actualidad se endiosa la competencia por encima de la colaboración e integración social.

Es necesaria la complicidad entre familia y escuela, y los demás agentes educativos entre los cuales debería contarse los medios de comunicación. Sobre todo los medios audiovisuales, que si bien no tienen la obligación de educar, debería tener por lo menos, la obligación de no “deseducar”, de no deformar todo aquello que se forma en las escuelas durante el día. Para

Barrios (2008), los medios de comunicación, siguen su propia agenda y con demasiada frecuencia, compiten con la escuela deseducando. Al tiempo que la propia escuela los ignora, no los involucra en la tarea educadora ni forma al educando para hacer uso dialógico y crítico de ellos.

Suele utilizarse la metáfora de la tela de Penélope para explicar lo que hace la televisión, que desteje en cuanto los niños llegan a casa, lo que la escuela ha tejido durante el día. No se le puede pedir a la televisión y luego a todas las pantallas, y videojuegos que sean propiamente educadores, pero si deben reconocer que son un agente de socialización básico. Y que por lo menos, en ciertas franjas horarias deberían cuidar las imágenes que son demasiado violentas, el lenguaje y los contenidos, que la mayoría de las veces dejan mucho que desear (Camps, 2007).

Los medios de comunicación masiva suelen erigirse en jueces y producir antipatía hacia los docentes, y en general desafección hacia las escuelas y sus autoridades que muchas veces no pueden actuar porque importantes decisiones se toman lejos. Gil se refiere a la naturaleza “necesariamente populista” de la información en la que los medios tienden a “culpar a los otros de lo que ocurre y a absolver, como víctimas inocentes, a la propia audiencia, a los lectores, oyentes y espectadores de los que en realidad dependen”. (Pérez, 2012). Al reconocer la importancia de la función educativa de los medios de comunicación, Tedesco (2009) se pronuncia por un mayor compromiso de estos con los educadores. Es preciso devolver el prestigio al docente, a fortalecer el papel de los padres y que la escuela vuelva a ser el centro social de aprendizaje para alumnos y padres.

## **Apuntes sobre una Política de Estado para la Educación en Iberoamérica**

Hoy día son crecientes los pronunciamientos a favor de políticas que permitan hacer frente a las nuevas cuestiones o problemas sociales persistentes que han escalado en complejidad. Invocadas por gobiernos, partidos políticos, instituciones académicas, grupos sociales y organismos internacionales, las llamadas Políticas de Estado representan una manera relativamente nueva para referirse a la necesidad de un cambio en la manera de gobernar hoy en día. En muchos sentidos, se les considera como la vía para recuperar o fortalecer la capacidad de respuesta del Estado ante problemas y demandas sociales que se han transformado.

A esta clase de políticas, se les tiene como la mejor opción para atender las grandes cuestiones sociales, que requieren una respuesta colectiva,

descentralizada pero articulada. Una definición de políticas de Estado por principio, debe señalar que éstas se dirigen a atender los asuntos que interesan a la sociedad en su conjunto, que están sintonizadas con las preocupaciones y urgencias nacionales. Son por ello, políticas de gran calado que no corresponden sólo al gobierno, sino a la sociedad en su conjunto (Covarrubias, 2007).

Para ilustrar la complejidad de problemas propios de la época actual y los retos que en clave de coordinación social representan, además de la educación que aquí exploramos, pensemos en el deterioro ambiental, en los efectos de la conurbación y la metropolización, en el crimen organizado, en las enfermedades endémicas, en la transición demográfica y sus impactos, en los desastres naturales, en la escasez y gestión de los recursos hídricos, en la migración, o en los fenómenos de marginación social. Todas estas son cuestiones que sobrepasan, por mucho, los intereses y capacidades individuales, y exigen a los actores públicos, privados y sociales dejar atrás la acción unilateral. Representan desafíos ante los cuales nadie puede actuar por su cuenta, ni prescindir de los demás, so pena de obtener resultados irrelevantes; donde la racionalidad utilitarista del “cada uno a lo suyo”, no garantiza ir muy lejos.

Parafraseando a Cunill (2005), cuando varios actores intervienen en la producción de un bien o servicio público, la cooperación y no la competencia debe erigirse en el valor central. Cualquier solución institucional que asiente la competencia y la fragmentación, en vez de la cooperación y marcos de referencia holísticos, puede resultar reñida con los desafíos que plantea la naturaleza compleja de los problemas sociales.

Para Aguerrondo (1999), la amplia discusión de las reformas que necesita la educación, ha de terminar en una serie de acuerdos por encima de los partidos políticos, que permitan que la educación y su transformación, sea una política de Estado que trascienda las gestiones de gobierno. Lo importante –agrega– es que el tema se transforme en un ‘issue’ de toda la sociedad. Toda la sociedad debe ocuparse de la educación, desde una mirada de largo plazo, de cambio de paradigma. Aguerrondo, previene también, que cambiar la educación es una apuesta fuerte y no es un problema que incumba sólo a los docentes.

En la misma línea, se pronuncia de Puelles (2007), quien considera que si bien el término que mejor expresa la visión pluralista en las democracias liberales es el de disenso, el problema aparece cuando determinados asuntos, como la justicia, la sanidad pública, el desarrollo de la ciencia y, por supuesto, la educación, reclaman –desde una adecuada gestión de la res publica– un consenso sobre las políticas, y demandan un pacto de Estado, un consenso político.

Por su parte, Tedesco (2008) expresa que “la educación es una política de Estado que se debe mantener más allá de quien integre el Gobierno” y que más que sectorial, la educación es una prioridad nacional que prefigura el futuro. Al igual que Tedesco, el estatus de política de Estado, lo asocia Latapí (2010) con su mayor estabilidad temporal. Pero además, enuncia los siguientes requisitos: que el Estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación; que cuente con alguna base constitucional para que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno; que los ciudadanos afectados por ella la conozcan y en términos generales la acepten; y que exista rendición de cuentas por parte de las autoridades responsables de aplicarla.

El significado cabal de las políticas de Estado en la educación, puntualiza Latapí (2010), tiene que provenir de una visión global de la educación. Para ello, es indispensable una visión de conjunto, holística, de mediano y largo plazo. Dichas políticas han de ser el marco de referencia del cual, las políticas o programas particulares deriven su sentido.

A partir de la concepción de “sociedad educadora”, según la cual, la educación es responsabilidad de todos, Barrios, plantea que se trata de una tarea de construcción colectiva, que exige la articulación de los diferentes sectores del gobierno y la participación de la ciudadanía en general; que por ende, exige compromisos y pactos sociales. Barrios, nos habla de la necesidad de articular los sistemas educativos nacionales con otros sistemas y procesos sociales: “Al ser el sistema educativo un subsistema de la sociedad, es difícil que pueda cumplir los objetivos que se le asignan respecto al desarrollo si no se da este nivel de articulación (Barrios, 2008: 24). Es preciso superar la concepción de la educación como política sectorial y entenderla como un asunto trans-sectorial.

Al plantear que llevar a la práctica cambios profundos en el sistema educativo es un problema complejo, Aguerrondo (1999) considera que se deben, al menos, observar dos requisitos esenciales: construir la viabilidad y respetar la integralidad del proceso.

El primer caso, conlleva atender de manera simultánea el corto y el largo plazo, ya que los ‘tiempos de la educación’ no son los ‘tiempos políticos’. Igualmente, supone reconocer capacidades diferentes en los actores comprometidos, ritmos distintos, niveles de aceptación y de resistencia disímiles. Incluye también, un trabajo sistemático para construir la credibilidad en las acciones de gobierno en educación. Por su parte, el requisito de integralidad del proceso de cambio, toma en cuenta que la constelación de factores que incluye el servicio educativo,

y su entrelazamiento, son la base de la complejidad del problema. Así, ante la opción de adoptar una estrategia de transformación factor por factor o encarar un cambio simultáneo, Aguerrondo se manifiesta en pro del cambio integral.

En la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación 2010, Álvaro Marchesi, Secretario General de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura, planteó que se requiere un cambio sistémico que abarque todos los sectores, variables y factores que inciden en la educación. Y para ello, es preciso que exista un compromiso colectivo. Los responsables de la educación, dijo, deberán liderar el cambio, pero para reformar el sistema educativo, se requiere un pacto de Estado: un acuerdo de país que dé sostenibilidad al proyecto. Ese cambio sistémico debe atender lo que Marchesi, llama las cuatro “C”: contexto social y cultural de la educación, condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, competencias de los maestros y, compromiso colectivo. “Contexto, condiciones, competencias y compromiso han de ser los referentes que nos hagan ver que no es posible un cambio en la educación, si no se tiene en cuenta el conjunto de elementos que hacen posible y sostienen la transformación educativa” (Marchesi, 2010).

Lo expresado por los autores antes citados, se sintetiza en los elementos que Covarrubias (2007) atribuye a este tipo de políticas. En su trabajo titulado *Aproximación a las políticas de Estado*, reconoce que es difícil hablar de un modelo único de políticas de Estado, dado que constituyen respuestas determinadas por las condiciones o circunstancias inherentes a cada país. Sin embargo, apunta que si se toma en cuenta que el camino para la acción debe estar determinado por la naturaleza del problema a enfrentar, entonces es posible enunciar de manera tentativa un conjunto de atributos básicos.

A continuación bosquejamos los principales atributos de una Política de Estado para la Educación. En primer lugar nos referimos a aquellos que guardan relación directa con la educación como un asunto de carácter transversal.

## **Multisectorial.**

Una de las características que explican la naturaleza compleja de los asuntos con los que deben lidiar los gobiernos en la actualidad, son las numerosas variables que se encuentran involucradas. El carácter transversal de los problemas no puede estar mejor ilustrada que con las grandes cuestiones sociales como la educación. La creciente “convergencia de desventajas”, expresada en indicadores sociales estrechamente conectados entre sí, demanda el replanteamiento de los referentes que tradicionalmente han regido la acción pública. La complejidad de los problemas de manera cada vez más pone en entredicho las estructuras y compartimentos convencionales existentes en las administraciones públicas, ya que se trata de cuestiones que no incumben

exclusivamente a un sector o nivel de gobierno. Ello plantea respuestas en dos niveles: intra e intergubernamental; en el primer caso, se concreta a través de políticas multisectoriales basadas en la conjunción de esfuerzos, conocimientos y recursos de diversas dependencias y entidades de un gobierno. En el segundo, conllevan, además, la coordinación entre instituciones de gobiernos distintos, de igual o diferente nivel. Una primera dimensión que explica la compleja naturaleza de los problemas educativos, son las múltiples causas y variables que se encuentran involucradas, por lo que su atención interesa a distintos sectores de la administración pública. Recordemos lo que plantea Barrios (2008) sobre la necesidad superar la concepción de la educación como política sectorial y entenderla como un asunto trans-sectorial.

### **Intergubernamental.**

Si se considera que la dimensión de los problemas sociales como la educación, sobrepasa e ignora los límites territoriales, uno de los atributos mínimos exigibles a la política en el caso de países organizados sobre el principio federal, es su carácter intergubernamental. De forma inexorable, iniciativas y programas educativos de escala nacional, han de ser concebidas desde una visión comprehensiva e implementados vía el involucramiento de numerosas organizaciones pertenecientes a los gobiernos de las entidades federativas.

A manera de ejemplo, por considerar que constituye una causa estructural de la desarticulación de acciones del gobierno en México, queremos referirnos a los múltiples desfases derivados de la asincronía entre los ciclos de vida de los gobiernos en sus diferentes niveles. Los cuales, son fuente de importantes incongruencias entre la planeación nacional y la local. Únicamente cinco periodos de gobierno de las 32 entidades federativas, coinciden con la administración federal, a saber: Chiapas, Distrito Federal, Guanajuato, Morelos y Tabasco. En términos de planeación, esto implica que 27 estados deben elaborar sus programas, teniendo como referente dos planes nacionales de desarrollo y dos programas diferentes para cada sector.

Por ejemplo, hay casos como el de Aguascalientes, donde el “gobierno estatal entrante” debe considerar en su ejercicio de planeación, las pautas de un “gobierno federal saliente”. La política educativa es reveladora de la falta de articulación y coordinación que caracteriza al federalismo en México. La inquietud expresada por el entonces Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morín, que en una Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas señalaba que: “hay estados que armaron su política con un plan nacional, La Intersectorialidad en el Gobierno y Gestión de la Política Social y cuando cambia la administración federal, les cae otro programa nacional encima (CONAEDU, 2003: 4).”

Frente a lo anterior, y siguiendo con el ejemplo, un objetivo realista es el de formular Políticas de Estado comprensivas y de largo plazo, que permitan sincronizar y reconstruir la unidad de acción del Estado en la educación, y con ello aminorar los numerosos lapsus y desfases que aquejan la acción en este campo.

### **Con visión de futuro.**

Este atributo tiene como premisa que la naturaleza no coyuntural de los problemas educativos, demanda políticas de largo aliento que trasciendan los ciclos de vida gubernamentales. En ausencia de Políticas de Estado largo alcance, los impactos ocasionados por la desincronización entre los periodos de gobierno referidos en el inciso anterior, debilitan y restan eficacia al funcionamiento del sistema federal en su conjunto. Situación que habla de dispersión de esfuerzos, discontinuidad, incoherencia y sobre todo, de enormes costos de oportunidad. Los horizontes de tiempo de las Políticas de Estado casi nunca van a coincidir con los ciclos gubernamentales, porque las cuestiones a las que dichas políticas se dirigen, tienen cronologías distintas (tiempos políticos vs. tiempos educativos).

Por ello, este tercer atributo de las Políticas de Estado en la educación, se refiere a su horizonte temporal, no sólo a su permanencia en el tiempo, sino además en el sentido de contar con una visión de futuro, de saber hacia dónde se quiere llegar: Al respecto, Juan Ramón de la Fuente, ex Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México señala: “Urgen en México políticas de Estado; políticas que nos permitan imaginar al país a mediano y largo plazo, políticas que nos saquen de la coyuntura y la inmediatez que no trascienden (Galán, 2004:1-3).” Frente a los complicados escenarios en que ahora vivimos, una visión de futuro no puede consistir solo en “tratar de aguantar hasta que pare la crisis”, porque para entonces no habría recuperación a la vista.

### **De naturaleza sistémica.**

A la acción amplia en sentido espacial, causal y temporal que hemos mencionado antes, debe añadirse a las políticas de Estado una amplitud de miras en el sentido conceptual. Solo desde una visión de conjunto puede entenderse la magnitud de los grandes problemas sociales, y determinar la intervención o responsabilidad de las partes implicadas. Conlleva tener la idea del todo, y diseñar una solución considerando la interacción de las partes, así como reflexionar sobre los aspectos generales y particulares del mismo; estructurar y verificar los numerosos factores que inciden en un problema.



Lo anterior, impone superar la lógica incremental para proceder de manera más holística, los inquietantes problemas que aquejan a la educación, indican la presencia de graves disfunciones a nivel de sistema. Y las fallas sistémicas requieren soluciones sistémicas. La educación es uno de los asuntos más complejos en la vida de las personas y de las sociedades. Complejo no solamente quiere decir que presenta obstáculos, quiere decir que en él intervienen múltiples factores con “múltiples interrelaciones interrelacionadas” (Pérez, 2013). Como antes se mencionó, los señalamientos sobre la importancia que puede tener un buen maestro para alcanzar los aprendizajes, aún en condiciones adversas y deficiencias en materia de insumos e infraestructura (Nieto, 2009), han llevado a considerar que, por sí solos, el profesor, y en particular la práctica docente, son los factores más importantes para determinar el desempeño de los estudiantes.

No obstante destacadas investigaciones advierten que la calidad del educador como factor representa entre 10 y 20 por ciento en el desempeño y logro de los estudiantes. En otras palabras, que los factores no escolares importan más que maestros (Ravitich, 2010). Los profesores pueden tener un efecto profundo en los estudiantes, pero sería absurdo creer que los maestros pueden solos deshacer el daño causado por la pobreza y sus cargas asociadas. La complejidad de los problemas que afectan a la educación exige que los procesos de formulación de las políticas sea lo más integral posible y tome en consideración la variedad de factores que inciden en cada situación; mejorar la educación precisa de estrategias sistémicas de acción y no de políticas parciales.

### **De acción estructural.**

Otro atributo de las políticas de Estado, deberá ser el de ofrecer respuestas que actúen sobre los factores que determinan los grandes problemas sociales. Entre las causas involucradas en un problema social, es posible distinguir diferentes niveles: estructuras, coyunturas y eventualidades. El primero es el de mayor importancia en términos del origen y resolución de un problema, comprende una amplia variedad de factores de carácter económico, social e incluso cultural, y con demasiada frecuencia la combinación de ellos. En otras palabras, constituyen las razones más profundas, las de mayor permanencia, además de que son producto de un desarrollo histórico. De lo cual, se desprende que una Política de Estado para la educación ha de poder distinguir las causas de los síntomas, que son muchas veces sólo la punta del iceberg de fenómenos de larga duración que han marcado el desarrollo educativo durante décadas. Se precisa ir más allá de las expresiones eventuales o coyunturales que dan visibilidad a una situación para enfocarse a las razones que están en el fondo de las cosas.

### **De construcción democrática.**

Toda política pública es una hipótesis causal dado que establece un problema, determina sus causas y busca modificar las conductas o situaciones que lo generan. Aunque no todos los actores implicados tienen porqué compartir la definición del problema, ni las soluciones que se instrumenten, la política debe partir del grado de legitimación suficiente para que permita su posterior puesta en práctica (Subirats, 2012). Si algo nos puede enseñar la historia de la educación en el caso de México –advierte Arnaldo Córdova (2013)- es que los grandes avances en la materia se lograron cuando la educación se puso en centro de la política y se construyó como un acuerdo de todos quienes intervienen en el esfuerzo educativo. El problema de las reformas en toda clase de materias, es un problema político que recibe el nombre de consenso. Lo cual significa que no son un asunto de tecnócratas o de funcionarios ilustrados. En otras palabras, la reforma educativa ya aprobada merece ser discutida y consensuada tomando en cuenta a los actores clave (los profesores) pero no a posteriori.

### **Anticíclica.**

Relacionado con la exigencia del largo plazo, se encuentra el atributo estabilidad de las políticas de Estado, referido no tanto a su dimensión temporal, como a la necesidad de evitar cambios bruscos en sus objetivos y formulación derivados de cambios en el gobierno. Dicha estabilidad, conlleva establecer parámetros que eviten marcadas alteraciones de rumbo en función de quién gobierna. Debido a los objetivos sociales que se les atribuyen, las políticas de esta clase no deben estar sometidas a los cambios de administración o a la indiferencia de los altos funcionarios de turno, lo cual implicará tomar las previsiones y establecer mecanismos que permitan resguardar las metas sustantivas de los vaivenes gubernamentales o económicos.

### **Financieramente viable.**

La formulación de las políticas no es en modo alguno un proceso aislado, sino que tiene lugar con relación a realidades que limitan en forma decisiva el alcance de sus objetivos. Los diseñadores de las políticas deben evaluar cuáles son esas realidades y entre éstas, la situación económica es fundamental. Estos “juicios de realidad” como los denomina Vickers (1965), constituyen las fronteras de lo posible y lo deseable, de los que es y lo que debe ser. La situación económica condiciona de manera manifiesta el contexto dentro del cual se definen los objetivos y alcances de un programa o política. Aunque lo anterior puede parecer demasiado obvio, su falta de consideración suele ser fuente de decepciones respecto a las expectativas creadas.

Las decisiones de políticas públicas conllevan, en su nivel más elemental, opciones a lo largo de la frontera de lo posible en el contexto de los recursos con los que disponen los diseñadores de las políticas. De este modo, puede decirse que las políticas públicas son el proceso mediante el cual una sociedad define la relación entre la producción de bienes y servicios a lo largo de las fronteras de lo posible en función de la limitación de los recursos (Wayne, 2007).

Las posibilidades de cambio que puede producir una Política de Estado para la educación dependerán de los recursos con que disponga; es indudable que se requieren concepciones, estrategias y acuerdos de nuevo tipo, pero poco podrá lograrse si no disponen de una base material sólida y suficiente, pero sobre todo, sostenible a lo largo del tiempo. La propiedad anticíclica que enunciamos en el inciso anterior, demanda desarrollar una alta capacidad de previsión en este rubro. Es imperativo discutir el tema de la inversión sostenible para las acciones destinadas al mejoramiento educativo, ya que ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo resulta viable si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

La concepción sobre las Políticas de Estado de Covarrubias (2007), que tiene como contexto un sistema federal de gobierno, enfatiza que se trata de Políticas de Estado con mayúsculas, porque, más que ser del gobierno nacional, se trata de “políticas nacionales”, indispensables para atender problemas complejos que a todos afectan. Y que en atmósferas descentralizadas, sólo es posible hacerlo, mediante políticas nacionales, en el sentido, no tanto de que sean promovidas o auspiciadas por el gobierno central, como del hecho de que se relacionan con asuntos del interés general que involucran lo mismo a autoridades estatales y locales, que a la sociedad en su conjunto.

Aunque prevalece la idea de que son cosas diferentes, es preciso establecer que una modalidad de intervención basada en políticas de Estado, no sustituye a las políticas de gobierno, más aun las supone e integra; especialmente en un sistema federal que supone un gobierno compartido. En otras palabras, se trata de una gestión descentralizada pero articulada. De este modo, las Políticas de Estado se materializan a través de programas de más de un gobierno, pero son algo distinto a la suma de los mismos, porque establecen relaciones que sobrepasan los planteamientos institucionales.

## **REFLEXIONES FINALES**

A mayor número y complejidad de elementos y factores implicados en la mejora de la educación, más necesario será ampliar la perspectiva desde la cual

se conciban las respuestas a los problemas que afectan al sistema educativo, en otras palabras, se requiere que los procesos de formulación de políticas sean lo más integrales posible y tomen en cuenta que las numerosas variables que inciden en cada situación.

La necesidad de ampliar los horizontes de respuesta, implicará no solo mayores dosis de coordinación social, sino un tipo de coordinación que únicamente puede provenir de una visión integral de largo alcance en sentido espacial, conceptual y temporal. En otras palabras, de una mirada que trascienda las jurisdicciones, sectores, intereses particulares, y ciclos gubernamentales.

Como “bien común”, la educación demanda un esfuerzo social articulado. La formación de los niños y jóvenes debe ser labor de la familia, la escuela, gobierno y la sociedad en su conjunto. Hace falta que la sociedad sea “cómplice”, y que cada cual en la medida de su responsabilidad, que es distinta en cada caso, asuma la tarea educativa como un compromiso de todos; y que a cada quien, le corresponde algo en ese compromiso.

En su categoría de bien de interés público y derecho social, la educación demanda sumar todas las fuerzas posibles del ámbito político y social para asegurar el acceso y la permanencia en el servicio; pero sobre todo, a una educación de calidad que permita hacer frente a los retos de la sociedad del siglo XXI. En gran medida, de este bien dependen el presente y el futuro de la sociedad por lo que corresponde a todos preservarlo y mejorarlo. En cualquier caso, la mejora de la educación será un logro o fracaso colectivo.

Esto conlleva hablar de la obligación de los poderes públicos, y en especial del gobierno, entendido como proceso de coordinación dirigido a producir las condiciones y formas de articulación de la vida social. De cara al disenso social que prevalece en torno a la educación, el gobierno tiene la responsabilidad de organizar, estructurar y reconstruir mediante la articulación, la acción conjunta de múltiples actores, pero también, ejercer la alta dirección de esos procesos.

En este orden de ideas, puede afirmarse que uno de los mayores desafíos que se presentan a la sociedad en diversos países de Iberoamérica hoy día, es el de ser capaz de acordar políticas públicas concebidas desde una visión de país. El tipo de respuestas que demanda la educación, y otras importantes cuestiones sociales, puede estar representado por las llamadas políticas de Estado. Sin embargo, queda mucho que pensar y hacer al respecto; las políticas de esta clase, representan uno de los temas a profundizar en el estudio y práctica del gobierno.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
Consultado el 1 de diciembre de 2011  
<http://www.campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>.
- Aguilar Villanueva, L. F. (1999). "Coordinación social y administración pública" en Lechner Norbert, René Millán y Francisco Valdez (Coords.). Reforma del Estado y coordinación social. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM-Plaza y Valdés.
- Barrios Yaselli, M. (2008). "Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. Una visión desde Fe y Alegría", en Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Camps, V. (2007). "La educación y el mínimo común ético", conferencia impartida el 29 de noviembre como parte del ciclo Educación y valores en una sociedad abierta, Madrid, La Caixa.
- Castelazo, J. (2010). Administración Pública: Una Visión de Estado, México, Instituto Nacional de Administración Pública.
- Córdova, Arnaldo. (2013). Una reforma sin consenso. La Jornada, México, 1 de septiembre.
- CONAEDU. (2003). Diálogos Nacionales de Política Educativa. Acta región Noroeste. Culiacán. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cortina, A. (2010). "Los valores de una ciudadanía activa", en B. Toro y A. Tallone (Coord.), Educación, valores y ciudadanía. Madrid: OEI, SM.
- Covarrubias, O. M. (2006). El problema de la coordinación en el gobierno contemporáneo. Hacia un Estado Federal Coordinado, Toluca: Instituto de Administración Pública del Estado de México.
- Covarrubias, O. M. (2007). "Aproximación a las políticas de Estado en el federalismo", Revista del Instituto de Administración Pública del Estado de México, núm. 68: 51-110.
- Cunill, N. (2005). "La Intersectorialidad en el Gobierno y Gestión de la Política Social", artículo presentado en el Congreso Anual del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Santiago de Chile.

- De Puelles Benítez, M. (2007). “¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso”, *Revista de Educación*, núm. 344: 23-40.
- Galán, José. (2004). *Diario La Jornada*, México, 13 de agosto.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). “Sobre el libro” en Gimeno Sacristán, José (coord.), *Los retos de la enseñanza pública*, Madrid: Ediciones Aka.
- Habermas, Jürgen. (1998). *Más allá del Estado nacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Íñiguez, E. (2002). “Nuevos Modelos para la formación de sentido”, *Revista Observatorio Social*, núm. 9: 5-7.
- Jiménez De La Parga, M. (1990). *Los regímenes políticos contemporáneos*. Madrid: Tecnos.
- Latapí Sarre, P. (2010). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, N. (1999). “El Estado en el contexto de la modernidad”, en Lechner N., Millán R. Millán y Valdez F. (Coords.), *Reforma del Estado y coordinación social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM-Plaza y Valdés.
- Marchesi, A. (2010). Intervención en la sesión inaugural de la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación 2010.
- Consultado el 10 octubre de 2011.  
<http://clase.org.mx>
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Moix, A. M. (2011). *Mi manifiesto personal*. Madrid: Ediciones B.
- Nieto, D. M. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Disponible en [www.oecd.org/edu/calidadeducativa](http://www.oecd.org/edu/calidadeducativa). Consultado el 2 de diciembre de 2012.
- Pérez Oliva, M. (2012). “¿Contribuyen los medios a la crisis?”, en *Diario el País*, 29 enero.
- Consultado el 1 de abril de 2014.  
[http://elpais.com/diario/2012/01/29/opinion/1327791605\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2012/01/29/opinion/1327791605_850215.html)
- Pérez Rocha, Manuel. (2013). *Educación, proceso permanente*. *La Jornada*, 1 de septiembre, México.
- Pineda Guadarrama, Juan de Dios. (2013). *Ideología poder y discurso en la profesionalización*. Albuquerque: Univesity of New Mexico - Mentoring Institute.

- Ravitch, D. (2010). The myth of charter schools. *New York Review of Books*, 11 November. Disponible en: [www.nybooks.com/articles/archives/2010/nov/11/myth-charter-schools/?page=1](http://www.nybooks.com/articles/archives/2010/nov/11/myth-charter-schools/?page=1). Consultado el 18 de diciembre de 2012.
- Rodríguez, I. (2010). “Sentimientos y actitudes en la escuela”, en B. Toro y A. Tallone (Coords.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Subirats, Joan. (2012). “Una propuesta simple, clásica, actual”, en *Diario El País*, 29 de Enero.
- Tedesco, J. C. (2008). “Intervención en el foro sobre la Ley Nacional de Educación de Argentina”, en *Universia Informa*, 11 de agosto.
- Consultado el 30 de septiembre de 2011.  
<http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2006/08/11/369582/tedesco-educacion-es-politica-estado-debe-mantener-mas-alla-integre-gobierno.html>
- Tedesco, J. C. (2009). “Construir la autoridad”, *Revista El monitor de la educación* N° 20: 1.
- Tenti, E. (2004). “Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina”, en Tenti, E. (coord.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Torres M. (2011), “Un país desconcentrado”, en *Diario El País*, 2 de octubre.
- Consultado el 1 de abril de 2014.  
[http://elpais.com/diario/2011/10/02/eps/1317536807\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/10/02/eps/1317536807_850215.html)
- Touraine, A. (2000), “El sistema y los actores”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia* No. 18: 1-9.
- UNESCO (2012), *Derecho a la Educación*.
- Consultado el 24 de agosto de 2011.  
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>
- Vickers, G. (1965). *The art of judgement*. London: Basic Books.
- Wayne, Parsons (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica de las políticas públicas*. México: Miño y Dávila.

## ¿Cuál educación? ¿Para qué sostenibilidad?

Miguel Francisco Crespo Alvarado

**L**a educación es un instrumento, es decir, una herramienta cuyo uso permite conseguir determinado propósito. Es como un martillo. No hay forma más simple para colocar un clavo en un muro que asestando un certero martillazo. Por supuesto, para que funcione, quien lo emplea debe ser diestro en su uso, de lo contrario el resultado será distinto al deseado.

Quien no haya desarrollado las habilidades suficientes como para manejar pulcramente el martillo, terminará con muchos huecos inútiles en su pared, con varios clavos torcidos y con sus dedos morados. Pero el daño será peor para quien suponga que un martillo puede ser útil para limpiar una ventana o para lavar la vieja vajilla de porcelana. Ello quiere decir que el primer conocimiento que se debe poseer para manejar un instrumento con destreza es su propósito. ¿Para qué nos sirve la educación?

A Cuando observamos que en el presente la mayor parte de las discusiones en torno a lo educativo se concentran en los “cómos”, pareciera que tenemos claro el propósito de la enseñanza. Pero, ¿lo sabemos? ¿No tenemos duda alguna con respecto a la educación y al fin que con ésta se persigue? Si revisamos con atención los distintos discursos sobre el tema en la actualidad, vamos a toparnos con la presencia -implícita o explícita- de una multiplicidad de fines posibles: formar mejores ciudadanos; gente con espíritu emprendedor; trabajadores competentes; hombres y mujeres felices; personas socialmente responsables; en fin, un sinnúmero de posibilidades no siempre+e compatibles entre sí.

Tal vez no todos recordemos que en otras épocas de la cultura occidental esa pluralidad teleológica para la educación no estaba presente. En la Edad Media, por ejemplo, era claro que la enseñanza tenía como última finalidad alcanzar la Salvación evitando con ello el castigo eterno en el Infierno. Ello no significaba que todos se educaran para ser religiosos sino que, no importando su vocación, debían aprender la mejor manera de atender ese “llamado divino”. Hoy, en cambio, no parece haber un único fin que coligue a todas las profesiones y oficios que encaramos los humanos; al menos, no uno que sea fácilmente distinguible. Así, hay quien se educa porque supone obtendrá mejores oportunidades económicas; otros lo hacen porque disfrutan de la erudición – y una cierta fama que suele acompañar a quienes “saben mucho” o son “expertos” –; algunos más se preparan para alcanzar posiciones de poder; y otros más lo hacen simplemente por hábito; porque en casa “así



se acostumbra” o porque “no hay nada mejor a qué dedicar el tiempo”. Pero, ¿hay un fin trascendente que pueda brindar unidad a esa diversidad?

Nos educamos para sobrevivir. A esa conclusión suele llegarse en distintos ámbitos del conocimiento humano actual. Tal convicción supone una aceptación implícita de nuestra vulnerabilidad. Buscamos sostenernos en nuestra existencia y entendemos que la educación es esa herramienta de la que echamos mano para lograrlo. ¿Cómo? Para estar en posibilidad de responder a ese cuestionamiento necesitamos primero definir a qué llamamos “existir” y cómo entendemos que la existencia se sostiene. Al contrario de lo que pudiera parecer, atender al asunto de la existencia y sus condiciones de posibilidad no es tarea fácil, sobre todo si se considera que vivir humanamente implica mucho más que la mera presencia de funciones fisiológicas la mayor parte de las cuales no se educan sino que vienen genéticamente programadas y a las que debemos eso que desde la biología se llama “vida”. No, para los humanos existir tiene que ver con una experiencia, con una consciencia de que se está vivo y de que “algo” tiene que hacerse con tal condición.

La dificultad estriba en que la sensación de la existencia, varía. De hecho, hoy es ampliamente difundida la idea de que “cada cabeza es un mundo”, es decir, de que cada experiencia de vida es única. No es de extrañar entonces que cada quién decida el propósito de su educación. Pero, ¿y si nuestra sensación de individualidad inconexa fuera una ilusión? ¿Qué pasaría si nuestra experiencia de vida fuera más similar a la de los demás de lo que suponemos? ¿Cómo se caracterizaría esa existencia? Responder esas preguntas nos permitiría pensar en una educación para la sostenibilidad de nuestra existencia. Un camino para atender tales cuestionamientos es indagar en otras formas de experiencia de vida que sean ajenas a la que tenemos los hombres y mujeres del presente. ¿Qué tal regresar al mundo medieval al que hacíamos referencia líneas arriba para averiguar porqué y cómo buscaban, quienes habitaron ese espacio epocal, la Salvación como modo de la sostenibilidad?

## **1. La experiencia de vida en el orden medieval**

En la Edad Media lo que se presentaba lo hacía como una creación. La llegada al mundo de las presencias podía deberse a la intervención directa de Dios, como ocurría con lo perteneciente a la naturaleza, pero también podía hacerlo gracias a la participación de los hombres quienes debían ser instrumentos del Creador, haciendo con su trabajo que el mundo se poblara de aquellas cosas que tenía contempladas en su plan. No obstante, la acción del Maligno – que podía ocurrir interviniendo en la naturaleza o interfiriendo en

la acción humana, llenando al hombre con malos pensamientos – podía llegar a confundirlos haciendo que el quehacer humano contradijera la voluntad del Señor.

La época Medioeval estaba constituida entonces por una Metafísica que asumía a Dios como fundamento eterno, omnipotente, omnipresente y omnisciente del cual dependía lo existente. Se trataba de un sustento no-sensible cuya existencia era independiente a cualquier presencia, de tal manera que preexistía al ocurrir y le sobreviviría. Caso contrario ocurría con lo-que-fuera-el-caso, cuya existencia dependía irremediamente de la voluntad divina. La sostenibilidad del mundo estaba en manos de la voluntad de Dios quien podía llevarlo a su fin cuando así lo deseara.

Tal dependencia ontológica de las presencias se experimentaba de manera cotidiana. Sólo Dios tenía garantizada su sostenibilidad eterna, lo demás estaba condenado a desaparecer tarde o temprano. Su existencia era siempre breve, pequeña, insignificante, vulnerable, frágil en comparación de la inmensidad del Creador. Sin embargo, el grado de imperfección era mayor en la medida en la que la presencia se alejaba del cielo, es decir, del lugar divino por excelencia. Así, lo propio de la tierra, lo mundano, era sólo superado en su imperfección por aquello perteneciente al infierno, ubicado en las profundidades. Era esa cercanía con el inframundo lo que permitía que el Diabolo interviniera en las presencias terrenales, imposibilitando su perfección. Los hombres compartían una naturaleza mixta, al mismo tiempo terrenal y celestial. El alma, consustancial al creador, era lo más esencial y por tanto, estaba llamada a la sostenibilidad eterna. Sin embargo, podía condenarse y perderse en la medida en que sucumbiera a la parte corpórea del hombre, siempre sujeta a las pasiones terrenales inducidas por el Maligno. Así, la naturaleza humana era también un reflejo de la creación y de la contradicción entre lo bueno y lo malo que en ésta se daba. ¿Cómo se lograba la sostenibilidad en el Medioevo?

## **2. Sostenerse en el orden medieval**

En el Medioevo toda sostenibilidad era únicamente posible en Dios, fuera de él todo sucumbía. La tarea de los hombres era encaminar las cosas para que se correspondiesen, lo más posible, al orden divino y así, aspirar a que Dios las hiciera perdurar. Ninguna perduración era mayor que la del alma, ya liberada del cuerpo, que alcanzaba la Salvación y con ello la sostenibilidad eterna. Pero, ¿cómo lograr tal cosa? A través de la interpretación de las señales divinas, en particular de la fuente de verdad que eran las Sagradas Escrituras en donde, además de la historia de cómo los hombres y su mundo habían llegado a ser lo

que eran, se encontraban las enseñanzas de Jesús con respecto a lo que debería ser la acción de los individuos en la Tierra. Sin embargo, dado lo delicado de la tarea ésta sólo podía realizarse, como ya se dijo anteriormente, por los miembros del Clero.

El Clero no había surgido de la nada sino de una larga tradición de interpretación de las Sagradas Escrituras iniciada desde los comienzos del cristianismo. La referida interpretación no era unitaria, había versiones que incluso, se confrontaban entre sí. Tal es el caso, por ejemplo, del voto de pobreza que seguían los franciscanos en contra de la opulencia de la que otras congregaciones hacían ostentación. Ambas posturas tenían su lugar en el seno de una manera de interpretar las Sagradas Escrituras. Pero la tarea hermenéutica del clero no terminaba en resolver los asuntos de orden meramente teológico sino que permeaban la totalidad de la vida individual y colectiva. Cada presencia tenía que explicarse a partir de lo dicho en las Sagradas Escrituras para que se le asignara un sentido en concordancia con lo expresado por Dios, de tal modo que no quedara duda de la manera en que los hombres tenían que actuar si querían lograr la Salvación, que insistimos, era el camino del perdurar. Ello implicaba una constante orientación a quienes habían sido destinados a otras sendas, a través de actividades distintas pero también diseñadas por Dios, para buscar tal fin. De tal manera que cada tarea iba ganando sostenibilidad en la medida en que cada cosa fuera acercándose a la voluntad divina. ¿Qué papel jugaba, en este contexto, la educación?

### **3. La educación en el orden medieval**

Considerando a la educación como el instrumento que dota a los humanos de herramientas para sostenerse en su existencia podemos deducir, de lo hasta ahora dicho, que en el Medioevo ésta tenía distintos papeles todos ellos encaminados hacia el fin trascendente de posibilitar la salvación de los individuos, es decir, de garantizar la sostenibilidad eterna. El primero, refería a transmitir la Mitología dominante para establecer el escenario en donde el resto de lo que sería educado tenía un lugar. Simultáneamente se enseñaban aquellas cosas cuyo origen divino era incuestionable de tal manera que, aun los miembros más jóvenes de la cultura, supieran cómo actuar ante tales presencias. A esta educación básica se le superponía una más elevada destinada a trabajar con aquellas ocurrencias cuya divinidad no estaba del todo clara. La duda sobre el origen divino de esas presencias debía ser eliminada siguiendo los lineamientos propios de cada actividad, mismos que eran iluminados por las interpretaciones que el clero hacía de las Sagradas Escrituras. Así, los aprendices en cada rol social iban poco a poco ganando comprensión sobre

el tipo de enriquecimiento que requería cada presencia y lo que debían hacer para otorgárselo. En la medida en que esto fuera logrado, lo sensible perduraría más asemejándose con ello de una mejor manera a lo divino. También de esa forma el alma se ganaba su Salvación.

Finalmente, estaba la educación destinada a dictar los lineamientos para determinar la divinidad que tenían o no las ocurrencias nuevas. Nos referimos por supuesto a la educación destinada a los miembros del clero, la más exigente de todas por lo que estaba en juego. Quienes estaban llamados para recibirla debían ganar la máxima comprensión posible sobre el fundamento, es decir, sobre Dios; sobre el nivel de desviación del plan divino que manifestaban las ocurrencias y sobre lo que debería hacerse para que éstas se parecieran cada vez más a lo que el Creador esperaba. Tal conocimiento era enseñado en concordancia con la tradición interpretativa propia de cada congregación, en los monasterios, colegios y universidades y era el camino al mismo tiempo más complicado, pero más seguro, de alcanzar la Salvación. Así corría el orden medieval pero, ¿cuál es en el presente la idea de la sostenibilidad y a qué experiencia de mundo se corresponde?

#### **4. Sostenibilidad en el presente**

La idea dominante de la sostenibilidad en el presente, tiene que ver con el uso eficiente de los recursos para que éstos no se agoten y la vida pueda seguir haciendo uso de ellos. ¿De dónde nos viene tal convicción? Heidegger (1977) denominó al presente de la cultura occidental como la época del Encuadre, ello porque, lo que se nos presenta lo hace como un dispositivo que está siempre listo para ser utilizado. Todo, absolutamente todo, aparece ante nosotros como un dispositivo. También nosotros llegamos a la presencia para los demás como dispositivos. E incluso, para el “yo” que somos en cada caso, lucimos muchas ocasiones así. El mundo se ha ido convirtiendo en un gran almacén de recursos de los que se podría disponer para tratar de saciar apetitos cada vez más desordenados. Simultáneamente, lo que en él se ubica ha visto reducir su sentido, convirtiéndose en un simple recurso; en un dispositivo cuya única razón de ser es su empleo. La actitud de cuidado a la que evocan las cosas depende precisamente de qué tan útiles aparecen a nuestra vista. Así, todo hace un esfuerzo por parecer más utilizable que lo demás. Pues, aquello cuya utilidad es dudosa de inmediato se desecha, siendo sustituido por otra cosa más redituable. El mundo así concebido, es entonces, por necesidad, un mundo de lo desechable. Pero, ¿cuál es el problema?

A quienes habitamos el mundo de lo desechable, cada vez nos resulta más difícil pensar en términos de un auténtico bien que trascienda nuestra

individualidad; es decir, nos vamos sintiendo cada vez más aislados de los demás a pesar de que vivimos en ciudades altamente pobladas. Nuestras relaciones se van haciendo cada vez más superficiales. Con mayor frecuencia nos vamos vinculando con los otros en tanto puedan servir a nuestros intereses y necesidades particulares. Así, se cuida a prójimo por los mismos motivos por los que una cosa puede llegar a ser considerada como digna de cuidado: por su utilidad. Pero, de manera similar a lo que ocurre con lo no-humano, los individuos aparecemos cada vez más como desechables, siempre sustituibles, siempre reemplazables. En tales condiciones, obviamente, se vuelve difícil hablar de bienestar común. Porque la idea de bien va quedando reducida a lo que cada individuo puede plantearse como su propio bien. Los parámetros de eficiencia desde los cuales determinamos el uso “cuidadoso” de los recursos, tienden a determinarse a conveniencia de quien tiene el poder de decidir por ellos. ¿Qué papel juega la educación en todo esto?

## **5. Educación para la sostenibilidad en el presente**

La educación también ha venido siendo víctima de ese empobrecimiento que reduce todo a recurso desechable. Poco a poco, se ve como algo superfluo, como un asunto de poca monta que no le aporta nada relevante a la vida de los humanos. Aun en el hogar los padres olvidan educar a sus hijos. De hecho, se comienza a creer profundamente en ideas que advierten sobre los “peligros de educar”; es decir, de interferir en el “desarrollo natural” de los individuos, matando su “creatividad”, “autoestima”, “autonomía”, etcétera. Así es que los padres, cada vez más, prefieren justificada o injustificadamente hacerse a un lado y esperar a que emerjan, como por generación espontánea, esas capacidades en sus hijos. Las escuelas también han ido perdiendo la memoria del para qué fueron creadas. Como instituciones se van limitando cada vez con mayor frecuencia a seguir unos planes que en algún escritorio fueron diseñados y que cada vez más están desvinculados de las realidades que viven los estudiantes. La educación va paulatinamente abandonando la enseñanza de los asuntos más generales de la vida y se va especializando en temas cada vez más aislados, menos vinculados entre sí y menos relacionados con la vida cotidiana. Se trata de asuntos meramente de carácter técnico. ¿Por qué?

Dado que el sentido de la existencia se ha reducido a la satisfacción de las necesidades que emergen en cada momento, lo que la educación encuentra como lo importante es, precisamente, la enseñanza de los mecanismos bajo los cuales se pueden alcanzar la satisfacción de los distintos deseos. De manera paulatina va desapareciendo una enseñanza que permite a los individuos cuestionarse sobre el origen y la pertinencia de lo que consideran sus necesidades. Tampoco las implicaciones morales de la búsqueda de aquello

que las satisface son consideradas como temas para la discusión. Poco a poco, los “cómo” se van convirtiendo en el asunto. El espacio de los “porqué” y los “para qué” luce cada vez más como algo innecesario. Lo que nos lleva al inicio de estas reflexiones. Educamos para sobrevivir pero cada vez más suponemos que ello implica no a una especie, menos aún a un mundo sino únicamente a cada individuo en particular. Aún los esfuerzos más loables apelan a despertar cada consciencia individual y lo hacen sin superar la idea del mundo y lo que nos rodea de recursos a nuestra disposición ¿Es posible otra manera?

## 6. Hacia una nueva concepción de sostenibilidad

Desde la perspectiva ontológica de la Sistemología Interpretativa, el mundo no es un almacén de recursos a nuestra disposición. Es el gran escenario en el que se ejecuta la escena de la vida individual y colectiva. No es, como hemos llegado a creer, algo “allá afuera”. Se trata, por el contrario, de algo muy íntimo. Es ese lugar en el que habitamos y que al mismo tiempo habita en nosotros – el mundo encuentra su sentido como un mundo, como el mundo, solamente cuando está situado en lo humano –. Es el lugar que nos aloja y nos otorga la posibilidad de existir. El mundo es por consecuencia algo tan digno de protección que el sentido de las vidas de quienes lo habitamos debería estar signado por ese cuidado.

Se trata de un espacio que hace sentir una sensación similar a aquella que llegamos a tener cuando en nuestra casa encontramos esas pequeñas cosas especiales que cargan consigo “recuerdos de otros tiempos” y que por ello las cuidamos tanto. Sólo que hay bastantes más cosas especiales de las que nos hemos acostumbrado a ver. Casi nada, es indiferente, superficial ni desechable.

Casi todo es digno de ser cuidado. Nuestra vida en tal escenario debe asumirse de manera similar a lo que ocurre cuando entramos en un lugar en el que se exhiben frágiles figuras de porcelana. Cada uno de los movimientos que se realizamos debe ser cuidadoso, para no ir a romper nada; porque todo es tan valioso como susceptible de ser aniquilado. Es un mundo en el que nada es permanente y por tanto, requiere de nuestra acción para sostenerse. El mundo es la condición primaria de posibilidad para el ser de las cosas. Sin mundo no hay nada. Si no se cuida el mundo, se destruye la vida de lo-que-es-en-cada-caso y de lo-por-venir. Por ello cuidar aquí no significa preservar algo para que no se altere; se sabe profundamente que todo está cambiando, fluyendo en un continuo devenir. Cuidar entonces, significa algo cercano a lo que un campesino comprende cuando se dispone a preparar el terreno para la siembra: el gran escenario siempre debe estar listo para que en él se actúe

la siguiente escena. La acción humana, por ello, en su necesidad de ser con sentido, busca “conocer su tierra”, para saber siempre cómo tenerla lista para su cultivo y su posterior cosecha de vida, de presencias.

En ese mundo íntimo todo cuanto ocurre cotidianamente tiene una razón de ser. Los fenómenos que acompañan nuestro ser y nuestro quehacer tampoco nos son ajenos. Nada de lo que ocurre cotidianamente lo es. La lluvia, la luna, las montañas, el paisaje, el cielo plagado de estrellas, los edificios, los artefactos tecnológicos, en fin, cuanto aparece cotidianamente en ese mundo; todo tiene que ver con nuestra vida. El mundo es pues, el hogar del hombre en el significado más sublime que puede dársele a esa palabra. Es el espacio en el que los humanos moramos y en el que deberíamos demorarnos en su cuidar. Es nuestra tierra, nuestro basamento, el fundamento de todo lo que nos ocurre. Desde esta perspectiva, ¿qué papel debería jugar la educación?

La educación para una sostenibilidad como la que hemos descrito no debe simplemente entenderse como una actividad que realiza una institución en particular y que puede diferenciarse e incluso contraponerse abiertamente con el resto de las actividades que se realizan en la cultura. Si bien es posible pensar en la presencia de instituciones de carácter estrictamente educativo, como escuelas y universidades, éstas deben ser comprendidas como complementarias de los procesos educativos que se llevan a cabo en la cultura en general. En otras palabras, cada uno de los miembros necesita saber que sus actos educan a los otros – para bien o para mal. Dicho en palabras más directas, en el estado ideal de las cosas, no debería hablarse de educación para la sostenibilidad porque toda educación “naturalmente” lo sería y lo que más se sostendría en un mundo así, sería, precisamente lo educativo.

## **Bibliografía**

- CABRERA, J. - CRESPO, M. 2005, Il senso delle pratiche e la relazioni maestro-apprendista oggi. En *La svolta pratica in filosofia* Vol 2. Dalla filosofia pratica alla pratica filosofica. Discipline Filosofiche XV. I. 2005. Bologna, Italia.
- FUENMAYOR, R. 2001. Este otro mundo. Manuscrito. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa. Mérida, Venezuela.
- HEIDEGGER, M. (1977). The Question Concerning Technology. In *The Question Concerning Technology and Other Essays*. Harper Torchbooks, pp. 3-35.
- SUÁREZ, R. (2005). Esbozo De Una Historia Ontológica De La Educación Moderna Y Muestra Del Diseño De Actividades Pedagógicas Para 7º Y 8º De Edu-

cación Básica (Un Aporte Al Proyecto De Educación De La Sistemología Interpretativa, Volumen 1, Tesis de Doctorado en Ciencias Aplicadas, Mención Sistemología Interpretativa, Facultad de Ingeniería, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.





## Políticas públicas pós Constituição Federal de 1988: Questões introdutórias

Marta Leandro da Silva  
Ricardo Ribeiro  
Mônica Leandro da Silva

**I**niciamos nossas singelas reflexões reconhecendo a relevância e complexidade de pesquisar, analisar e definir o conceito *políticas públicas*, especialmente, na perspectiva do Estado Democrático de Direito Brasileiro delineado a partir do processo de redemocratização sócio-política, configurado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Esclarecemos que a complexidade está aqui adotada na perspectiva de *tecido junto*, imbricada rede de fios e de fatores; de conexões e elos, na visão holística, sistêmica e multidisciplinar desta temática. Reportamo-nos, em primeira instância, ao caráter multidisciplinar desta subárea de ciências políticas, a qual se constitui de fato em uma desafiante e, permanentemente, original área de estudos, de pesquisas e de reflexões. Vale desde já ressaltar que não partimos de uma bem delineada conceituação de políticas públicas, no contraponto disso, partimos de questões/indagações para a partir dessas iniciarmos um estudo.

Cabe-nos, destacar que não há uma única conceituação de políticas públicas, bem como esclarecer que não são consensuais as respostas à indagação : *o que se entende por políticas públicas?*. Outra indagação desafiadora e pontual é: *o que se entende por políticas públicas no Brasil?* Focalizando a indagação, quando e como podemos identificar o maior uso da expressão políticas públicas na literatura acadêmica brasileira? De imediato, podemos constatar que o termo *políticas públicas* ganha maior visibilidade a partir do processo de redemocratização sócio-política, especialmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Vivemos, no contexto atual, o exacerbado uso do termo políticas públicas para denominar diversas “coisas”, inclusive, como um jargão técnico em diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, ocorre que definir conceitualmente, e tão mais estudar e pesquisar políticas públicas requer a humildade de reconhecer a complexidade desta temática.

Na perspectiva de Lamounier (p.3) consideramos que a política é onipresente, ou seja, ela está em toda a parte. Por isso, “o estudo das políticas públicas é um ângulo privilegiado para a apreensão da política em seu sentido mais abrangente, ou seja, para a apreensão das relações entre Estado e Sociedade”. (LAMOUNIER, MIMÉO, p.3)

Revisitando Florestan Fernandes (em Artigo publicado no Jornal Folha da Manhã em 24/02/1944), destacamos *a responsabilidade da inteligência* e o desafiante papel de gestores no processo de definição, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas com especial destaque na configuração de um efetivo Estado Democrático de Direito Brasileiro. Desenvolvê-las, é pois, uma inerente demanda da *era dos direitos* (Bobbio), na medida em que se constitui em um instrumento de garantia e efetivação de direitos sociais e político-econômicos.

Revistamos também a obra de Paulo Freire, especialmente, os livros intitulados ‘Educação como Prática de Liberdade’ e ‘Pedagogia do Oprimido’ aos destacarmos o valor da dialogicidade no processo de reflexão e definição de políticas públicas. Assim, na perspectiva de uma jovem democracia brasileira reportamo-nos à argumentação de Freire (Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, p 177):

a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica, está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade

É pois no contexto da democracia enquanto princípio e prática social, balizada pela dialogicidade e na abordagem dialética que colocamo-nos a questionar sobre os tempos e espaços, de como e quando surge a área de políticas públicas, sobre a adoção desse conceito e sua maior visibilidade, prioritariamente, no contexto brasileiro.

A política pública, conforme esclarece Celina Souza (2006, p.22), “nasce enquanto campo/área de conhecimento e disciplina acadêmica nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos.”

Dessa forma a referida autora (Souza, 2006) argumenta que na Europa, a área de políticas públicas surge como desdobramentos de estudos/pesquisas tendo as teorias explicativas do Estado como base e o governo como produtor de políticas públicas. Já nos EUA, o foco de análise situa-se sobre a ação dos governos. Seu artigo ‘Políticas Públicas: uma revisão de literatura’ (2006), muito contribui para os estudos nesta área ao focalizar o seu estado-da-arte. Souza (2006, p.23) revisita os pais fundadores da área de políticas públicas, a saber: Laswell (1936); Simon (1975); Easton (1965), e, de Lindblom (1959:1979). Aqui destacamos a abordagem desse último pesquisador,

conforme também ressalta Souza (2006, p.24). Lindblom propôs para o estudo de políticas públicas a incorporação de outros elementos importantes para a análise, a saber: o papel das burocracias, das eleições, dos partidos e dos grupos de interesse. Para além das questões de racionalidade há elementos interferentes no desenho e na implementação das mesmas. Assim, as políticas públicas repercutem na sociedade, na sua organização sócio-econômica e, portanto, demandam contemplar e explicitar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Em perspectiva dialógica, consideramos muito importante a revisão de literatura concernente às políticas públicas. É pois, no contexto da democracia enquanto princípio e prática social, que destacamos a relevância tanto dos estudos situados no âmbito da tradição europeia quanto dos estudos desenvolvidos no EUA com foco na ação de governos.

Na conexão destas importantes correntes teóricas e abordagens metodológicas, buscamos ressaltar a relevância dos estudos referentes às políticas públicas no contexto brasileiro pós 1988. Assim, apontamos a importância da produção normativa, especialmente, a de cunho de legislativo, tendo por base a democracia enquanto princípio e prática social.

Nesta circunstância é imprescindível evidenciar que a elaboração e implementação de uma política pública, no âmbito de um Estado Democrático de Direito, requer a produção e a aprovação de legislação própria. Isto pois, a seqüência dos conceitos não é casuística, mas pelo contrário, revela que se deseja seguir a democracia enquanto princípio e prática, inclusive, na produção de normativas embasadas em forma e conteúdos democráticos, tanto dos princípios que regem o direito social, político-econômico, informacional, ambiental, quanto da forma de garantia/e efetivação desses direitos.

Nessa ótica, temos primeiro, o reconhecimento da democracia enquanto princípio e, respectivamente, a apresentação do termo direito decorre, então, da relevância da seqüência 'Estado Democrático de Direito'. Evidencia-se a conexão entre áreas de estudos/conhecimentos: políticas públicas e direito; ou melhor, em perspectiva multidisciplinar a articulação entre políticas públicas, ciências políticas, sociologia, economia, antropologia, geografia, gestão/administração e direito com destaque entre outras áreas.

Ainda nesse prisma de observação, faz-se mister ressaltar a maior visibilidade do termo políticas públicas no contexto de redemocratização sócio-política brasileiro, a partir da década de 80, prioritariamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. As questões sociais, educacionais, políticas

e econômicas à luz da democracia comporta o desafio de efetivação/garantia de direitos, sendo para tanto o desenvolvimento de políticas públicas um importante instrumento/meio e canal.

A esse respeito vale relembrar o discurso proferido pelo presidente da Assembléia Nacional Constituinte (Ulisses Guimarães) no momento de apresentação da Constituição Federal de 1988, proferindo: “no tange à Constituição, o Brasil mudou!”. Ou seja, concernente à forma, e ao conteúdo da produção/elaboração da lei maior de nosso país ocorre, de fato, uma mudança. Esse novo texto constitucional evidencia a República Federativa do Brasil, e abre espaço para o diálogo, sobre a necessidade imediata e permanente do desenvolvimento de políticas públicas para fins de garantia/e efetivação de direitos, prioritariamente, os sociais e políticos. Ainda no âmbito do discurso de Ulisses Guimarães, “a cidadania começa com alfabeto” (1988). Isto pois, referenciando, a forma e teor da Constituição Federal outorgada em 1969, intitulada por conceituados juristas como sendo ‘uma anti-constituição’, visto que, a extinção de direitos políticos era vivenciada de forma autoritária/arbitrária e totalmente excludente.

A política pública implica a gestão da coisa pública, no sentido amplo de república (coisa pública). Implica discutir e refletir sobre o conceito e tipologia de um Estado, do tipo de cidadania que se desenvolve a partir dele, e de forma inerente a essas questões, também às formas de governo; ao papel e ações de governo. Ao situar o Estado, enquanto instituição social, e o governo como componente transitório e gestor desse Estado, temos que o desenvolvimento de políticas públicas demanda o Estado em Ação e, por sua vez, o estudo de como e por que os governos optam por determinadas ações. Assim, toda política pública constitui-se em uma política de governo. No contraponto disso, nem toda política de governo caracteriza-se como uma política pública. Considerando, o caráter amplo de uma política pública constata-se ainda os seus desdobramentos em: programas e projetos. Dessa forma, à uma política pública, provavelmente, segue-se a elaboração e implementação de programas, que por sua vez, se desmembram em projetos. É comumente, o uso do termo programas governamentais no sentido de políticas públicas.

Entretanto, a política pública é caracterizada pelo seu caráter transcendental de interação entre Estado e Sociedade. Assim, sem a participação da sociedade civil (em seus diversos segmentos e representações), não se constrói uma política pública, mas políticas governamentais. Vale ressaltar que uma política pública compreende várias etapas: primeiro, a definição da agenda, na seqüência, comporta a formação de assuntos públicos, a elaboração, especificamente das políticas públicas, e o processo decisório. Frey (1999) esclarece que, no

processo de formulação e implementação das políticas públicas, é preciso considerar: o conteúdo da política (policy), os processos políticos (politics), as instituições políticas (polity).

A esse respeito ,vale esclarecer quanto à ação/interação da sociedade civil na constituição do conceito de políticas públicas. As demandas sociais constituem-se em motivos/canais para a definição de políticas e, em etapas específicas, constituem-se em protagonistas de implementação, acompanhamento e de avaliação das ações estatais/governamentais. Decorre pois, neste cenário a maior visibilidade do controle social. Ao se pensar em políticas públicas, articuladamente, necessitamos pensar na categoria formas de controle da sociedade sobre as ações do Estado, e, especificamente, de forma visível e imediata, nas ações de governos.

O desenho, a execução/implementação de políticas públicas econômico-sociais implicam novas reflexões/e visões sobre o papel dos governos, especialmente na América Latina a partir da década de 80, e de seu contexto econômico de reformas administrativas e de políticas restritivas de investimentos sociais. Em países recém democratizados (ainda que nenhum país, conforme Robert Dahal, é plenamente democratizado) o termo políticas públicas alcança maior visibilidade, na medida em que debates nestas áreas articulam-se, diretamente, à problematização quanto ao papel e espaços dos governos.

Souza (2006, p. 27) ressalta que no processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma autonomia relativa do Estado.

A respeito dos modelos de formulação e análise de políticas públicas, conforme menciona Souza (2006, p.28) , cabe ressaltar os estudos de Theodor Lowi (1964;1972) e de sua máxima: “a política pública faz a política”. As políticas públicas, na abordagem de Lowi, classificam-se em quatro formatos: políticas distributivas; políticas regulatórias; políticas redistributivas e as políticas constitutivas ( lidam com procedimentos).

Os principais elementos de políticas públicas, conforme enfatiza Souza (2006, p.36) são os seguintes:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer eu que, de fato, faz. A política pública envolve atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Nessas pontuações temos constatada a relevância das políticas públicas e bem ainda, seu caráter holístico e multidisciplinar. Em nosso enfoque, desejamos ressaltar as conexões/inter-relações e interfaces deste campo/área de conhecimento com o do direito, prioritariamente, na abordagem do Estado Democrático de Direito no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Na abordagem dessa temática vale destacar o artigo de Leonardo Cacau Santos La Bradbury (2006) e sua reflexão a respeito da definição conceitual de Estado Democrático de Direito Brasileiro. Para tanto, o referido autor, enfatiza a doutrina de conceituados juristas brasileiros dentre eles: Ivo Dantas; Jose Afonso da Silva; Paulo Bonavides; Carlos Ari Sunddfeld entre outros.

Na abordagem de Ivo Dantas, citado por La Bradbury (2006), o “Estado Democrático de Direito concilia duas das principais máximas do Estado Contemporâneo, quais sejam, a origem popular do poder e a prevalência da legalidade”.

Na explicitação de Leonardo Cacau S La Bradbury (2006) “o Estado Democrático de Direito, assentado nos pilares da democracia e dos direitos fundamentais, surge como uma forma de barrar a propagação de regimes totalitários que, adotando a forma de Estado Social, feriam as garantias individuais, maculando a efetiva participação popular nas decisões políticas. No Estado Democrático de Direito coexistem harmonicamente o princípio da soberania popular, aplicado através do regime democrático e o da legalidade, herança do Estado Liberal.”

Para Carlos Ari Sundfeld (2004, p 56) o “Estado brasileiro de hoje constrói a noção de Estado Social e Democrático de Direito”, na medida em que a figura estatal, além de garantir a efetiva democracia e o respeito aos direitos e garantias fundamentais, deve atingir determinados direitos sociais, atribuindo ao cidadão a possibilidade de exigí-los”. Sundfeld (2004) explicita os elementos do conceito de Estado Social e Democrático de Direito, como sendo os seguintes:

a) criado e regulado por uma Constituição; b) os agentes públicos fundamentais são eleitos e renovados periodicamente pelo povo e respondem

pelo cumprimento de seus deveres; c) o poder político é exercido, em parte diretamente pelo povo, em parte por órgãos estatais independentes e harmônicos, que controlam uns aos outros; d) a lei produzida pelo Legislativo é necessariamente observada pelos demais Poderes; e) os cidadãos, sendo titulares de direitos, inclusive políticos e sociais, podem opô-los ao próprio Estado; f) o Estado tem o dever de atuar positivamente para gerar desenvolvimento e justiça social (SUNDFELD, 2004, p 56-57).

Outrossim, faz-se mister ressaltar o quão importante é o debate; bem como estudos e pesquisas concernentes às políticas públicas, com recorte temporal/normativo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 88, no desenho do Estado Democrático de Direito ( Brasileiro).

No campo educacional, destaca-se no Brasil, em termos normativos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020). No âmbito das políticas educacionais vale revisitar estas leis e observar se há o registro ou não, de forma explícita, do termo 'políticas públicas'. É interessante, pensar sobre a relevância do Plano Nacional de Educação, a ser normatizado na forma de lei, como sendo um importante sinalizador e também canal para a definição, elaboração e implementação de diferentes políticas públicas no campo educacional. Portanto, a elaboração de um projeto de lei desta envergadura não é tarefa fácil. A legislação consubstancia os princípios e diretrizes políticas de um determinado Estado, em tempos/momentos e contextos peculiares, bem como evidencia a ação dos governos.

## Considerações

- Nosso intento é singelo; é tão somente indagar quanto à complexidade da definição conceitual de políticas públicas, prioritariamente, no contexto brasileiro, de forma a identificar conexões, interfaces desse importante campo de conhecimento em perspectiva holística, com interface destacada no âmbito das ciências jurídicas (e do direito). Objetivamos tão somente revelar nosso próprio intento de 'estudar/pesquisar e reconhecer a necessidade de fazê-lo dada relevância social das políticas públicas, especialmente, no Brasil, enquanto República Federativa, este nosso belo país caracterizado pela riqueza natural e pela diversidade econômico-social e cultural em diferentes contextos regionais. Estamos apenas começando. Ainda que diante de pequenos e grandes tropeços, esses são nossos primeiros passos. É apenas um 'ensaio' de reflexões.



## Referências bibliográficas:

- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13ª edição: Brasília, DF. Editora: Universidade de Brasília. (UNB) volume 2. páginas 954 a 980.
- DANTAS, Humberto. **Direitos Políticos e Participação Popular: entre o desejo e a cultura política nacional**. In: PRAÇA, Sérgio; DINIZ, Simone (Orgs). Vinte anos de Constituição. São Paulo: Paulus, 2008.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: CARVALHO, M. do C. B. de; BARREIRA, M. C. R. N. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 13-42.
- FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes: a força do argumento**. Editora da UFSCAR, São Carlos, 1998. página 17 a 21.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra. Páginas 165 a 184.
- FREY, K. Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, v. 18, set. 1999. p. 1-36.
- JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar Editor. 1997. página 178.
- LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos. Estados liberal, social e democrático de direito: noções, afinidades e fundamentos. In: Editora: PUC Minas Virtual e **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n.1252, 5 dez.2006. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/9241>. Acesso em: 9 ago.2012.
- LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas: quadro teórico metodológico de referência**. [S.l.: s.n., s.d.]. Mimeografado.
- LINDBLON, C. E. **O processo de decisão política**. Brasília: UnB, 1981.
- LOWI, T. J. American business public policy, case studies and political theory. **World Politics**, USA, XVI, 1964.
- PINHO, Rodrigo Cezar Rebelo. **Organização do Estado, dos poderes e histórico das constituições**. São Paulo, Editora Saraiva, 2000.
- SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº16. Jul/dez 2006.p.20-45
- SUNDFELD, Carlos Ari. **Fundamentos de Direito Público**. 4ª edição. São Paulo: Malheiros Editores.2005.

## **Paradigmas sobre educación superior en Chile en tiempos de reforma. Perspectiva y proyección histórica**

Aldo Casali Fuentes

El proceso político en Chile, dentro del esquema institucional dado por la Constitución de 1925, transitaba desde la “Consolidación Democrática” hacia la “Profundización Democrática”, esto significaba el intento de expansión de la democracia política a las áreas económicas y sociales, buscando ampliar la cobertura de beneficios que estos procesos prometían. Por ello, las prioridades políticas, de los sucesivos gobiernos, se dirigieron a la definición de programas nacionales de desarrollo y promoción social. (Aylwin, M., 1992)

Desde 1964 a 1973, la historia educacional chilena se desarrolló en el marco de un acentuado optimismo acerca de las posibilidades de obtener un rápido desarrollo nacional, a través de la introducción de una extensa reforma educacional orientada a la consecución de un intensivo proceso de promoción social. De diferentes maneras, por distintas razones, los gobiernos de los presidentes Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende se dedicaron a abrir el sistema educacional. Para la Democracia Cristiana la democratización de la educación fue la llave para la modernización socio-económica y para el pluralismo político; para la Unidad Popular fue un aspecto esencial de una lucha más amplia por quebrar la dependencia y eliminar la injusticia y dominación que prevalecía en la estructura social chilena. Ambos gobiernos por tanto, contribuyeron a la mayor expansión de la provisión educacional en todos los niveles que Chile había conocido hasta entonces. (Aylwin, M., 1992)

Entre 1964 y 1970 la educación privada escolar, básica y media, fue una de las mayores preocupaciones de la administración de Eduardo Frei Montalva y así se reflejó en su programa educacional; mientras en el plano de la educación superior se comenzaron a vivir los vientos de cambio estructural impulsados por la “Reforma Universitaria”, proceso que tuvo su punto más agudo de implementación en el período de gobierno de Salvador Allende. Entre 1970 y 1973, sin embargo, el sector privado de la educación, en alianza con la oposición política y económica de la época, jugó un significativo papel en la crisis educacional que constituyó uno de los elementos del quiebre estructural de la sociedad chilena de aquel período. (Correa, S., 2001)

El término del gobierno de la Unidad Popular y la instalación en el poder del Régimen Militar, fue aplaudido por el sector privado de la educación chilena como una forma de rescate de sus perspectivas de desarrollo. El gobierno militar, orientó paulatinamente su política educacional hacia la promoción del sector privado de la educación en todos los niveles, incluyendo la educación superior que, a partir de la Ley General de Universidades del año 1981, vio refrendada esa positiva tendencia y vinculación. Se proyectó así, una específica visión de la educación consistente en la promoción de los valores individuales del libre emprendimiento y la capacidad de elección, verificados a través del impulso a la educación privada en todos los niveles. (Correa, S., 2001)

Durante el gobierno militar se produce, paulatinamente, un abandono por parte del Estado de sus obligaciones históricas en el campo de la educación. Las perspectivas educacionales del Régimen Militar no tuvieron un firme compromiso de la responsabilidad estatal en el mejoramiento y promoción de la educación pública, hasta entonces pilar del sistema nacional de enseñanza. Es particularmente notorio este retroceso en el plano de la educación superior; muchos grupos y sectores de la sociedad chilena consideraban la educación como un derecho fundamental y no como un simple producto de transacción de mercado. Entre estos grupos se incluían parte de la educación privada, aquella dependiente principalmente de la Iglesia Católica. Sin embargo, a la relativa oposición de actores cuestionando la visión privatizadora de la educación y el alejamiento del Estado de sus tradicionales obligaciones, el gobierno militar exacerbó los aspectos jerárquicos y el carácter crecientemente privado de la educación chilena, apartándose de los antiguos paradigmas de promoción social que la habían inspirado los años precedentes. (Magendzo, A., 2000)

Los procesos históricos que se desencadenaron después del Golpe de Estado en Chile (1973) y el advenimiento del Régimen Militar, la transformación de los marcos reformistas o revolucionarios por los que había transitado la sociedad chilena, fueron abolidos y sustituidos por instituciones y estructuras nuevas de poder, que imponen lo que con tanta propiedad Moulian denomina la Revolución Neoconservadora, única revolución triunfante en la dinámica histórica de nuestro siglo XX chileno. (Moulian, T., 1997)

Nos parece que, en la evaluación de las visiones generales de educación que sustentaron los distintos gobiernos del período en análisis, se impone sostener la coherencia histórica desarrollada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva en su visión sobre la educación chilena, expresada en el proceso de reforma educacional que impulsó en los ámbitos básico y medio, optando por tomar sana distancia de las transformaciones reformistas iniciadas en el plano

universitario, ello producto del respeto irrestricto a la autonomía universitaria y debido a la discusión interna, no zanjada del partido gobernante, sobre la conveniencia, oportunidad y aceptación del proceso de “reforma universitaria”, liderada en las aulas de la educación superior principalmente por las tendencias de izquierda y los sectores disidentes de la DC, que más tarde se escinden de ella para engrosar las filas de la Unidad Popular.

Sostenemos, paralelamente, que el gobierno de Frei Montalva desarrolló una visión integrada de la educación, asociando al Estado en el impulso y promoción de la educación como una herramienta de desarrollo y promoción social, misma orientación que se acentúa más tarde durante el gobierno de la Unidad Popular, tanto en plano de la intervención estatal en la educación básica como secundaria, y ratificándose en el proceso de “reforma universitaria”, impulsada desde la mismas universidades, agitada y refrendada por la militancia de izquierda en congruencia política con el gobierno de Allende. Sin embargo, en la evaluación de dicho gobierno constatamos una tendencia notoria hacia la improvisación y por lo tanto: una falta de coherencia histórica en los procesos estructurales que se predicaba querer impulsar.

Por su parte, el gobierno Militar intervino la educación en todos sus niveles, particularmente en el ámbito de la educación superior, sosteniendo una visión ideológica, aplicada coherentemente, en el impulso a la privatización del sistema, demostrando con ello una claridad ideológica expresada en la práctica por la desestructuración de la reforma a través de los procesos de “contrarreforma”, desarrollada tanto en el plano de la educación básica y media, impulsada en el gobierno de Frei Montalva, como en el plano universitario, interviniendo las casas de estudio y desmontando la “reforma universitaria” junto a buena parte de sus logros.

Se impone reafirmar que las visiones sobre educación están expresadas, en cada gobierno, por una adhesión ideológica distinta. En el caso del Gobierno de Eduardo Frei Montalva su gestión se orienta a una visión corporativista de encuadre capitalista; por su parte el gobierno de Salvador Allende se orienta en la sustentación de una visión socialista de desarrollo; mientras que el Régimen Militar se identifica con una postura neoliberal. (Moulian, T., 1997). Opciones, todas y cada una de ellas, que marcan los diferentes derroteros trazados por las políticas públicas en educación impulsadas por cada uno de dichos gobiernos.

Una mirada a las políticas públicas en Educación Superior nos llevará a la problemática de las Concepciones de Desarrollo Nacional (ausencia o presencia) y nos permitirá afrontar un análisis y valoración histórica de la

relación entre educación y sociedad, y las opciones sociales que esta relación encarnó y encarna.

Al observar en perspectiva histórica aquél tiempo de reforma (la oficial impulsada por los gobiernos de transformación, y la universitaria liderada por la comunidad de académicos y estudiantes) se observan los cambios el sistema de educación en general y sus repercusiones en la Educación Superior.

En el desarrollo histórico de la universidad en Chile, en los últimos cincuenta años, un hito importante que acercó a las instituciones de educación superior a los derroteros sociales vigentes, particularmente en la década de los sesenta y principios de los setenta fue la “reforma universitaria”, que no solo marca un proceso de inflexión en la forma de entender la universidad, sino que impone además un nuevo tipo de relación de la universidad con la sociedad en la que está inserta, siguiendo la pauta de los paradigmas educacionales impulsados por los gobiernos de cambio predominantes en el Chile de aquella época.

Congruentemente con ello, se pueden definir claros períodos de evolución del Sistema de Educación Superior en nuestro país en la última mitad de siglo:

- 1) Etapa “**pre-reforma**”, desde 1956 hasta 1967, marcada en su inicio por la creación de la Universidad del Norte que completa el grupo de las ocho universidades llamadas “Tradicionales”. (Brunner-Cox, 1993)
- 2) Etapa de la “**reforma universitaria**”, desde 1967 hasta 1973, período en el cual se producen cambios sustantivos en la estructura de poder, reestructuración académica, aumento de alumnos, incremento de la investigación, culminando en un proceso de politización e ideologización de las universidades producto de procesos políticos y sociales de carácter global, que caracterizan dicha época. (Brunner-Cox, 1993)
- 3) Etapa de la “**universidad intervenida**”, desde 1973 hasta 1989, donde las universidades son, en una primera fase, sometidas a un proceso que buscó, básicamente, revertir los efectos de la reforma y que se extiende desde 1973 a 1980. Una segunda fase, dentro del período, corresponde a la implementación de un Nuevo Esquema, que se extiende entre 1980 y 1989, que está fuertemente influido por el nuevo marco legal de las universidades dictado en 1980/81 y que genera el escenario propicio para el nacimiento de las nuevas Universidades Privadas. (Brunner-Cox, 1993)

- 4) Etapa del “**sistema vigente**”, a partir de marzo de 1990, existen nuevas disposiciones que regulan la creación y desarrollo de las instituciones de educación superior. El 10 de marzo de 1990 se publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que establece procedimientos diferentes a los vigentes para el examen y acreditación de las instituciones de educación superior de carácter Privado no Tradicional. (Brunner-Cox, 1993)

Visto como objeto de investigación las visiones sobre educación que orientan las políticas públicas de los distintos gobiernos sucedidos en Chile en el período 1964-1990, se impone esclarecer una matriz de lectura que permita comprender la evolución, e incluso el cambio abrupto y drástico, en las visiones referidas.

Chile ha desarrollado un fuerte y radical cambio en el campo de la educación; produciendo desde el advenimiento del Régimen Militar un proceso profundo de transformación de políticas y diversificación institucional, además de la modificación en las modalidades de financiamiento y el impulso a un creciente proceso de liberalización en la lógica del “mercado” de la educación en general y de la educación superior en particular, comprendida en los siguientes ámbitos:

- a. Formas de financiamiento de la educación.
- b. Relación entre Estado y mercado en la educación.
- c. Calidad de la educación.

Para la mejor comprensión, de los procesos político-sociales que se realizan en el contexto educacional, es necesario expresar que entenderemos por políticas públicas: las visiones generales y los diseños respectivos que se tienen, en el marco de un gobierno determinado, respecto a la lógica con que la educación se vincula con el Estado, las formas de financiamiento de las instituciones de educación, el vínculo específico que se desarrolla con el mercado y la estructura de las instituciones que ofrecerán los servicios educacionales. Estas políticas, una vez definidas se implementarán a través de programas y proyectos. Por lo tanto, Políticas Públicas son diseños generales, cartas de navegación, directrices, ideas fuerza sobre las que descansa una determinada acción del Estado en un ámbito específico de su que hacer.

La mayor parte de los especialistas sostienen que el problema básico de la educación superior es su financiamiento. Pero, esa constatación acarrea un doble problema ( ), consistente en determinar cuáles son las inversiones que, a partir de los recursos sociales disponibles, han de realizarse en la educación en

general y cuántos de éstos estarán dirigidos al financiamiento de la Educación Superior en particular.

El Estado, que históricamente ha cumplido el rol de financista de la universidad, ha puesto en evidencia que no puede o no quiere seguir aportando, en la medida y con los recursos que había destinado en el pasado a la educación superior. “La asignación directa de recursos, basada en criterios históricos, está siendo desplazada por una creciente presión hacia la diversificación de las fuentes de financiamiento (aranceles, fondos concursables, préstamos, donaciones, etc.). Frente a este escenario, las instituciones han desarrollado estrategias de financiamiento por la vía de la búsqueda de fuentes alternativas y complementarias de recursos, a través de la venta de servicios, la captación de donaciones, contratos de producción y cobros de aranceles...” (López-Rodés, 2001) Lo que significa que se produce, aparentemente, una mayor oferta, constatándose el problema de generación de ingresos a las universidades por la vía de la multiplicación de canales.

Por su parte, debido a la distancia producida en los últimos años, entre las Instituciones de educación superior y el conjunto de la sociedad, frente al problema del desarrollo, la constatación es la falta de planificación nacional estratégica, dejando a las universidades en un campo crecientemente dominado por el mercado y sin el papel de centros productores de conocimientos y profesionales útiles para el desarrollo de las necesidades del país. “Existen apreciaciones críticas que cuestionan la pertinencia de la educación superior y su capacidad de conducir a las sociedades hacia el desarrollo, debido al aislamiento de las instituciones de educación superior de los sectores sociales y sus necesidades (sociedad civil, Estado, empresa); a la ineficiencia del modelo profesionalizante; al desfase entre oferta profesional y la demanda del mercado de trabajo; a lo inadecuado de los métodos de enseñanza respecto de los requerimientos actuales, a las deficiencias presupuestarias y a la escasa participación que tienen los actores extrauniversitarios en las instituciones.” (López-Rodés, 2001)

Vista además, la creciente heterogeneidad de los centros oferentes de formación de estudios superiores, que organizan, en función de su libertad de emprender, las acciones que requieren para la captación de la demanda específica por dicha formación (en todos los niveles de la educación superior), y constatada la significativa proliferación de instituciones de educación superior, se presenta una fuerte duda sobre la calidad de la enseñanza que en ellas se puede impartir y la pertinencia de los conocimientos entregados, que permitan a los alumnos egresados enfrentarse con éxito a las dificultosas instancias del mundo laboral.

Frente a la problemática de un análisis coherente, en la perspectiva de su evolución histórica y de las visiones sobre educación sustentadas por los sucesivos gobiernos en los años recientes de la historia de Chile, se hace necesario clarificar con nitidez que el gobierno de Eduardo Frei Montalva impulsó una reforma educacional en el campo de la educación básica y secundaria, sin inmiscuirse en los procesos de reforma universitaria comenzados hacia el último tercio de su gobierno, como producto del propio impulso de la comunidad universitaria y de las tendencias de cambio vigentes que en el seno de la Universidad se desarrollaban. Por ello, los enfoques en educación presentados a continuación, abordan un marco general en las visiones de educación en Chile. (Brunner, J.J., 2009)

## PARADIGMA EDUCACIÓN- SOCIEDAD

1. Educación-Sociedad: este enfoque permite comprender a la “universidad” como una instancia de formación de sus educandos para la participación activa y propositiva en el desarrollo de la sociedad democrática. Se trata de una visión que hace una opción por la formación de personas, la producción de conocimientos y la transferencia de aportes al conjunto de la sociedad desde las instancias educativas en sus diferentes niveles. Se trata de promover un pleno desarrollo social, a través de la movilidad social que la educación general y la universitaria en particular entregan, cuyos valores más resaltantes dicen relación con: la promoción de la democracia, la formación de una sociedad solidaria, el pleno respeto a los derechos humanos, el desarrollo de una verdadera diversidad cultural y la valoración de las experiencias surgidas de la historia, la tradición y la cultura. (López-Rodés, 2001)

Desde éste punto de vista, la “educación” es vista como un todo integrado, cuyos niveles básicos, medio y superior están vinculados coherente y concordantemente. El Estado, por su parte adquiere una alta responsabilidad pública en el financiamiento y promoción del desarrollo de la educación en general y de la educación universitaria en particular, asumiendo una visión estratégica, reconociendo a la educación como una inversión que posibilita el aumento de la productividad social. Cabe destacar el papel del Estado en el período de gobierno demócrata cristiano, en el desarrollo de los niveles básico y medio en el proceso de desarrollo nacional a través de la promoción social, mientras que respecto de la dinámica universitaria se decide no intervenir directamente, ni en lo favorable ni en lo adverso, llevando adelante un pleno respeto de los principios de libertad académica y autonomía universitaria vigentes en Chile desde aquella época. Mientras que los gobiernos de la Unidad Popular, pero sobre todo del Régimen Militar, intervinieron en el

<sup>1</sup>Atendida la tendencia general de los gobiernos actuales, pese al reconocimiento de la importancia del conjunto de la educación para el desarrollo de los países, de disminuir su aporte público a la Educación Superior y la focalización del gasto en educación en los sectores primario y secundario.



dinamismo de los procesos universitarios, uno para impulsar los procesos de cambio, el otro para frenarlos y modificarlos estructuralmente.

El objetivo, que se le reconoce a la educación, es el de la promoción de la prosperidad económica, social, política y cultural del país, considerándola como un derecho fundamental del ciudadano que debe ser satisfecho a lo ancho y largo de su desarrollo.

Se evidencia así un resuelto apoyo público a la Educación Superior, asumiendo el Estado el respaldo financiero que la Universidad necesita, tanto en la investigación y creación de conocimiento básico y aplicado, como su utilización en las instancias de necesidades de desarrollo local y nacional.

Finalmente la calidad, financiamiento, pertinencia y equidad del sistema de Educación Superior se resuelven en función de objetivos estratégicos de promoción y desarrollo social.

Éste enfoque se expresa históricamente en los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, es decir, coincide con el proceso de profundización democrática en el que estaba involucrada la sociedad chilena entre los años 1964 y 1973. En su grado de articulación e implementación, advertimos que el enfoque Educación-Sociedad se expresó claramente en las iniciativas del gobierno demócratacristiano por aumentar la cobertura educacional en todos los niveles, y por vincular la educación a procesos de promoción social para el mejoramiento de las condiciones de vida del conjunto de la sociedad chilena. Por su parte, el gobierno de la Unidad Popular, intensificó el enfoque, como eco de su visión ideológica del proceso político-social, particularmente en el intento de intervención en la educación a través de la frustrada iniciativa de la ENU y de la decidida promoción, al interior de las aulas universitarias, del proceso de Reforma Universitaria, que alcanzó su máximo grado de entropía y convulsión en los primeros años setenta. (Brunner, J.J., 2009)

No obstante, las particularidades específicas de cada gobierno en el periodo asignado para el enfoque Educación-Sociedad, se constata la tendencia histórica de buscar en la educación una fórmula de desarrollo social y de superación de las contradicciones sociales que aquejaban a la sociedad chilena a fines de los sesenta y principio de los setenta, que no eran diametralmente diferentes a las condiciones de los últimos cuarenta años, que se intentaban cambiar.

Huelga decir, que las posibilidades de implementación histórica de los procesos de reforma democrática, que expresan la aplicación práctica

del enfoque Educación- Sociedad, se vieron limitadas y definitivamente frustradas por la polarización política y el posterior quiebre traumático de la democracia chilena el 11 de septiembre de 1973, fecha tras la cual, los supuestos ideológicos de fundamentación y justificación de la educación chilena cambiarían drásticamente.

## **PARADIGMA EDUCACIÓN-EMPRESA**

2. Educación–Empresa: la Universidad, en este enfoque es considerada como una unidad productiva que, a través de las herramientas de capacitación que eventualmente entrega, produce profesionales que han de integrarse en la dinámica de la economía siguiendo la lógica de la oferta y la demanda de servicios profesionales. La contribución a la economía sería directa, pues la educación de profesionales estaría expresada en la formación de innovadores y emprendedores, necesarios para las exigencias de un mercado abierto y competitivo. (López-Rodés, 2001)

La estructura característica de este enfoque es la segmentación de los niveles de educación, perdiendo cierta importancia relativa la Educación Superior, pues se reduce ostensiblemente la participación del Estado en ella y se expande fuertemente la participación del sector privado en la oferta educativa, en este nivel.

Se visualiza la Educación Superior como un costo, donde el aporte estatal es un complemento del costo total. Por lo tanto, las fuerzas lógicas del mercado deben imponerse igualando la oferta a la demanda y de paso produciendo una disminución significativa del financiamiento público en la Educación Superior, imponiéndose la estructura de las empresas universitarias, que proliferarán como negocio de acuerdo a los requerimientos del mercado. La investigación, en este enfoque, ocupa un lugar secundario, estando circunscrito a los beneficios que pueda acarrear a la institución que los realiza, en términos de prestación de servicios a otras instituciones públicas o privadas, y la imagen corporativa que dicho proceso reafirme. (Brunner, J.J., 2009)

El análisis que se impone, por lo tanto, es el de costo beneficio y de medio – fin, buscándose al final del proceso de formación, tanto para las instituciones, como para los estudiantes y egresados que en ellas se forman, la obtención de logros cuantificables.

Evidentemente, el enfoque Educación-Empresa se expresa históricamente en la articulación del modelo educacional implementado por el gobierno militar,

desde 1974 hasta 1990, cuya continuidad histórica, pese a modificaciones accesorias de superficie, parece verificarse en la actualidad, manteniéndose por lo tanto, una vez terminado el Régimen Militar hasta nuestros días, recorriendo la lógica imperante de los gobiernos de la Concertación, que no han modificado las inercias impuestas y heredadas desde el gobierno militar precedente. Por lo tanto, la conceptualización propia y característica del enfoque Educación- Empresa se expresa históricamente desde 1974 hasta el año 2000, pero con grados variables de profundidad, evolucionando desde una muy marcada correspondencia en el período 1980-1990, a una concordancia más relativa en el período 1990-2000, manteniéndose dicho enfoque, en nuestra opinión, plenamente vigente hoy. (Brunner, J.J., 2009)

Si observamos el desarrollo de las visiones sobre educación en Chile que motivan las políticas públicas sectoriales, en todos los niveles de su implementación, a lo largo de los años comprendidos en el período 1964-1990; constatamos que estos dos enfoques antes expuestos, con ciertas adecuaciones específicas, aparecen como lógicas fundadoras de dichas políticas.

En efecto, el paradigma Educación-Sociedad, está presente en las políticas públicas de educación en los Gobiernos de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y Salvador Allende (1970-1973), instalándose en el marco lógico de sus políticas, así como de los propios procesos históricos que durante aquellos gobiernos se impuso y que en el ámbito específico de la Educación Superior se expresan a través de la Reforma Educacional, por una parte y la Reforma Universitaria por otra. De manera complementaria ratifican dicha visión, aunque las iniciativas en su impulso y desarrollo estuvieron expresadas en actores distintos; en la Reforma Educacional el gobierno de Frei Montalva, mientras que en la Reforma Universitaria la propulsión estuvo dada por la propia comunidad universitaria.

Por su parte, el paradigma Educación-Empresa, se desarrolló durante el proceso refundador del Régimen Militar, que caracteriza la Revolución Neoconservadora de aquel período y que se expresa en el campo de la Educación Superior con la Contra Reforma Universitaria. Proceso estructural que, con adecuaciones que no distorsionan su esencia, siguen vigentes hasta nuestros días en la lógica del mercado y del rol subsidiario del Estado. En síntesis, se verifican dos períodos históricos claramente definibles, un periodo de reforma democrática y otro de contrarreforma autoritaria, distinguibles en lo esencial en el rol que juega, en uno y otro caso, el papel del Estado y del mercado en su preponderancia en la articulación e implementación de la lógica dominante en el sistema educacional. (Brunner, J.J., 2009)

## **PARADIGMA EDUCACIÓN-EMPRESA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS TENDENCIAS 1980-1990**

El sistema, en su modalidad actual, proviene de la reforma iniciada en 1981 pasando por una serie de reorganizaciones que incluyeron la transformación de las sedes de las Universidades Estatales Tradicionales y fusión entre algunas de ellas para crear Universidades Estatales Derivadas o Institutos Profesionales del Estado; fusiones posteriores entre aquellas y estas últimas; creación de Universidades Privadas nuevas; derivación de sedes de la Pontificia Universidad Católica de Chile hacia Universidades Católicas regionales y la incorporación al sistema de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica privados. (Gaete, H., 1997)

Actualmente en Chile el Sistema de Educación Superior está integrado por Universidades (UES.), Institutos Profesionales (I.P.) y Centros de Formación Técnica (C.F.T.). Las Universidades, a su vez, se agrupan en tres tipos según su régimen jurídico y acceso a los aportes del Estado: Estatales, Particulares de Carácter Público y Privadas. Las dos primeras integran el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (Gaete, H., 1997)

Al año 1980 el sistema atendía 118.978 alumnos de pregrado y contaba para tal fin con 8 Universidades (2 Estatales y 6 Particulares de Carácter Público) y el país destinaba a Educación Superior, en moneda de 1997, unos 162 mil millones de pesos. No integraban el sistema los Institutos Profesionales (I.P.) y los Centros de Formación Técnica (C.F.T.):

- Universidades Estatales: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado.
- Universidades Particulares de Carácter Público: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte y Universidad Técnica Federico Santa María. (Gaete, H., 1997)

En 1996 el sistema global de Educación Superior atendió a 344.776 alumnos, un 189,78% más, y contó para tal fin con 67 Universidades (16 Estatales, 9 Particulares de Carácter Público y 42 Privadas), 72 Institutos Profesionales y 128 Centros de Formación Técnica (en Total 267 instituciones) y el país destina a educación superior 142 mil millones de pesos. (Gaete, H., 1997)

- Universidades Estatales: a) Tradicionales: Universidad de Chile y

Universidad de Santiago de Chile (ex UTE)

b) Derivadas: U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. de Tarapacá, U. de Valparaíso, U. de Antofagasta, U. de Talca, U. de la Frontera, U. de La Serena, U. del Bio-Bio, U. de Los Lagos, U. de Atacama, U. de Magallanes, U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, U. Tecnológica Metropolitana, U. Arturo Prat.

- Universidades Particulares de Carácter Público: a) Tradicionales: Pontificias Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte y Universidad Técnica Federico Santa María.

b) Derivadas de la P. U. Católica de Chile: U. Católica de la Santísima Concepción, U. Católica de Temuco, U. Católica del Maule. (Gaete, H., 1997)

Es importante tener presente que esta gran expansión de la oferta de instituciones del sistema se produce entre 1988 y el 11 de marzo de 1990. En efecto, en ese período se crearon 37 UES, 56 I.P. y 14 C.F.T.; los que juntos representan un 40,00% del total del Sistema de Educación Superior actualmente vigente en Chile. Lo anterior significa que una parte relevante del sistema de educación superior chileno es nuevo. (Gaete, H., 1997)

El comportamiento de los aportes fiscales entre 1981 y 1997 se muestra en el gráfico siguiente, expresados en miles de pesos de marzo de 1997. (Gaete, H., 1997)

El total de aportes del país a Educación Superior sufre una fuerte caída desde 1981 hasta el año 1990 (39,80%) comenzando su recuperación a partir de este último año con un aumento en el período 1990-1997 del 45,38%. Sin embargo, entre 1981 y 1997 los aportes del país se reducen en un 12,47%. Es decir los montos actuales destinados a educación superior corresponden sólo al 87,53% de lo asignado en 1981.

En particular, el Aporte Fiscal Directo (AFD) del país a las Universidades adscritas al Consejo de Rectores cae en un 63,72% entre los años 1981-1990, comenzando su recuperación a partir de este último año con un aumento en el período 1990-1997 del 40,61%. Sin embargo, entre 1981 y 1997 el AFD se reduce en un 48,99%. Es decir, los montos actuales destinados al AFD corresponden sólo al 51,01% de lo asignado en 1981. (Gaete, H., 1997)

Por su parte, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), en los mismos períodos, se mantiene con cierta estabilidad ya que se reduce levemente en un 6,05%;

pero, en todo caso, el AFI de 1997 es sólo un 93,95% del de 1982, año de su implementación. Esto posibilita una constatación importante: al año 1997 y a pesar de los esfuerzos realizados, el país no ha podido recuperar el nivel de recursos que destinaba al sistema de educación superior en el año 1981. (Gaete, H., 1997)

La evolución de la matrícula de pregrado en las universidades chilenas, en el periodo 1983-2002, se ha seguido incrementando paulatinamente con el paso del tiempo, siendo notorio el mayor ritmo de crecimiento de las universidades privadas en los últimos años, ya que en la sociedad chilena; debido al avance de la consolidación en el sistema de un cierto número de universidades privadas, por su ampliación de oferta en nuevas carreras (superando la etapa de tiza y pizarrón, articulando carreras de elevado costo de manutención) y un mayor grado de excelencia académica, de la mano a su vez de buenas estrategias de convocatoria de mercado; las han hecho confiables y atractivas para la demanda, capturando en sus nichos de clientes específicos, el contingente de estudiantes para sus respectivas instituciones. Como características generales de la Educación Superior en Chile, podemos anotar que en 1965 los alumnos del sistema sumaban 45.000, mientras que en 1974 contaban 145.000 y por su parte, la matrícula hacia 1990 alcanzó la cantidad de 230.000 alumnos, después de haberse reestructurado el sistema con la diversificación de los tipos de instituciones en: Universidades 120.000, Institutos Profesionales 34.000 y Centros de Formación Técnica 77.000 alumnos. (Lavados, I., 1990)

Por su parte, sólo en el ámbito de las Universidades privadas, entre 1981-1989, se concretó la formación de 5 instituciones, mientras que entre 1988-1989 el sistema ya contaba con 17 Universidades nuevas, sumando hacia 1990, 22 universidades privadas, que conformaban un 13% del total de la oferta universitaria nacional. (Lavados, I., 1990)

En cuanto a las áreas del conocimiento desarrolladas por las Universidades, constatadas por la evolución de sus matrículas, se presentó la siguiente descomposición porcentual para el año 1989: el área de Ciencias Sociales 32%, (especialmente Ingeniería Comercial que se dictó en 32 universidades); área de Tecnologías 24% (particularmente Ingeniería Civil, que se dictó en 22 universidades); área de Humanidades 11% (especialmente Psicología, que se dictó en 14 universidades privadas) (Lavados, I., 1990)

Los procesos de crecimiento y privatización han producido una diferenciación, estratificación y segmentación del sistema. La segmentación presenta, desde los años ochenta hasta nuestros días, dos planos fundamentales:

- El primero está referido a la totalidad del área educativa. Existen circuitos diferenciados y estratificados caracterizados por el origen social de los estudiantes, que condicionan su ingreso a determinados establecimientos. Los períodos de estudios son similares para distintos grupos de estudiantes. La especificidad de cada grupo surge del lugar en que se hicieron estos estudios. Todos tienen las mismas credenciales desde un punto de vista formal, pero sus niveles de conocimiento son absolutamente diferentes. (Lavados, I., 1990)
- El segundo plano se refiere a los resultados concretos del proceso, referido a la inserción de los egresados en el mundo del trabajo. Las diferencias en las posibilidades de empleo y en los niveles de remuneraciones de una misma profesión u oficio tienen que ver básicamente con los circuitos de procedencia de los postulantes a dichas plazas, viéndose favorecidos aquellos cuyos contactos directos con los empleadores potenciales están establecidos por anticipado. (Lavados, I., 1990)

La educación ha perdido parte del rol que tuvo en el pasado, en el proceso de movilización social. En Chile, la Educación Superior fue relativamente homogénea hasta 1980. A partir de esa fecha se ha profundizado el proceso de segmentación y las tendencias señalan que será necesario hacer un esfuerzo significativo para atenuar esta tendencia.

En una visión de conjunto, las principales tendencias de la Educación Superior en Chile en el período 1980-1990, que pueden anotarse son:

- La Educación Superior se presenta dispersa, heterogénea y fragmentada.
- La Educación Superior crece solamente por proliferación institucional.
- La Educación Superior se presenta descoordinada y con políticas contradictorias.
- La Educación Superior está desligada del desarrollo nacional con modelos repetitivos, sin innovación.
- La Educación Superior presenta un rasgo marcadamente elitista, no plural y además segmentada, con severas restricciones para el ingreso de estudiantes pobres.
- La Educación Superior presenta un grado de aislamiento en su lógica y funcionamiento respecto de los otros niveles educacionales, es decir no existe coordinación ni congruencia con la enseñanza media y básica.
- La Educación Superior presenta gobiernos institucionales en crisis. (Lavados, I., 1990)

## CONCLUSIONES

Es importante anotar que, pese al menosprecio inicial por cuestiones de peso académico y tradición por parte de la comunidad académica tradicional, las universidades privadas no tradicionales, novedad del Sistema Nacional de Educación Superior desde 1981 solamente, han ido imponiendo un tipo de comportamiento de mercado en el sistema en su conjunto. Por su parte, las universidades tradicionales y las derivadas de ellas (públicas o particulares), han adquirido paulatinamente, presionadas por la lógica de mercado que se ha ido estableciendo en la Educación Superior, un comportamiento acorde a la lógica de la oferta y la demanda: abriendo nuevas carreras, subsidiando puntajes en las pruebas nacionales de selección (PAA, ahora PSU), y compitiendo por la convocatoria de los mejores alumnos con los mejores puntajes, para la obtención de los aportes fiscales equivalentes por este concepto.

La lógica del mercado, sin embargo, no es ni fue históricamente, como hemos visto a lo largo de estas líneas, una opción razonada y reflexionada al interior de las comunidades universitarias, sino que fue la imposición de las Políticas Públicas en materia de Educación Superior predominantes durante el Régimen Militar, y que se aviene coherentemente con la lógica de mercado en que ha venido transitando, hasta el día de hoy, la sociedad chilena desde inicios de la década de los ochenta. El sistema creado en 1980-1981 está consolidándose por la fuerza sistemática y porfiada de los hechos; el incremento de la matrícula en todos los niveles y formatos del Sistema de Educación Superior así lo ratifican. Sin embargo, se trata de un crecimiento sin planificación estratégica, basado en los ritmos internos del buen negocio de la Educación Superior, y sin ajustarse a la realidad de las demandas productivas, culturales y laborales del país.

Estamos avanzando, al parecer, a una situación problemática de compleja solución, que se ha ido consolidando como posibilidad en los años noventa y lo que va del siglo XXI. En efecto, las implicancias de la falta de planificación estratégica en la oferta educativa, producen una explosión de expectativas laborales y de bienestar material futuro para los estudiantes que van, paulatinamente, siendo insatisfechas por el propio sistema que no asegura, ni advierte a sus “clientes” las eventualidades negativas de la promesa.

Por cierto, dirán algunos, no es papel del ofertante advertir sobre la eventualidad de la mala elección al cliente, pero parece ser obligación del Estado advertir el problema, alertar a sus ciudadanos y corregir el despropósito de la falta de coherencia y correspondencia del mercado de la Educación Superior con la realidad económica, cultural y laboral del país. Aunque hablar del papel



que pueda jugar el Estado esta demás, porque para que ello ocurriera tendría que tratarse de otro tipo de Estado, no aquel que juega un papel únicamente subsidiario.

Finalmente, parece claro que el eje conceptual articulador del actual sistema -abierto en 1981 y que se extiende en lo fundamental hasta la actualidad en 2014- se define a partir de su correspondencia con la lógica de una sociedad económicamente abierta y liberalizada, donde el valor de la libertad de emprender, individual y privada, se impone al de la planificación estratégica en pos del desarrollo nacional impulsada por el Estado, otrora benefactor.

## Referencias Bibliográficas

1. Aylwin, M. et. al. (1992). Chile en el siglo XX. Editorial Planeta, Santiago. (Caps. II, II y IV)
2. Correa, S. et. al. (2001). Historia del siglo XX chileno. Editorial Sudamericana, Santiago: Caps. X, XI y XIII.
3. Moulán, T. (1997). Chile actual. Anatomía de un mito. Ed. LOM (Colección Sin Norte), Santiago: pgs. 15 y sgts.
4. Brunner, J. & Cox, C. (1993). Dinámica de transformación en el sistema educacional en Chile. Serie Educación y Cultura, N° 38, FLACSO-Chile.
5. López, L. & Doris, R. (2001). Dos enfoques en Educación Superior: universidad -empresa y universidad-sociedad, en Samaniego, Augusto (Coordinador). Las Universidades Públicas. ¿Equidad en la Educación Superior chilena?, LOM Ediciones, Santiago: pg. 55 y sgts.
6. Brunner, J. (2009). Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago: pg. 155 y sgts.
7. Gaete Fres, H. (1997). Chile: Los recursos del país al sistema de Educación Superior y su distribución regional. Ed. Universidad del Bio-Bio, Concepción-Chillán: pgs. 2-8 y sgts.
8. Lavados, I. (1990). La Educación Superior en Chile. En: Tendencias de la Educación Superior: Elementos para un análisis prospectivo. Ed Corporación de Promoción Universitaria CPU, Santiago: pg. 35 y sgts.

Sección 2

## **Diversidad e Inclusión**



## Programa de formación e inclusión socio-laboral para personas en situación de discapacidad intelectual, en base a un modelo de empleo con apoyo

María Angélica Valladares

**E**l Programa de Formación e Inclusión Socio - Laboral para personas en situación de Discapacidad Intelectual, que se dicta en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, se adscribe al Enfoque de Competencia de Empleabilidad, considerando dimensiones socio-pedagógicas de carácter general que se encuentran a la base del diseño del Programa. En esta formación está considerado el criterio de **accesibilidad** en cuanto permite la inserción de los(as) participantes sin distinción ni discriminación alguna; el criterio de **pertinencia** en cuanto se presenta como una respuesta adecuada y coherente a las necesidades de formación y las características particulares de esta población objetivo, y el criterio de **oportunidad** cuando ocurre en el tiempo y espacio esperados, con costos adecuados y sus resultados están relacionados con el requerimiento de formación. Este proceso formativo, comprende el desarrollo e implementación de competencias laborales, básicas, genéricas y específicas.

**Competencias Básicas:** relacionadas con la formación y que permiten el ingreso al trabajo (habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, entre otras).

**Competencias Genéricas y de Empleabilidad:** Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, entre otros.

**Competencias Específicas:** Se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (operación de maquinaria especializada, formulación de proyectos de infraestructura, entre otras).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) acuña el término de competencia, definido por (Vargas, 2004.) como la “...*capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada*”. La noción de competencia laboral implica,

además, desarrollar el potencial de cada individuo para combinar y movilizar un conjunto de recursos pertinentes (conocimientos, habilidades, cualidades, recursos emocionales, cultura, redes de recursos) que le permitan efectuar en un contexto particular, actividades con exigencias profesionales con el fin de producir resultados (servicios, productos) respondiendo a ciertos criterios de satisfacción para un cliente (o destinatario). Desde el año 2006 el Programa abre espacios hacia la inclusión social de los estudiantes con un Plan Curricular que comprende tres grandes ámbitos: Desarrollo Personal, Desarrollo Laboral y Desarrollo de Habilidades Cognitivas y de la Comunicación; a través de este Plan los estudiantes se aproximan gradualmente al mundo del trabajo en distintos momentos mediante las prácticas de aprendizaje, que se constituyen en un proceso destinado a identificar el sistema de apoyos y ayudas técnicas necesarias, para cada estudiante del programa.

## **Perfil de egreso - competencias de empleabilidad**

El Perfil de Egreso del Programa contempla el desarrollo de Competencias de Empleabilidad, diferenciadas en competencias básicas, competencias genéricas, y competencias específicas.

1. *Habilidades de lenguaje y comunicación.* Se expresa con claridad en forma oral y escrita; Escucha y lee con entendimiento; Actúa asertivamente; Negocia y persuade
2. *Aplicación de números.* Usa dinero; Hace presupuestos; Usa calculadora; Adquiere bienes
3. *Uso básico de tecnologías.* Aplica destrezas básicas para el uso del PC; Maneja aplicaciones básicas de un PC; Usa Internet; Aprende y transfiere al trabajo el uso de Tics
4. *Iniciativa y emprendimiento.* Enfrenta nuevas situaciones con flexibilidad; Actúa creativamente; Traduce ideas en acciones; Mantiene la energía en el logro de un objetivo
5. *Trabajo en equipo.* Identifica objetivos y se coordina con otros; Colabora y genera confianza en el equipo; Resuelve problemas en equipo
6. *Efectividad personal.* Autoconocimiento y gestión de sí mismo; Gestiona su propio desarrollo de formación laboral; Trabaja con confianza y seguridad; Planifica proyectos personales

7. *Aprender a aprender*. Se interesa y motiva por aprender; Observa el proceso de su propio aprendizaje; Aplica nuevos aprendizajes al contexto
8. *Solución de problemas*. Recolecta, organiza y analiza la información que resuelve el problema; Aplica alternativas de solución de problemas; Resuelve problemas interpersonales.

## Plan de estudios del programa

El Plan curricular del programa se organiza desde tres ámbitos:

- a. Formación de Desarrollo Personal
  - Taller de Independencia Personal
  - Taller de Desarrollo Personal
  - Taller de Uso del tiempo libre
- b. Formación de Desarrollo Laboral
  - Taller de Preparación
  - Taller de Capacitación Laboral
  - Taller de Apoyo al Empleo
  - Prácticas de aprendizaje
- c. Formación de Habilidades Cognitivas
  - Taller de Habilidades Cognitivas
  - Taller de Comunicación

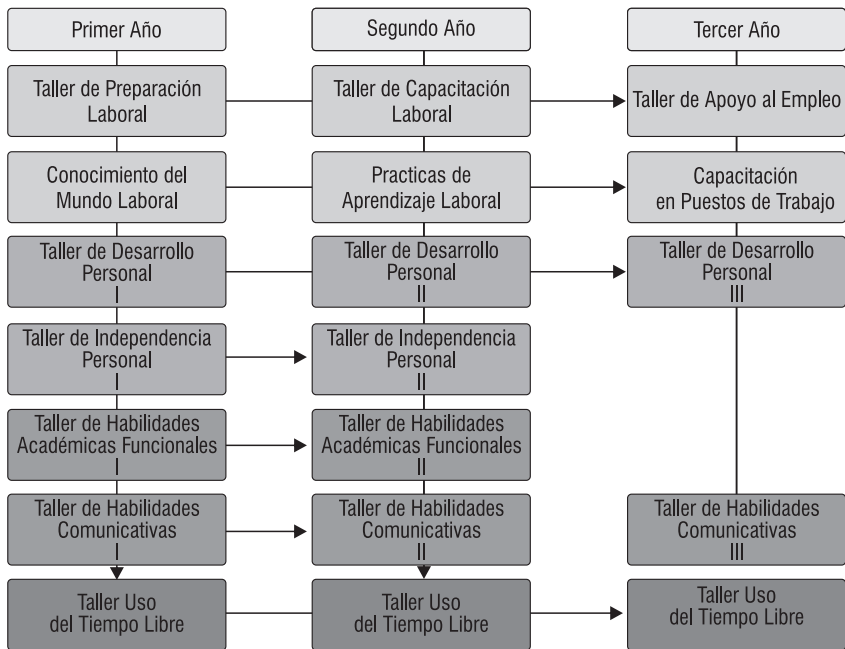
### Formación de desarrollo personal

Sistema de apoyos para el Desarrollo e Independencia personal, a través de: desarrollo de habilidades genéricas relacionadas con la potenciación de autoestima, autoconfianza, autocontrol y autoconcepto, indispensables para el proceso de transición al mundo del trabajo; manejo de estrategias de resolución de conflictos; y la identificación de metas personales y laborales y la consecución de las mismas.

### Formación laboral

En el desarrollo de la formación laboral, el proceso de Práctica constituye un elemento fundamental, como un proceso gradual, desarrollado en distintas fases, con acciones de:

- Preparación para la integración socio laboral: análisis de puestos de trabajo, perfil profesiográfico del estudiante; orientación laboral del



estudiante en base a sus intereses y motivaciones; desarrollo de actitudes y aptitudes laborales; conocimiento de la normativa laboral, normas básicas de seguridad e higiene, red de servicios comunitarios entre otros.

- Búsqueda de Prácticas de Aprendizaje personalizada, proyectando una futura inserción laboral, junto con el análisis de las condiciones laborales, el análisis del puesto de trabajo y el análisis de compatibilidad entre el estudiante y lugar de trabajo.
- Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo para la adquisición de aspectos técnicos y la integración relacional y completa en la empresa, con búsqueda de apoyo natural y la retirada progresiva del preparador laboral a medida que el proceso se hace efectivo.
- Seguimiento y apoyo para la mantención del puesto de trabajo, es decir, la mejora de las condiciones laborales, evaluación preventiva de las necesidades del trabajador con discapacidad y de la entidad empleadora, detección de situaciones conflictivas y la aplicación de medidas correctivas.
- Autonomía en la integración laboral: el proceso de Prácticas de Aprendizaje en la modalidad del Empleo con Apoyo finaliza cuando se logra la autonomía laboral de la persona con discapacidad, a través de la colocación laboral.

## Plan formativo de la práctica

El Plan formativo de práctica en modelo de empleo con apoyo, se desarrolla de acuerdo a las características de cada estudiante. Los niveles y su descripción son:

Nivel Inicial de 4 a 6 horas pedagógicas	
Nivel Intermedio de 6 a 10 horas pedagógicas	
Nivel Avanzado de 10 a 16 horas pedagógicas 15 a 20 horas pedagógicas	
Este nivel se desarrolla entre el segundo y tercer año de formación	
Duración por periodos de práctica (segundo y tercer año de formación)	<b>Descripción</b>
<b>1º Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo</li> <li>• Aprendizaje inicial de tareas simples o menores del puesto de trabajo</li> <li>• Conocimiento y regulación de Normas Laborales</li> </ul>
<b>2º Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de tareas en mayor complejidad propias del puesto de trabajo; aspectos técnicos, relaciones interpersonales y laborales</li> <li>• Conocimiento y regulación de Normas Laborales</li> </ul>
<b>3º Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de tareas en mayor complejidad propias del puesto de trabajo; aspectos técnicos, relaciones interpersonales y laborales, llevado a la práctica en mayor carga horaria en cuanto a asistencia y resistencia</li> <li>• Conocimiento y regulación de Normas Laborales</li> </ul>
<b>4º Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de aspectos técnicos, relacional y completo en la empresa</li> <li>• Conocimiento y regulación de Normas Laborales</li> </ul>
<b>5º Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de aspectos técnicos, relacional y completo en la empresa y la retirada progresiva del preparador laboral a medida que el proceso de integración socio laboral se hace efectivo.</li> <li>• Conocimiento y regulación de Normas Laborales</li> </ul>

En este ámbito se busca promover la inserción de las personas en situación de discapacidad intelectual en el mercado laboral, mediante el desarrollo de itinerarios personalizados, que contemplen acciones de formación, orientación, acompañamiento e intermediación socio - laboral en el mercado de trabajo y ayudas para acceder y mantener un empleo. Así mismo comprende un proceso



de acompañamiento (tutorías) y apoyo continuo, que se ofrece en forma personalizada desde el acercamiento hasta la permanencia del estudiante en un puesto de trabajo. La tutoría de Apoyo en el empleo está enfocada al desarrollo de actividades laborales específicas del trabajo y a brindar el apoyo en el empleo en diferentes entornos laborales. Incluye la colocación en prácticas laborales y la estabilización en el puesto de trabajo, entregando además, a cada persona en particular, el desarrollo de un plan individualizado y la asistencia permanente de un docente para mantener el empleo a largo plazo.

### **Formación de habilidades cognitivas**

Relacionada con el desarrollo de habilidades que inciden directamente en la interacción con la sociedad y el mundo laboral:

- Referidas al conocimiento y uso de las letras, conocimiento y uso de los números y conocimiento y uso de las tecnologías de información y comunicación.
- Desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas en los jóvenes, junto con inhibir elementos que entorpecen la comunicación en los distintos eventos comunicativos a los que se vean enfrentados de modo de mejorar habilidades sociales, resolución de problemas y la toma de decisiones, tanto en su vida personal como laboral.

### **Egreso**

Para obtener el Certificado de aprobación del Plan de estudios del Programa Laboral, deben aprobar todos los Talleres de 1° a 3er año, incluyendo la elaboración de un informe escrito del proceso formativo y prácticas de aprendizaje, el que es guiado por un docente del programa y evaluado en un examen oral ante una comisión que se designe.

## **Ejecución y resultados del programa**

### **Ejecución**

En consonancia con los principios y propósitos de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Educación Diferencial, se crea el Programa de Formación e Integración Socio-Laboral para personas que presentan Discapacidad Intelectual basado en un enfoque de Empleo con Apoyo, en el segundo semestre del año 2006. En su Primera versión, el Programa 2006–2009 cuenta con una promoción de 12 egresados, graduados en Mayo 2010. La Segunda versión 2009–2012 cuenta con 14 estudiantes que se graduaron en 2013. La Tercera versión 2013–2015 tiene un total de 13 estudiantes matriculados. El

Programa ha contado con el apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Educación Diferencial, desarrollando múltiples iniciativas, tanto en el plano Académico, como de la vinculación con el contexto universitario, logrando posicionarse en un espacio propio y compartido. El ambiente universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación es propicio para la inclusión de los estudiantes del Programa. Los espacios comunes de estudio y recreación compartidos, fomentan el desarrollo y adquisición de competencias sociales y personales. Por otra parte, la incorporación en diferentes talleres extra programáticos, más la participación de los estudiantes del programa en diferentes núcleos (teórico-práctico) de la carrera de Educación Diferencial, constituyen un factor de interacción continuo con estudiantes de su edad aportando significativamente en sus aprendizajes y, agregado a ello, la propia socialización que alcanzan a través de su grupo de pares. Un aspecto importante de mencionar, dada su relevancia en el proceso educativo de los jóvenes, es la relación que se mantiene con los padres y con algunos de los miembros del núcleo familiar ya que, sin su apoyo, sería imposible llevar a la práctica la mayoría de los objetivos del programa. Las acciones que se han implementado desde el Programa para una efectiva integración en el contexto universitario han enriquecido la formación profesional de los estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación Diferencial en diferentes núcleos y seminarios de investigación de grado.

*Organización del programa.* Cuenta con equipo multidisciplinario estable conformado por Profesores de Educación Diferencial, Terapeuta ocupacional, Psicóloga, Gestor Laboral, Fonoaudióloga, Asistente de sala, Monitores (egresados del Programa o estudiantes de otras carreras de la Universidad Central de Chile. Algunos docentes del Programa son profesores que realizan clases en la carrera de Educación Diferencial y otras carreras de la Facultad, pero que han tenido acercamiento personal o profesional con jóvenes en situación de DI.

## **Resultados**

### *Programa*

- Desarrollo de programas educativos formativos que involucren los apoyos necesarios que esta población requiere para tener éxito en el campo laboral y social: Apoyo Familiar, Delegación de responsabilidades para el uso del tiempo libre.
- Trabajo por medio de programas individuales en clases presenciales y tutorías.
- Da respuesta a las demandas de formación para el empleo con apoyo que los estudiantes en situación de discapacidad intelectual que requieren actualmente.

- Provee mayores y mejores oportunidades de Aprendizaje Laboral y de empleo para los estudiantes
- Estudiantes. En términos generales los jóvenes evidencian un avance en relación a su Autonomía, Independencia y Conocimiento de sus capacidades y avances en el aprendizaje social en el contexto universitario y laboral. Dentro del avance y desarrollo de las competencias del perfil se señalan:
  - Control de las emociones en la vida diaria, interacción con los otros.
  - Expresión y comunicación asertiva. Potenciar y establecer relaciones interpersonales adecuadas tanto con sus compañeros de trabajo como con personal de jefatura.
  - Resolución de Problemas. Tener confianza y seguridad en sí mismos.
  - Aprendizaje Socio Laboral en ambiente universitario y laboral.
  - Racionalización del uso del tiempo libre. Utiliza constructivamente su tiempo libre.
  - Ser cuidadoso en su presentación personal.
  - Conocen sus necesidades e intereses y la forma de satisfacerlas, sus fortalezas y debilidades.
  - Ser autosuficiente en todos los aspectos de la vida cotidiana, tomando la iniciativa y asumiendo la responsabilidad por sus acciones y elecciones. Independencia (en el actuar y en el saber hacer)
  - Participar en las decisiones que se tomen en relación con su vida psicosexual.
  - Cumplir las tareas que se le encomiendan con responsabilidad.
  - Desempeñar un trabajo remunerado en la comunidad o en un medio supervisado.
  - Insertarse y mantenerse en la población económicamente activa.
  - Comprender e interpretar normas de seguridad en su vida personal y laboral.
  - .Comprender la relación trabajo / remuneración. Realizar trámites para solicitar empleo.
  - Organizar su presupuesto de acuerdo a sus ingresos.
  - Conocer y utilizar sus deberes y derechos como ciudadano y trabajador.
  - Interpretar símbolos y/o signos utilizados en su medio.
  - Desplazarse en la comunidad utilizando medios de transporte colectivo.
  - Conocer y utilizar los servicios públicos de su comunidad.
  - Comprender y practicar las normas sociales de su comunidad.
  - Plantearse y emprender un proyecto de vida independiente, activando redes de apoyo si lo necesita.
  - Lograr un manejo adecuado de sus emociones tanto en el entorno laboral como social, aplicando estrategias de autocontrol y autorregulación emocional.

- Fomentar la efectividad personal, identificando y concretando sus metas laborales con seguridad y conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades.
- Buscar constantemente la superación personal y laboral.

*Apoyo familiar.* El trabajo directo con las familias y los profesionales del programa permiten tratar algunos temas sobre los estilos relacionales, la sobreprotección, la transición a la vida adulta y sobre el efecto que ha tenido en la vida familiar la integración de los estudiantes a la vida universitaria y a la vida del trabajo entre otros. Con preocupación vemos que las etapas del proceso de aceptación de un hijo/hija con discapacidad es una tarea de las más complejas e importantes para el ser humano. Por tanto, todo padre común requiere de ayuda especializada ante el nacimiento de “un hijo especial”, Ante esta noticia los padres deben iniciar un proceso emocional, doloroso, sinuoso y complejo cuyo destino final es de la aceptación del hijo diferente. Por lo anteriormente descrito, se han realizado acciones que propenden a acompañar a las familias en aquellas etapas o momentos que se requieran:

- Atención directa y apoyo personalizado a los estudiantes y sus familias
- Asesoramiento y consultoría: realiza un trabajo dirigido a la persona, respecto de su funcionamiento, implementación, opciones alternativas, superación de crisis.
- Intervención grupal con grupos de padres: focalizadas en la ayuda mutua, trabajo colaborativo, desarrollo de la solidaridad, competencia para el análisis de situaciones y toma de decisiones que afectan al grupo.
- Trabajo colaborativo con las familias en relación a necesidades y apoyos que el estudiante requiera.
- Creación de planes familiares individualizados y específicos que incluyen técnicas de enfrentamiento y resolución de conflictos, que respondan a las necesidades del estudiante y su familia.

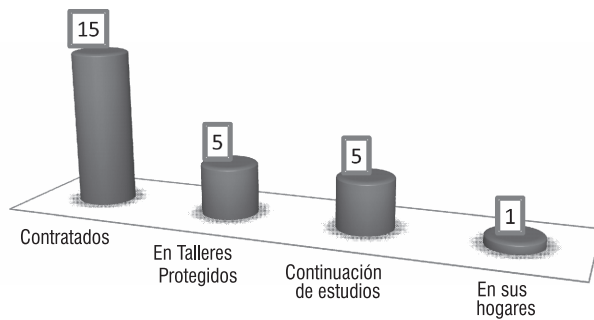
Siguiendo las características que plantea el Programa en el ámbito del apoyo a la familia, se plantea la meta de incrementar el bienestar social y la mejora de la calidad de vida de estudiantes y familias. Es así como la psicóloga trabaja orientada por la finalidad de una promoción de competencias que les permitan analizar sus problemas y generar recursos para superarlos. No obstante la evaluación favorable de algunos padres frente a las acciones del programa de atención a familias, no se cuenta con los medios necesarios (humanos y económicos) para incluir un programa o sesiones sistemáticas de terapia familiar individual a cargo de un especialista en esta área que ayude a la aceptación y proyección de los estudiantes del programa, con el total apoyo de sus padres.

Empresas - Integración en el mundo laboral. En el programa se han mantenido acciones relacionadas con el progreso y desarrollo de las Competencias de Empleabilidad de los estudiantes, considerando además las dimensiones de la orientación vocacional y profesional. Siguiendo este proceso, se evalúan los intereses, habilidades y aptitudes que permiten planificar un sistema de visitas a empresas de diferentes rubros relacionadas con los intereses manifiestos de los jóvenes. Para llevar a cabo esta planificación, la Gestora Laboral se encarga de contactar empresas, coordinar fechas y acompañarlos en las visitas. Durante este proceso de conocimiento del mundo laboral, a los estudiantes se les presenta un abanico de opciones de colocación, las que se van ajustando en la medida que descubren nuevos espacios, analizan sus características y contrastan con sus intereses y habilidades. Posteriormente, la incorporación a un puesto de trabajo “pre visto e identificado”, se determina considerando siempre a los propios interesados, en conjunto con los profesionales del programa y padres, iniciándose así el proceso de Prácticas de Aprendizaje correspondientes a los siguientes niveles: Inicial, Intermedio y Avanzado. Durante este proceso el desarrollo de las competencias genéricas y de empleabilidad adquieren una gran relevancia, así como también las competencias específicas, que se van desarrollando y potenciando en el mismo lugar de trabajo. En esta instancia los estudiantes se ven enfrentados por primera vez a un ambiente laboral en condiciones igualitarias. De acuerdo al modelo de empleo con apoyo utilizado en cada caso, los tutores de práctica ofrecen un sistema de apoyos a la empresa (en particular al monitor designado por la empresa) y al contexto laboral. El desarrollo de la práctica implica un seguimiento individualizado de los estudiantes que permiten generar el tipo de apoyo, frecuencia e intensidad de los mismos, proporcionando nuevos indicadores que permiten ajustar los programas de los talleres. Desde esta perspectiva, contar con empresas que abren sus puertas a los estudiantes del programa, desviando recursos humanos, tecnológicos y de infraestructura, para que aprendan a trabajar y demuestren sus competencias socio laborales, es uno de los más grandes logros. A continuación se muestran algunas de las empresas en convenio con el Programa para la realización de prácticas de aprendizaje laboral. En algunas incluso se logró la contratación de egresado/as.

Esta red de empresas colaboradoras ha suscrito convenios de práctica a incorporando a los estudiantes y asignando un monitor que le enseñará gradualmente las tareas correspondientes al puesto de trabajo. Por su parte el Programa se compromete a dar los apoyos necesarios al estudiante colocado, al monitor al contexto laboral. También compromete charlas de capacitación u orientación sobre el modelo de empleo con apoyo. En el siguiente gráfico se muestra la actual situación laboral de los egresados del programa en sus dos versiones anteriores.

Situación Laboral actual de egresados Programa Laboral





## **La atención a la diversidad en los planes de acción tutorial de algunos centros de educación primaria en algunos centros de Castilla La Mancha (España)**

Eladio Sebastián Heredero  
Patricia Quiles Marigil

**E**mpezaremos reconociendo que la tutoría no es una acción aislada, sino una acción colectiva coordinada que implica a todos los profesores y especialmente a los profesores responsables de aula –tutores- y que hace que posible que la escuela mejore y aprenda y en consecuencia se desarrollen cambios sustanciales que, siguiendo a Canalejo y Sebastián (2013), se han de producir en la organización, metodología e incluso en el currículo para atender mejor a todos los alumnos dentro del contexto de una escuela inclusiva.

La responsabilidad primera de su puesta en acción es del Equipo Directivo (Director, Jefe de Estudios); pero, realmente, quienes lo llevan a la práctica son los tutores, de ahí la importancia de conocerlo. El tutor no está solo en esta tarea, sino que deben apoyarle todos los profesores y los servicios de orientación (Equipos de sector o Departamento de Orientación), bajo la responsabilidad del jefe de estudios que los coordina y al final quién decide.

Para organizar la acción tutorial procede el diseño de un plan de acción tutorial (PAT). Este plan sería la respuesta organizada del centro para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. En este sentido son los tutores, en educación primaria, los responsables de ejecutarlo y por atender a todos los alumnos y especialmente a los que más dificultades presentan. (SEBASTIÁN, 2007).

Todo plan de acción tutorial debe de ir precedido de una reflexión en la que se tenga en cuenta el contexto real del centro y de los alumnos puesto que lo que se programe deberá llevarse a la práctica y, en este sentido, se justifica la necesidad de incluir acciones de atención a la diversidad dentro del marco de una escuela inclusiva.

La acción tutorial es un proceso integral y personalizado que está insertado en la propia acción docente y cuya finalidad última es facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje; esta acción se realizará tanto a nivel



individual como colectivo. Sin olvidar los contenidos de tipo conceptual y procedimental, los planes de acción tutorial potenciarán los contenidos actitudinales (actitudes, valores y normas); lo que equivale a ayudar en la personalización de la educación y la necesidad de dar respuesta a todos los alumnos y alumnas.

La acción tutorial se iniciará desde el mismo momento en que se incorpore el alumno al centro, se desarrollará a lo largo de su estancia en el mismo y sus efectos van a durar durante toda su vida, quizá mucho más que muchos contenidos conceptuales, según afirman Galve y Ayala, (2002).

## **1. Marco teórico o estado de la cuestión**

### **1.1. Acción tutorial**

Alvarez y Bisquerra, (2001) definen la tutoría con alumnos como:

... una acción sistemática, específica concretada en un tiempo y un lugar en la que el alumno recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada, porque:

- a) Contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: la propia identidad, sistema de valores personalidad, sociabilidad.
- b) Ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares previniendo y orientando las posibles dificultades.
- c) Orienta el proceso de toma de decisiones ante los diferentes itinerarios de formación y las diferentes opciones profesionales.
- d) Favorece las relaciones en el seno del grupo como elemento fundamental del aprendizaje cooperativo, de la socialización.
- e) Contribuye a la adecuada relación e interacción de los integrantes de la comunidad educativa por ser todos ellos agentes y elementos fundamentales de este entorno (p. 45-46).

### **1.2. El tutor en primaria**

La LOGSE (ESPAÑA, 1990), consideraba la tutoría como parte integrante del proceso educativo y como elemento de función docente. De manera que se consideraba la tutoría como parte integrante de la propia educación, para la obtención de un desarrollo pleno del alumnado. Así pues se hacía posible la atención a las diversidades de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas.

El Real Decreto 82/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación infantil y de los Colegios de Educación Primaria, (ESPAÑA, 1996) tiene el capítulo IV dedicado a Tutores.

#### Artículo 45 Tutoría y designación de Tutores

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.
2. Cada grupo tendrá un maestro tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios.

#### Artículo 46 Funciones del Tutor

1. Los maestros-tutores ejercerán las siguientes funciones:
  - a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de estudios. Para ello podrán contar con la colaboración del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
  - b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.
  - c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.
  - d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
  - e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
  - f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios.
  - g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
  - h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
  - i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.
  - j) Atender y cuidar, junto con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.
2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los Tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial. (ESPAÑA, 1996, p.12223)

Ya la LOE (ESPAÑA, 2006a) recoge estos mismos principios y los concreta. Desde la administración se analizan distintos niveles de orientación: nivel grupo docente, centro escolar y sistema escolar.

De estas leyes se deducen tres aspectos fundamentales hacia la figura del tutor y la tutoría:

1. La tutoría es un factor que aumenta la calidad de la educación.
2. El proceso de enseñanza no se ceñirá exclusivamente a la instrucción y transmisión de conocimientos, sino también se dotará de este carácter tutorial con el fin de fomentar el desarrollo integral de la persona.
3. El tutor es un mediador con respecto a otros agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente familiares resto del equipo docente.

### **1.3. Funciones del tutor según la normativa.**

La normativa por la cual se rige el estado actualmente (ESPAÑA, 2006) dice lo siguiente:

- Cada grupo de alumnos/as tendrá un profesor/a a su cargo.
- Corresponde a los centros educativos la coordinación de las actividades de tutoría.

De aquí se deduce un modelo de organización y funcionalidad basado en niveles de intervención.

1. La Acción Tutorial como unidad de acción directa.
2. El Equipo de Orientación o el orientador, como unidad organizativa básica en el centro escolar (Servicio Interno).
3. Los equipos de sector como unidad eje en un área o sector escolar.

Como hemos visto en la parte legislativa, más concretamente de acuerdo con la LOE , todos los maestros, incluidos en estos los que no son tutores, tienen que tender a la personalización de los procesos de enseñanza aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas específicas de cada alumno, la preocupación por las necesidades educativas de cada alumno así como la preocupación por las circunstancias personales, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural.

En este sentido y recogiendo las aportaciones de Sebastián (2007) el tutor tiene una responsabilidad compartida, en materia de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, y, también, en lo referente a la evaluación socio-psicopedagógica de estos alumnos junto con la orientación Sebastián y Galve (2008) para su atención personalizada.

La acción tutorial ha de ser continua, dirigirse a todos los alumnos ya a todos los niveles, y así se adecuarán sus funciones a los diferentes agentes implicados y a los distintos niveles educativos, teniendo en cuenta las necesidades específicas propias del momento madurativo del alumno. Para ello los tutores tienen que concretar esta acción en las programaciones docentes respectivas teniendo muy en cuenta los contextos específicos.

La finalidad de la Acción Tutorial es el conseguir un desarrollo integral y armónico del alumnado que le permita dar respuestas a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que el alumno se va a encontrar a lo largo de su vida. Lo que es lo mismo enseñarle a ser persona, pensar, convivir, respetar las individualidades y peculiaridades de cada persona, a comportarse consigo mismo y con los demás en cualquier situación de la vida

#### **1.4. Objetivos de la acción tutorial del maestro.**

**Orientar desde un punto de vista personal, emocional y afectivo.** De esta forma se contribuye a la personalización de la educación favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas.

**Orientar el proceso de aprendizaje.** Ajustando la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos mediante las adaptaciones curriculares y metodologías adecuadas a cada proceso, se indica en Canalejo y Sebastián (2013) la importancia de los cambios organizacionales, metodológicos y curriculares que son necesarios.

**Favorecer los procesos de madurez personal.** Ayudar a desarrollar la propia identidad y un sistema de valores y de la progresiva toma de decisiones, a medida que los alumnos/as han de ir adoptando opciones en su vida.

**Prevenir las dificultades de aprendizaje.** El tutor no sólo debe solventar las dificultades, sino que debe anticiparse a ellas y evitar en lo posible, fenómenos indeseables, como los del abandono, el fracaso y la inadaptación escolar, que es objeto de la escuela inclusiva (SEBASTIAN, 2007).

**Representar al grupo frente al centro y apoyar las relaciones institucionales.** Para ellos el tutor debe contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos/as y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo el papel de mediador.

Por tanto, como podemos ver la intervención tutorial es el primer escalafón de acción orientadora y personalizadora de la educación que se encuentra muy

estrechamente relacionado con la función docente como elemento concreto e inseparable del proceso educativo en su integridad. Desde este planteamiento ya vemos la relación con la atención a la diversidad y su inclusión en los PAT.

Por ello la función tutorial trae consigo nuevas demandas en la formación inicial y permanente del profesorado asumiendo tareas tutoriales y de atención a la diversidad. Los tutores deben desarrollar nuevas habilidades y competencias, actitudes y conocimientos para el buen desarrollo posterior de actividades de prevención, asesoramiento atención personalizada y grupal, y de orientación integrada en el currículum escolar.

Sólo el hecho de aparecer esos objetivos en el PAT ya nos habla de innegable sentido de atención a la diversidad que estos tienen y como desde ellos y su desarrollo se produce la concreción esa atención individualizada y para todos.

### **1.5. Modelos de planes de acción tutorial en primaria**

Tanto en la LOE (ESPAÑA, 2006a) como en el Real Decreto 1513/2006 (ESPAÑA, 2006b) encontramos las directrices en relación a la acción tutorial, no obstante hay que señalar que cada Comunidad Autónoma realizará las pertinentes adaptaciones.

La LOE, al establecer las funciones del profesorado en el artículo 91, expone que una de las funciones es: “La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias” (ESPAÑA, 2006a. 1223).

El Real Decreto 1513/2006 expone:

1. En la Educación Primaria, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.
2. El profesor-tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1 d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (ESPAÑA, 2006b, art 11)

La figura del tutor viene concretada en los distintos decretos de organización y funcionamiento de los centros que cada Comunidad Autónoma desarrolla, y que para este trabajo nos centramos en la de Castilla La Mancha; donde concretamente se dice en la Orden de 2 de julio de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, (CASTILLA LA MANCHA, 2012): el tutor es designado por el director a propuesta de

la jefatura de estudios, de entre los maestros que imparten docencia al grupo, de acuerdo con los criterios establecidos por el Claustro de profesores e las normas de convivencia, organización y funcionamiento.

Las funciones del tutor están establecidas en el artículo 6 del Decreto 42/2005, de 26 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (CASTILLA LA MANCHA, 2005) y por la normativa que regula la prevención y control de absentismo escolar.

Una vez tratadas tanto las leyes estatales como las de la comunidad propia, pasamos a hacer referencia al PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL que es elaborado en cada centro y plasma la Acción Tutorial propiamente dicha, recogiendo los objetivos de la misma, las funciones de los miembros del centro y los programas y actividades tutoriales.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación LOE, establece que el Plan de Acción Tutorial debe estar incluido en el Proyecto educativo del centro.

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá representar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta ley y en la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación>> (ESPAÑA, 2006a. art 121,2).

Antes de realizar una comparativa con varios modelos de acción tutorial vamos a ver que es un PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL; aproximación conceptual, agentes implicados en la elaboración y desarrollo y estructura.

### **1.6. Estructura del plan de acción tutorial**

El Plan de Acción Tutorial se recoge en un documento donde se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las tutorías. En el se deberán incluir las líneas de actuación que los tutores desarrollarán con el alumnado de cada grupo y con las familias, así como con el equipo educativo correspondiente, todo ello para favorecer.

- La integración y participación de los alumnos/as en el aula y centro educativo.
- El seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

- La toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional del alumnado.

Dentro del PAT deben estar concretadas medidas que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto para intercambiar informaciones sobre aspectos relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como para orientar y promover la cooperación.

El PAT debe asegurar la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones de los distintos profesores del grupo determinando procedimientos de coordinación del equipo educativo, que permitan la adopción de acuerdos sobre la evaluación y sobre las medidas que, a partir de la misma, deben ponerse en marcha para dar respuesta a las necesidades detectadas.

En concreto será dentro de este plan donde se articulen las medidas de trabajo coordinado para atender a los alumnos con necesidades de educativas especiales y establecer las organizaciones curriculares y metodológicas más adecuadas en el seno del trabajo en el aula. Rey y Sebastián (2013) nos traen unas aportaciones muy específicas de cómo trabajar con estos alumnos de forma integrada en un centro educativo.

## 1.7. Gentes implicados en la elaboración y desarrollo del PAT

Tabla 1. Agentes del Plan de Acción Tutorial. Fuente: Elaboración propia.

JEFATURA DE ESTUDIOS	TUTORES/AS	COORDINADOR DE CICLO	EQUIPOS DE ORIENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina las actividades de carácter académico y de orientación, y procura su correcta ejecución.</li> <li>• Coordina y dirige la acción de los tutores y, en su caso, del maestro orientador del centro, conforme a las directrices del PAT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lleva a cabo el PAT.</li> <li>• Orienta y asesora a los alumnos/as sobre sus posibilidades educativas.</li> <li>• Colabora con el equipo de orientación en los términos que establezca la jefatura de estudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina las funciones de tutoría de los alumnos del ciclo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora, adapta y difunde materiales e instrumento de orientación educativa e intervenciones psicopedagógica que sean útiles para el profesorado.</li> <li>• Colabora con los tutores en el establecimiento de los PAT.</li> <li>• Colabora en la orientación educativa y profesional de los alumnos.</li> <li>• También colabora con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y orienta su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.</li> </ul>

La estructura del Plan de Acción Tutorial no es la de un documento cerrado, podemos encontrar una gran variedad de estructuras y formas de realizarlos, pero sí es cierto que debe de cumplir un mínimo de requisitos.

Como mínimo el PAT debe recoger los objetivos del mismo, las funciones de los miembros del centro y los programas y actividades tutoriales, dirigidos tanto a las familias, como a los alumnos/as y el equipo docente. Es aconsejable que este programa de actividades este temporalizado, para conocer que actividades se van a realizar en cada trimestre.

Los apartados que puede tener el PAT, dirigido a Educación primaria, son los siguientes.

- Introducción.
- Objetivos generales que se proponen para el Plan de Acción tutorial, consensuados por el centro.
- Objetivos específicos del tutor/a con el Equipo Docente.
- Objetivos específicos del tutor con los alumnos.
- Objetivos específicos del tutor con los padres.
- Planificación de la acción tutorial.
- Metodología.
- Evaluación del plan de actividades.

A partir de esta estructura básica de Plan de Acción Tutorial, dependerá del contexto socio-cultural del centro, que tengan más importancia unos aspectos u otros y será preciso hacer más hincapié en según qué puntos.

## **2. Metodología de la investigación**

### **2.1. Objetivos**

El objetivo principal de la realización de este trabajo es llevar a cabo un análisis de la organización de la acción tutorial en algunos centros de Educación Primaria para ver cómo se concretan medidas de atención a la diversidad y estrategias de inclusión. Establecido este objetivo principal podemos desglosar varios objetivos específicos.

El primer objetivo específico es obtener una visión de los diferentes enfoques de la acción tutorial. Para la resolución de este objetivo vamos a trabajar con la documentación de diferentes autores que han investigado y escrito sobre ello, y además vamos a enmarcar legislativamente el tema que nos concierne para



lo cual nos vamos a servir de las leyes educativas españolas en las que se tratan estos conceptos.

El segundo objetivo específico es cotejar la existencia de una aplicación práctica de la información teórica analizada, es decir, si la teoría recabada tanto de autores como de la misma legislación es llevada a la práctica real en el desarrollo de la tutoría y, en concreto, las medidas de atención a la diversidad y estrategias de inclusión que en ellos aparecen en la muestra trabajada.

Finalmente, una vez alcanzado este segundo objetivo, llevaremos a cabo nuestro tercer y último objetivo específico, extraer conclusiones o consecuencias finales de nuestro proceso de investigación.

Lo que aquí se presenta es un recorte de un trabajo más amplio, como se puede constatar, en el cual destacaremos los aspectos más importantes de esta investigación.

## **2.2. Metodología**

La metodología empleada para el desarrollo del presente trabajo se trata del estudio de casos, en concreto Planes de Acción Tutorial, mediante el análisis documental de corte cualitativo.

En un primer plano vamos a llevar a cabo un trabajo de investigación bibliográfica para obtener fuentes que nos permitan elaborar el análisis de nuestros casos, esta será la parte más teórica de nuestra investigación. Para ello nos serviremos de libros, artículos, manuales, páginas web, etc. A partir de esta labor de investigación analizaremos la importancia de la Acción Tutorial en el desarrollo del alumno en la Educación Primaria.

Una vez estructurada esta parte teórica de nuestra investigación vamos a proceder a la parte de análisis documental de corte cualitativo, prestaremos especial atención a la estructura y contenidos a trabajar dentro de los Planes de Acción Tutorial.

## **2.3. Muestra**

Para ello vamos a trabajar con tres Planes de Acción Tutorial pertenecientes a centros que se encuentran dentro la comunidad autónoma de Castilla La Mancha. Estos son, C.E.I.P. “VALDEMEMBRA” en Quintanar del Rey (Cuenca), C.E.I.P. “GÓMEZ MANRIQUE” en Toledo y C.E.I.P. “NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA” en Mensalbas (Toledo) nuestra muestra elegida al azar entre varios centros de Castilla La Mancha que disponían de esta información en sus páginas web.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis de la filosofía de los planes de acción tutorial en primaria

Analizamos los Planes de Acción Tutorial y en el resumen expuesto a continuación encontramos lo que para estos centros es primordial para enfocar la Acción Tutorial en los mismos.

##### CEIP “VALDEMEMBRA”

Este centro parte de la visión de que el maestro no sólo imparte conocimientos en los aspectos puramente académicos, sino que también incide en el proceso educativo global de los alumnos/as, como personas que se hallan inmersas en unos grupos sociales determinados, con características personales diferenciadas y heterogéneas que es necesario conocer, valorar y mejorar: actitudes, motivaciones, autoconcepto, priorización de valores, etc.

Destacamos que creen que la función tutorial debe asegurar que los alumnos reciban una educación integral y personalizada. Para ello el tutor debe guiar y orientar en momentos críticos o de especial dificultad tanto en problemas relativos al aprendizaje, como personales o sociales.

Por ello consideran necesario realizar desde todo el centro una tarea coherente y sistemática desde el inicio de la escolaridad hasta el final de la misma, abordando aspectos de mejora personal y social.

Con el P.A.T que han elaborado pretenden abordar la labor como tutores dentro del marco del P.E.C y supone una parte más del P.C.C.. Por tanto, su objetivo primordial es la consecución de los objetivos generales reflejados en el P.E.C y estar en coherencia y interrelación con los del P.C.C.

##### CEIP “GÓMEZ MANRIQUE”.

Para la elaboración de este Plan de Acción Tutorial, se ha tenido en cuenta las Normas de Convivencia, organización y funcionamiento y el Proyecto Educativo del Centro.

Con este PAT se pretende la coordinación permanente y eficaz de la tarea educativa, en la que intervienen, los profesores, las familias y los principios alumnos considerados tanto de manera individual como en grupo, a través de la función tutorial, que tiene como objetivo primordial: promover y reforzar el desarrollo integral del alumno, orientándole a utilizar sus potencialidades y habilidades para contribuir a su crecimiento personal, en la línea de los modelos de escuela inclusiva.

También consideran que la acción tutorial se inicia desde el mismo momento en que el alumno se incorpora al centro y se desarrolla a lo largo de su estancia en el mismo.

Entienden que la acción tutorial es el primer nivel de orientación en el centro y el más directamente relacionado con el alumno. Es la concreción por parte de cada profesor de la actividad orientadora del centro escolar. En este sentido, el equipo directivo facilita las condiciones para que, desde la filosofía que impregna el proyecto educativo del Centro, se desarrolle y concrete el Plan de Acción Tutorial.

En este PAT tienen muy presente los contenidos curriculares desarrollados en el aula, las formas de evaluar, el tratamiento dado a las dificultades de aprendizaje, el género de relaciones entre profesor y alumnos, ya que no sólo van a determinar los resultados tradicionalmente académicos –los de adquisición de un bagaje de conocimientos-, van a configurar, además, el fondo de experiencias a partir del cual el alumno construye su autoconcepto, elabora sus expectativas, percibe sus limitaciones y afronta su desarrollo personal y su proyecto de vida en un marco social.

#### **CEIP “NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA”.**

Del mismo modo que ocurre en los Planes de Acción Tutorial anteriormente citados en este también creen que la tutoría es un elemento inherente a la función docente. Haciendo hincapié en que la relación que se establezca no ha de ser tan sólo sobre conocimiento y procedimientos, sino también sobre valores, normas y actitudes.

Establecen que la tutoría se inicia en el mismo momento en que el alumno se incorpora al centro y se desarrolla a lo largo de su estancia en el mismo. La acción tutorial es el primer nivel de orientación en el centro y el más directamente relacionado con el alumno. Por ello dan importancia a que el equipo directivo debe facilitar las condiciones para que, desde el sentido que tiene el Proyecto Educativo del Centro se desarrollen y concreten las medidas de Acción Tutorial.

En cuanto a los contenidos que se desarrollan dentro del PAT podemos mencionar la importancia de que la acción docente no se ejerce sólo en relación con el grupo de alumnos, ni tiene lugar exclusivamente entre las paredes del aula; destacamos que señalan la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas especiales, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural, y , en general, el trato particular que se establece entre

profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos.

### 3.2. Análisis estructural de los planes de acción tutorial en primaria

Para ello vamos a valernos de un modelo de estructura como es el siguiente:

- Introducción.
- Objetivos generales que se proponen para el Plan de Acción tutorial, consensuados por el centro.
- Objetivos específicos del tutor/a con el Equipo Docente.
- Objetivos específicos del tutor con los alumnos.
- Objetivos específicos del tutor con los padres.
- Planificación de la acción tutorial.
- Metodología.
- Evaluación del plan de actividades.

**Tabla 2.** Estructura Planes acción tutorial. Elaboración propia.

Como observamos en los tres planes aquí referenciados aparecen claramente

CEIP VALDEMEMBRA	CEIP GÓMEZ MANRIQUE	CEIP NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA.
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción.</li> <li>● Justificación del plan.</li> <li>● Objetivos.</li> <li>● Obj. Específicos para: alumnos, familias y profesorado.</li> <li>● Contenidos</li> <li>● Organización</li> <li>● Actuaciones del tutor.</li> <li>● Actividades de tutoría con alumnos.</li> <li>● Evaluación.</li> <li>● Programas de acción tutorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción.</li> <li>● Justificación normativa.</li> <li>● Supuestos de partida.</li> <li>● Objetivos generales del plan de acción tutorial.</li> <li>● Secuenciación de los objetivos por ciclos.</li> <li>● Distribución de funciones y responsabilidades respecto a la acción tutorial.</li> <li>● Labor cooperativa.</li> <li>● Capacidades habilidades y necesidades del tutor.</li> <li>● Ejes /ámbitos de la acción tutorial.</li> <li>● Actividades sugeridas por ciclos.</li> <li>● Educación en valores.</li> <li>● La acción orientadora.</li> <li>● Orientaciones metodológicas y organizativas.</li> <li>● La acción tutorial y la atención a la diversidad.</li> <li>● Competencias Básicas.</li> <li>● Evaluación del plan de acción tutorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción y marco legislativo.</li> <li>● Objetivos generales del plan de acción tutorial y actuaciones.</li> <li>● Planificación de las actividades temporalizadas.</li> <li>● Evaluación</li> </ul>

las acciones relativas a la atención a la diversidad, de los alumnos con necesidades educativas especiales y en lo referente a los cambios metodológicos, or-

ganizativos y curriculares para dar una mejor respuesta dentro de una escuela realmente inclusiva.

### **3.3. Análisis de contenidos de los planes de acción tutorial en primaria**

A continuación aparecen los contenidos que se trabajan en cada uno de los Planes de Acción Tutorial tal y como se encuentran recogidos en los mismos de manera textual.

#### **CEIP VALDEMEMBRA**

Los contenidos a trabajar desde este PAT están divididos en diferentes ámbitos de trabajo.

- a) Comienzo del curso:
  - Conocimiento mutuo.
  - Integración en el grupo.
  - Establecimiento de normas.
  - Horarios.
  - Derechos y deberes.
  - Reparto de responsabilidades.
  
- b) Las relaciones en el grupo.
  - Autoestima.
  - Expresión de sentimientos.
  - Estructura del grupo.
  - Habilidades sociales.
  - Resolución de conflictos.
  
- c) Conocimiento de los alumnos.
  - Actitudes.
  - Motivación e intereses.
  - Aptitudes.
  - Rendimiento.
  - Historia personal.
  
- d) Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
  - Técnicas de estudio.
  - Organización de tiempos.
  - Técnicas de dinámicas de grupos.
  - Apoyos y refuerzos adaptaciones curriculares.
  
- e) Coordinación con la familia.
  - Colaboración educativa.
  - Colaboración informativa.
  - Colaboración formativa.

- f) Coordinación con el profesorado.
  - Coordinación.
  - Establecimiento de criterios de evaluación.
  - Diseño y planificación conjunta.
  - Refuerzo y apoyo.
  - Seguimiento del proceso de evaluación de los alumnos.
  
- g) Evaluación.
  - Evaluación inicial.
  - Revisión de expedientes.
  - Instrumentos de observación y registro.
  - Procedimientos de información a alumnos y familias.
  - Evaluación de la tutoría.

### **CEIP GÓMEZ MANRIQUE**

En este centro no aparece en su estructura el apartado de contenidos como tal, pero si es cierto que podrían ser perfectamente contenidos lo que se recogen en su apartado de “Ejes /ámbitos de intervención en la acción tutorial:

Ámbitos de:

- a) Aprender a aprender.
- b) Aprender a convivir y ser persona.
- c) Aprender a elegir y tomar decisiones.
- d) Aprender a emprender y ser creativo.
- e) Aprender a construir la igualdad entre hombres y mujeres.

Posteriormente se desglosa cada uno de ellos detallando su importancia y como trabajarlo.

### **CEIP NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA**

En este centro, como ya sucediera en el anterior, no aparece el término contenido por ningún lado, pero si que aparece el término “función” y es de aquí de donde podemos extraer los contenidos que en este Plan de Acción Tutorial se van a trabajar. Los contenidos en los que va a trabajar este centro son tres:

- a) Conocimiento de los intereses para facilitar la integración del alumnado en su grupo clase y fomentar la participación.
- b) Resolución de problemas e inquietudes del alumnado previniendo y mejorando la convivencia y ayudando a la resolución pacífica de conflictos.
- c) Aceptación de sí mismos así como la autoestima, cuando esta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género.

## 4. Conclusiones

- Observamos en el trabajo de recopilación de teoría y legislativa por un lado y por otro de análisis de Planes de Acción Tutorial que queda patente la importancia de la figura del tutor y su función de tutoría.
- Se resalta la importancia de la cercanía que ha de tener esta figura con sus alumnos/as, con las familias y con el resto de personal que dentro del centro tenga, de un modo u otro, relación con los alumnos/as en especial en lo referente a la atención a diversidad de los alumnos y alumnas.
- Para la consecución de un buen trabajo como tutor hemos visto que es precisa una correcta elaboración de un Plan de Acción Tutorial, donde quede recogida a comienzo de curso lo que como tutores quieren conseguir del grupo-clase, así como, de forma explícita, atender las dificultades y las necesidades educativas especiales que puedan existir.
- En el análisis y comparación de esta muestra de Planes de Acción Tutorial, en lo referente a la estructura de los mismos, y basándonos en un modelo previo, hemos visto los contenidos que se van a trabajar dentro de ellos y como aparecen los referentes al trabajo específico para acnees y la inclusión.
- En cuanto a la estructura encontrada en estos planes, podemos decir que son muy diversas si bien es cierto que podemos encontrar un enmarque legislativo común y lo que creemos que es más importante, una visión de la necesidad de atender a la diversidad. También coinciden en pautar una serie de objetivos generales que posteriormente van desglosando y centrando de forma individualizada dependiendo del colectivo al que se dirigen, es decir, objetivos específicos para los alumnos, incluyendo a los alumnos con necesidades de apoyo educativo, familias y profesores.
- Los contenidos es otro apartado muy importante de los planes, ya que es en definitiva lo que queremos trabajar con el grupo. En lo referente a este aspecto es cierto que sólo en el CEIP Valdemembra se encuentra un apartado como tal y hace un desglose minucioso de ellos, en concreto en lo referente a la atención a diversidad y la respuesta por adaptaciones curriculares; mientras que en los otros dos centros no los encontramos como tal pero si que bajo otro nombre podemos ver que contenidos son los que abordan la diversidad. La mayoría de ellos coinciden dando especial importancia a ayudar al alumno a formarse como persona aceptándose tal y como es y aceptar la figura del otro. Fomentan el desarrollo de personas autónomas coherentes con los roles sociales y conscientes de las normas de convivencia y la necesidad de un trabajo individualizado.

- También destacamos como en estos planes encontramos unos cuadrantes pormenorizados con la programación de las actividades (no está aquí incluida pero se pueden ver las referencias) a realizar durante todo el curso y cómo se han de organizar metodológicamente, tanto a nivel personal del centro como dentro del mismo aula.
- Finalmente y lo que creemos que es otra parte fundamental de los Planes de Acción tutorial, en los tres aparece el apartado de evaluación, apartado de gran importancia ya que es necesario saber si se cumplen los objetivos que se esperan y si realmente es útil la práctica de la tutoría en el aula.
- Aunque este recorte, es solo una muestra no significativa de lo que aparece en los PAT de los centros educativos de Castilla La Mancha, creemos que puede servir de modelo para lo que otros centros puedan hacer y desarrollar. Por otro lado este trabajo tiene su continuidad en lo que realmente hacen los centros en la práctica, aún en fase de elaboración, pero que sin duda nos llevará a conocer la realidad de la práctica educativa.
- Por último, y solo como reflexión general, podemos decir que estos planes de acción tutorial analizados sí que responden a un tratamiento de la atención a la atención a la diversidad y a los modelos de escuela inclusiva.

## Bibliografía

- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (Coords.). (2001). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Canalejo, R. y Sebastian Heredero, E. (2013). Análisis de los cambios en organización, metodológicos y curriculares del aula para atender a la los alumnos con necesidades educativas especiales: estudio de casos. In: Martins, S.E.S.O.; Giroto, C.R.M. E Souza, C.B.G. de. (Org.). Diferentes olhares sobre a inclusão. 1ed. Marília (SP): Ed. Cultura Académica.
- Castilla La Mancha (2005) Decreto 42/2005, de 26 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Disponible en <http://docm.jccm.es/portaldocm/> (tomado en 11/08/2014).
- \_\_\_\_\_. (2012) Orden del 2 de julio de 2012 de la consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Disponible en <http://docm.jccm.es/portaldocm/> (tomado en 11/08/2014)



- Colegio Valdemembra (2014) Disponible en [http://www.colegiovaldemembra.es/documentos\\_de\\_centro.html](http://www.colegiovaldemembra.es/documentos_de_centro.html) (tomado en 14/08/2014)
- Colegio Gómez Manrique. Disponible en: [http://www.gomezmanrique.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=18&Itemid=42](http://www.gomezmanrique.com/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=42). (tomado en 14/08/2014)
- Colegio Nuestra Señora de Fatima. Disponible en: <http://edu.jccm.es/cp/nsfatima/> (tomado en 14/08/2014)
- Galve, J.I. y Ayala, C. (2002) Orientación y acción tutorial “de la teoría a la práctica. Madrid: Ed. C.E.PE
- España. (1990). Ley 1/1990 de 3 de octubre de ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE. Disponible en [www.boe.es](http://www.boe.es) (tomado en 10/08/2014)
- \_\_\_\_\_. (1996) Real Decreto 82/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Disponible en [www.boe.es](http://www.boe.es) (tomado en 10/08/2014)
- \_\_\_\_\_. (2006a) Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación LOE. Disponible en [www.boe.es](http://www.boe.es) (tomado en 10/08/2014)
- \_\_\_\_\_. (2006b) Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Disponible en [www.boe.es](http://www.boe.es) (tomado en 10/08/2014)
- Rey, R. M. y Sebastian Heredero, E. . (2013) Prácticas pedagógicas inclusivas. Experiencia de aprendizaje cooperativo en un colegio público. In: Sebastián, E., Giroto, C.R.M. y Martins, S.E.S.O. (Org.). La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España. 1ed. Alcala de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Sebastian Heredero, E. . (2007) La atención a la diversidad en el contexto de la sociedad plural. In: Martín Bris, M.; Sebastián Heredero, E.. (Org.). Educación y sociedad global: Demandas y aportaciones. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Sebastian Heredero, E. y Galve, J. L. (2008) Evaluación e intervención psicopedagógica con alumnado con deficiencia intelectual. Alumnado con Síndrome de Down. In: Galve, J. L.; Sebastián Heredero, E.. (Org.). Evaluación e intervención psicopedagógica en contextos educativos. Estudios de caso. Problemática asociada con dificultades de aprendizaje. Madrid: Ed. EOS.

## **Servicios de educación especializada en Brasil: (des)construcción y reconstrucción de los (nuevos) entendimientos**

Fátima Elisabeth Denari  
Izabella Struziato

**H**istóricamente anclado en un entorno tradicional y en las diferencias patológicas, las políticas públicas brasileñas han dirigido su acción a las situaciones concretas de discriminación contra las personas que están lejos por motivos distintos de los parámetros asignados a la voluntad normal; y la garantía de los derechos de la inclusión en la escuela, en la sociedad y en el trabajo, recomendado por un fuerte, seguro y supuestamente perfecto contenido de la concepción ético-filosófica. Así, la comprensión que se propaga hacia y permanece en el sentido común se refleja en una cierta conveniencia orientada a no darse cuenta, como Heller señala (1992, p.59) que “(...) todo prejuicio impide la autonomía del hombre, es decir, disminuye su relativa libertad antes del acto de elección, para deformar y por lo tanto, reducir sobretodo el trabajo como alternativa real”.

El propósito fundamental de los movimientos críticos de la educación, y esto incluye a la cultura de la diversidad, es el desarrollo de las teorías y prácticas que contribuyan a la consolidación de la emancipación social, proporcionando ideas profundas. Por lo tanto, la construcción, (des)composición y la reconstrucción debe permanecer desde el entendimiento implícito de que “cada persona expresa una tendencia a ser perfecta, a educarse, tales condiciones se basan en los principios normativos del orden moral, y son indispensables para el ejercicio de dignidad “(Denari, 2004, p. 278).

A partir de este entendimiento se corrobora el fenómeno de la identidad. Esto, a su vez, se correlaciona con el tiempo y posiblemente, casi por extensión, el movimiento, que hace que la identidad dinámica, especialmente, transformable, y la corriente virtual, un fenómeno que se presenta como permanente y transitoria, manifiesto y latente, así incluso dialécticamente (Bauman, 2005).

Por lo tanto, bajo la inspiración de Amaral (1997), tenemos que la diferencia a menudo se transforma inmediatamente en la desigualdad. A las diferentes personas de su desigualdad, a menudo erróneamente confundidos con la diversidad, suelen estar sujetos a una jerarquía de mando y obediencia en

relación con la familia, las instituciones públicas y privadas, el Estado, la cultura. Son comúnmente clasificados como inferiores en relación a los que no lo son; relaciones mixtas entre desviada/ diferente y que no lo son, tienden, entre otros, adoptar la forma de adicción. El paternalismo y el clientelismo a menudo retrata la cubierta de la violencia en el trato con estas personas y las leyes específicas con respecto a esta condición puede convertirse en un instrumento de represión y opresión, y pueden cambiar estas condiciones, ya que algunos obstáculos son superados.

En este escenario de las condiciones de construcción surgen actitudes que forman, conforman y perpetúan los prejuicios y los estereotipos sobre las personas diferentes. De ello se desprende el segundo obstáculo: no inserción en los diferentes contextos en los que se ejercen los derechos y deberes de los ciudadanos, que es donde se experimenta la realización personal y donde la responsabilidad individual se ejerce en un contexto interindividual: la comunidad. Por último, las actitudes, los prejuicios, los estereotipos y el estigma.

La confrontación de esta superposición magnitud es difícil (pero no imposible) para implementar, obligándonos a reflexionar y preguntar sobre ¿cómo actuar con el fin de respetar las diferencias en un sistema escolar cuya estructura refleja profundos laberintos aspectos? ¿Cómo la escuela puede ser transformada, de manera competente, de forma que responda a las demandas de la satisfacción de las necesidades del mundo moderno, que permite el acceso y permanencia de todo el consumo de fresco como se recomienda? ¿Cómo asegurarse de que los programas de formación, tanto en sus niveles más básicos, como en estudios de posgrado, incluyan la enseñanza de contenido / plan de estudios diseñado para el estudio y la comprensión de las diferencias?

Para que tales posibilidades se consoliden como hecho real, hay que destacar el papel del profesor en la “responsabilidad última de la educación escolar, sea en las aulas regulares o en estructuras especiales implementadas” (Denari, 2008, p.95). Este trabajo es de extrema importancia para la reforma de la educación y la educación especial es uno de los elementos de esta reforma. Debemos prescindir de la disponibilidad del profesor para asumir esta tarea que empieza, incluso el entrenamiento o preparación, a fin de garantizar su autonomía para decidir las modalidades de trabajo las cuales se establecieron, tanto en los objetivos de formación, como a los principios de la ética y los valores que a estos corresponden. Aún así, se le asigna la responsabilidad en todas las etapas del proceso con el fin de reconocer el trabajo innovador (Perrenoud, 2000).

Entonces, ¿qué prioridades elegir en la batalla contra el orden público?

Así, se debe por supuesto considerar tan sólo unas pocas cadenas que entrelazan, el apoyo a tres de los pilares que sostienen esta construcción: la condición de las personas con discapacidad; servicios de atención y formación de profesores.

El supuesto modelo educativo y publicado por la contribución legal que respalda las políticas de acciones educativas en Brasil, predicen una apertura a la diversidad, asumiendo los principios de la igualdad y la equidad que se aplica a todas las personas, sin distinción. Una de las consecuencias más acuciantes de este enfoque implica la formación de profesores para asumir las demandas que asume los estudiantes en estado deficiente, la enseñanza común.

Durante la década de 1980, y a mediados de la década de 1990 estaban en vigor en Brasil, siguiendo una tendencia mundial, algunos servicios de atención a personas en situación de discapacidad entre estos, clases especiales. Elogiado en su esencia, especialmente la característica de operar en un ambiente escolar menos restrictivo que las instituciones especializadas, las clases especiales estuvieron marcadas por un trabajo didáctico-pedagógico diferente. Los maestros que trabajaron en este servicio deben tener en su formación, el contenido específico dirigido a las áreas de Educación Especial: discapacidad mental (el término utilizado en el momento), la discapacidad visual, discapacidad auditiva y discapacidad física. Estos maestros, pedagogos por primera formación habían proporcionado formación adicional (calificación en las áreas mencionadas en los cursos de pedagogía) que les permitieron ejercer en las clases y la legislación que regula el funcionamiento de los servicios especiales.

Los estudiantes que constituyen estas clases, en su mayoría provenían de la enseñanza fundamental de escuelas comunes. Su elegibilidad y posterior remisión a clases especiales, producido por supuestos (por profesores) discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje, refrendado por la evaluación psicológica. Esta forma de evaluación, junto con el otro personaje más informal realizado por los profesores e incluso médicos, eran insuficientes, ineficaces, lo que lleva las etiquetas que segregan aún más estudiantes. Estas condiciones, junto con el hecho de que todavía mantienen un ambiente restrictivo para servirles, provocaron la crítica enfática a cualquiera de los servicios o su modo de funcionamiento.

Desde mediados de la década de 1990, con el advenimiento del llamado movimiento inclusivo, se produjo un cambio de paradigma intentado que pasó a tener un papel importante por motivos políticos, en esencia lo que resulta en la extinción de las clases especiales y otros servicios, lo que lleva a la

aparición nuevos modelos de atención en relación con la educación especial, la educación y los derechos de las personas en situación de discapacidad: las salas multifuncionales y la educación especializada ..

Por lo tanto, la comprensión subyacente de que no se puede atribuir a los estudiantes con necesidades especiales ‘, un término acuñado por la Declaración de Salamanca (Brasil, 1994) para reducir al mínimo la mancha causada por la incapacidad a largo plazo, el carácter negativo que provoca la etiqueta; y, la “culpa” de su discapacidad (nos referimos a la discapacidad intelectual), sin evaluar las circunstancias y condiciones en las que se produce el desarrollo y se centra en la escuela. Se convirtió en parte de este escenario, elementos tales como el análisis de la oferta educativa, la práctica docente en el desempeño de las actividades propuestas, el clima afectivo (o no) la regulación (o no) las relaciones personales, además de la propuesta pedagógica y cultura escolar, entre otros. Reitera la importancia de la educación especial para establecer y sostener componentes curriculares adecuados a las necesidades particulares de cada estudiante debe estar disponible para el profesor en el ejercicio de su función.

Otro aspecto importante que presenta este nuevo modelo se refiere a la finalidad de la evaluación: la clasificación del estudiante en el papel de la discapacidad como había sido habitual en las décadas anteriores. Es necesario, basado en el déficit que sirve a menudo como excusa para exigir acciones cada vez más específicas. La crítica impuesta a esta forma de evaluación que cae sobre el médico-psicológico, típico de las intervenciones tempranas para el modelo de la educación especial.

En tiempos de entendimiento, inclusión implica la decisión sobre el tipo y el grado de apoyo que el estudiante necesita para progresar y para afrontar con éxito las demandas de la escuela. Por lo tanto, es desde esta perspectiva, que se hace uso de los instrumentos que respondan más eficazmente a este enfoque interactivo y contextual. A pesar de las dudas y preguntas: ¿Cuáles son estas herramientas? ¿Quiénes son estos estudiantes referidos para evaluación y servicios educativos especializados en las escuelas públicas? ¿Qué criterios los hacen elegibles? ¿Quién los evalúa? ¿En qué sentido? ¿Para qué y a quién interesan los resultados de esta evaluación?

Estos elementos de construcción / herramientas esenciales para asegurar la solidez de la estructura, no siempre coinciden con el nivel de calidad esperado! Por un lado, las salas polivalentes, con raras excepciones, son similares a las precariamente criticadas clases especiales de antaño. Estos, a su vez, se superponen ventajosos para el modelo actual, que cumplió con los requisitos

de ser gobernados por un profesor especializado en mesas hechas de viejas habilidades de los cursos de pedagogía que ofrece la universidad pública y / o confesional.

Por otra parte, los Servicios de Educación Especializada, por desgracia, como los resultados de investigaciones recientes, en nada diferencian a un modelo arcaico, y por esta misma razón, por muchos expertos, se considera obsoleto, a saber: la tutoría. El servicio es la dependencia total de entendimientos de carácter médico y psicológico que fortalecen las prácticas inadecuadas en la satisfacción de las necesidades de los modelos de los estudiantes. Además, en este modelo, el profesor tiene que ser un generalista dentro de la especificidad de la educación especial, y funcionar cumpliendo con los diferentes tamaños de muestra en el universo escolar. Otro punto de colisión se refiere a la formación de este profesional: sobretodo esta formación que se produce en los cursos a distancia sin tener que preocuparse acerca de las experiencias prácticas que sin duda dará lugar a una práctica más coherente y responsable. Esta es una contradicción y retroceso si tenemos en cuenta toda la persona!

De hecho, esta nueva comprensión ha traído atención a las diversas necesidades de los estudiantes ya que se convierten en realidad más amplia de la educación especial. Sin embargo, interesa destacar la existencia de un continuo en el enfoque educativo de estos diferentes conceptos.

No se puede hablar de la educación inclusiva. Especialmente si no se dirige la atención a las diversas necesidades de los estudiantes; es decir, la respuesta educativa a las necesidades especiales de ciertos alumnos. Las condiciones especiales asociadas a discapacidad o sobre dotación obedece el mismo enfoque y tiene el mismo objetivo, típico de las acciones dirigidas a la educación y la promoción de todos los alumnos en el principio de los procesos de individualización, enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, sería inapropiado considerar discutible que cualquier respuesta a las diferencias individuales, genere un rendimiento explícito de la educación especial, y que la atención a los alumnos con necesidades especiales conceptualmente debe surgir de diferentes bases y supuestos que dan sentido a la atención desde la diversidad. Se piensa, entonces, en una escuela que tiene la intención inclusiva y que implica atravesar una “forma innovadora, necesaria y positiva para la mejora de la educación para todos los estudiantes y tiene como objetivo mejorar y promover el acceso y la eliminación de exclusión” (RODRIGUES, 2006, p.17).

Además, estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que “esta reforma es vista como parte de los derechos de los estudiantes y por lo tanto debe

tomarse dentro de las políticas educativas en general y no sólo por un sector o un grupo” (RODRIGUES, 2006, p.14). Lamentablemente, el escenario brasileño permanece sin respuestas plausibles a algunos de los temas antes mencionados, a saber: ¿quién está interesado en el mantenimiento de este estado de la técnica? Tenemos la sospecha de algunas construcciones ....

Como ya ha señalado Ainscow en 1995, el problema dentro de una escuela integral, es encontrar maneras de organizar las aulas para que todos los alumnos puedan lograr el éxito en sus estudios; estados que implica cambios importantes en el diseño de la cultura escolar y la participación de todos los que componen este universo peculiar, en particular los maestros. En este sentido, los siguientes puntos son considerados estrategias: la existencia de una ventaja aceptada y efectiva; el compromiso y la participación efectiva de los docentes en la toma de decisiones y la planificación; desarrollo de estrategias y actividades de coordinación para promover la discusión en grupo y la consiguiente reflexión, con las condiciones que tenemos un acuerdo casi completo.

El ajuste de la respuesta educativa a las necesidades de estos estudiantes, además de las decisiones, implica necesariamente la tarea de desarrollar iniciativas destinadas a desarrollar los procedimientos y el personal de apoyo necesario para el aula, de forma individual o en pequeños grupos de materiales. Tenemos que hacer ajustes en el plan de estudios y, en particular, los programas de enriquecimiento o de diversificación curricular.

Por lo tanto, el maestro de primaria de las escuelas comunes debe ser explotado adecuadamente para indicar los puntos fuertes y otros que podrían ser mejoradas a través de una evaluación eficaz y responsable docente. ¿Esto, entonces, sería una tarea de maestro de educación especial? Es decir, equipar y ayudar al maestro de la escuela común en el tratamiento de estas condiciones? Ciertamente ....

Sin lugar a dudas, esta es un área donde un cambio de mayor importancia a la práctica prevalece, ya que afecta la forma en que los maestros entienden las diferencias individuales. Parte es un modelo centrado exclusivamente en la persona, de modo peculiar, individualizado, un modelo que, de acuerdo a los conceptos de enseñanza y de aprendizaje busca comprender, explicar y evaluar las diferencias en los estudiantes de forma interactiva contextualmente.

La respuesta educativa se especifica en el plan de estudios propuesto, en torno al cual tiene sentido. En última instancia, la evaluación de las necesidades educativas de los estudiantes se centra en la toma de decisiones sobre el apoyo

que requerirán que el estudiante cumpla con éxito las demandas de la escuela. Pero, estos mismos estudiantes siguen siendo enviados a las habitaciones y a los servicios educativos especializados identificados, o sea, etiquetados como discapacitados, como en los años 1980 y 1990 ...

Por lo tanto, es necesario asegurar - y este es otro desafío - que la evaluación de las necesidades educativas de los estudiantes se lleve a cabo desde esta perspectiva y las herramientas para responder, como he mencionado anteriormente, este enfoque interactivo y contextual.

Las referencias legales marcan las bases para la formación de maestros de educación especial (profesionales en diferentes campos del conocimiento), capaces de responder de manera satisfactoria. Y, sin embargo, en el mediano plazo, debería causar cambios específicos en la organización y la forma de proceder de la labor pedagógica de la escuela.

En estos nuevos entendimientos subyace la idea de que muchos de los cambios y las innovaciones que se han producido en diferentes sistemas educativos son el resultado de los modelos de reflexión y aplicación que nacen en el corazón de la Educación Especial.

La educación de los niños y jóvenes en condición de discapacidad requiere un conocimiento más preciso acerca de las diferencias individuales y, por lo tanto, un uso más amplio de todas sus posibilidades. La educación de estos estudiantes debe ser personalizada, respetando los ritmos de cada uno, teniendo en cuenta todos los aspectos del proceso de desarrollo y basándose en la cooperación entre todos los involucrados en este proceso. Requiere además del contacto y la participación de los padres. Estas son las condiciones esenciales que pueden dar lugar a una educación de calidad para todos los estudiantes: estar abierto a los cambios, y tener una visión diferente de lo que significará (BLANCHETTI, 2002).

Se entiende en estos cambios que el papel de maestro tiene relevancia impar, lo que pone de relieve la necesidad de una formación orientada a las áreas de Educación Especial, sea para los profesores o para todo el personal de la escuela. Esto implica la ampliación de la formación, incluido el personal técnico (director, coordinadores, departamento) y servicios auxiliares (criadas, cocineros e inspectores). Del mismo modo, no hay manera de prescindir de (in) formación especializada para profesionales en áreas complementarias, como los trabajadores sociales y psicólogos, cuyo trabajo tiene cerca (o, idealmente, debería mantener) los vínculos con la escuela, con el gobierno y con el familia.



Estas medidas son necesarias, al principio, para evitar las actitudes de reticencia y oposición, los prejuicios y el estigma que genera, típica del miedo y la ignorancia expresada por la comunidad educativa; justificado en relación con las condiciones inadecuadas de las escuelas y la falta de preparación y apoyo profesional. Para llegar a las escuelas técnicas alternativas deben estar disponibles, lo que puede ser una mirada instigadora en la rica diversidad que se le presenta.

Como resultado, la escuela ahora cuenta con profesionales más cualificados, cuyas acciones no estén destinadas exclusivamente a la mera aceptación en su salón de clases, impropriamente designados como “estudiante de inclusión”; por el contrario, significa saber diagnosticar la situación de la clase, teniendo en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. Saber las características intrínsecas de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cumplir con el diseño y la planificación de la educación; significa, finalmente, aprender a incorporar las demandas de los estudiantes o su discapacidad y sus familias, por no mencionar que dentro del salón de clases, se debe buscar un equilibrio entre la comprensión de todos los estudiantes y la atención a las diferencias individuales.

Las observaciones anteriores no lo hacen, a su vez, un lamento derrotista típico de una situación que no cambia; o tal vez utópicas condiciones ante la mirada que conocemos bien sobre la realidad escolar. En primer lugar, asumir una reflexión crítica sobre los aspectos que pueden llegar a ser mejor y para lo que se está buscando diferentes soluciones.

Otro de los retos a superar si realmente se aspira a cumplir con el deseo de contribuir a la formación permanente, es no entender esta formación sólo como una etapa inicial de su carrera académica, sino una intervención fundamental que (con) forman ciertas actitudes y formas de enfocar el trabajo práctico en trascender la escuela para mejorar cualitativamente la atención educativa a todos los estudiantes.

Las respuestas a éstas y otras preguntas que tratamos de incluir en nuestra práctica profesional implica una discusión política y pedagógica de los cuales, en primer lugar, invariablemente, no tenemos ningún poder de decisión. La discusión y la toma de decisiones se limitan a los sectores técnicos del gobierno, representantes de organismos internacionales y corporativos que controlan la dirección de la política educativa en el país. Esto implica, por regla general, en un servicio precario en las áreas de Educación Especial, que contradice y maquilla, en cierto modo, las cifras oficiales de la inclusión, publicados por las agencias pertinentes. Se garantiza el acceso, pero el efecto de la utilización satisfactoria en los aspectos pedagógicos comunes son desconocidos.

Esta comprensión nos lleva a reflexionar una nueva identidad en la formación docente que incluye la formación inicial, lo que hace que la educación continúe en un vector de profesionalización, en lugar de una simple técnica de entrada y de enseñanza: La introducción de disposiciones específicas de la creatividad, la responsabilidad, la confianza y la evaluación constructiva.

Tal vez entonces, puede ser el resultado de una comprensión que no podemos resolver: el problema de la desigualdad y la diferencia, y de acelerar la profesionalización y aumentar las habilidades del maestro. Pero incluso con esta comprensión, no hay garantía de que podamos llegar a obtener consecuencias deseadas. Sin embargo, hay que señalar que las competencias pedagógicas y didácticas permitirían a los maestros cooperar sobre una base racional común, lo que les llevaría a resolver problemas juntos. Este sería el primer paso para un cambio, con la calidad, tanto para la educación como para la Educación Especial: reconocer como legal y legítima, como educador, la búsqueda de una postura ética que valora la PERSONA en toda su dimensión.

## **Referencias**

- AINSCOW, M.(1995) Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Amaral, L. A (1997). (1997) Identidade e cidadania: a questão da diferença. Maringá: UEM. Psicologia em estudo, vol.2, No. 1, jan/jul., p. 12-27.
- Bauman, Z. (2005) Identidade. 1ª.ed, Rio de Janeiro: Zahar.
- Bianchetti, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Em: DENARI, F.E. e MANZINI, E.J. (eds). Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/São Carlos: UNESP/ABPEE, v.8, no.1, 2002.
- Brasil/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (1994). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília/DF.
- Denari, F.E. (2004) Educação, cidadania e diversidade – a ótica da educação especial. Em: BRASIL: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE/UNESCO, p. 314-325
- Denari, F.E. (2008) Dimensões teórico-práticas da educação inclusiva. Em: Dechichi, C e Silva, L (orgs). Inclusão escolar e educação especial: teoria e práticas na diversidade. Uberlândia: Editora da UFU.

Heller, A. (1992). *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Perrenoud, Philippe. *PEDAGOGIA DIFERENCIADA: das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED. 2000.

Rodrigues, D.A *Investigação em educação Inclusiva*. Lisboa: FMH/UTL e FEEL, 2006.

## La comunicación intercultural como estrategia para facilitar la inclusión y diversidad en el campus universitario

Adriana Martínez Arias

*Quien vive en los bordes, se niega así, implícitamente, a pertenecer...*

*Emma León Vega*

**E**l dilema de cómo abordar la diversidad y la inclusión en la educación se ha convertido en una constante de la mayoría de países en el mundo, y un compromiso que adquirieron los Ministros de Educación de los países iberoamericanos en el documento. *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

En este documento, publicado en el 2010 por la ONU (Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–), la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI– y la Secretaría General Iberoamericana, se establece como principio el *Educación en la Diversidad: De la Descentralización a la Sensibilidad ante la Diversidad*.

Allí se hace una distinción importante entre lo que significa la educación multicultural versus la educación intercultural: “La primera hace referencia a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, lo que se constituye como el primer paso para avanzar en la calidad de los currículos educativos, pero no es suficiente. El concepto de interculturalidad avanza más, haciendo referencia a las relaciones entre los distintos grupos culturales y su evolución en el tiempo”. (Cepal, OEI & Secretaría General Iberoamericana, 2010). En la interculturalidad, el diálogo y la interacción ocupan un papel primordial, contribuyendo al respeto, el entendimiento y la solidaridad.

El aprendizaje de la diferencia, como se establece en este documento, no debe considerarse como un curso o una asignatura más, sino “pensar de modo tal que el propio educando sea traspasado por la diferencia, y que el otro implique también una interrogación sobre sí mismo”. (Cepal, *et al*) Es importante enfatizar en esta distinción porque el debate al interior de las instituciones educativas se ha centrado tradicionalmente en temas como la conveniencia de la inclusión, y los modelos y/o herramientas para lograr su adecuada aplicación. Dado que el énfasis se ha dirigido naturalmente a la atención de estas minorías en particular, de manera menos profunda se

reflexiona sobre cómo influir positivamente en las percepciones y actitudes de la mayoría: los niños, jóvenes y adultos que quizás no representen grupos culturales diversos o exhiban algún tipo de discapacidad, pero que sin duda alguna tienen el potencial de contribuir a la construcción de una sociedad más tolerante y respetuosa con la diferencia.

Uno de los autores más importantes en el ámbito de la educación el siglo XX, Paulo Freire, conceptualizó ampliamente sobre la sensibilidad intercultural, entendida como “proyección y respuestas emocionales positivas frente a los demás, fomento de la curiosidad profunda y del pensamiento crítico, al igual que el respeto y la valoración del mundo, intereses y saberes de los otros”. (Agudelo & Estupiñán, 2009)

La propuesta de Freire apunta a que el encuentro pedagógico y el diálogo concomitante que se establece a partir de él, “estará orientado al fomento de la curiosidad profunda como una de las cualidades de la sensibilidad intercultural”. Al permitirse ese espacio de diálogo intercultural, en donde “las valoraciones de los demás son elementos primordiales para su fomento”, se abriría también la puerta para eliminar prejuicios y establecer una relación con la “otredad”. (Agudelo & Estupiñán, 2009)

El concepto de “otredad”, usado con frecuencia en la filosofía y la antropología cultural, se refiere al reconocimiento del otro como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad propia. Lo interesante aquí es que al reconocer la existencia de un otro, la propia persona asume su identidad. Lejos de estigmatizar, las diferencias que se advierten al calificar al prójimo como un “Otro” deberían verse como una riqueza social que ayuda al crecimiento de las personas.

Ahora bien, retomemos la pregunta que nos ocupa —¿Cómo contribuir desde la comunicación intercultural (diálogo y sensibilidad) al reconocimiento positivo de la otredad para beneficio de la diversidad cultural y la inclusión en el campus universitario?

Primero, es importante explicar que nos interesa reflexionar sobre el campus universitario porque en Iberoamérica, y especialmente en Colombia, los avances de la inclusión en la educación superior son incipientes en comparación con la educación básica y media. En parte porque el porcentaje de la población discapacitada que opta por el camino de la universidad es poco representativa, siendo más frecuente la ruta de los programas vocacionales o de inserción laboral temprana. Usualmente, los programas de inclusión de las universidades obedecen más a políticas internas y/o de responsabilidad

social que a regulaciones impuestas desde el estado o la sociedad. Son las universidades, sin embargo, desde sus programas académicos y proyectos de investigación, quienes tienen el deber de priorizar en sus agendas los temas de inclusión y diversidad; pero en la práctica –al menos en Iberoamérica– aún no ofrecen eficaces programas de inclusión para atraer poblaciones diversas a sus aulas de clase.

Un primer paso para abonar el terreno e ir cerrando esta brecha en la educación superior podría ser un trabajo sistemático y consistente para mejorar percepciones y actitudes en la población docente y estudiantil en torno a la inclusión y la diversidad. Es innegable el valor transformador y el impacto que pares y personas del común tienen sobre estas minorías y sus familias, quienes se adaptan mejor y aumentan su potencial en un ambiente de aceptación y respeto.

Autores como Arroyo (2013) ya han afirmado que “la educación intercultural es uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa”, profundizando igualmente sobre la relación entre diversidad e inclusión y afirmando que “la gestión y la forma de entender la diversidad suponen el punto de partida en la educación inclusiva”.

La inclusión también hace referencia a la apertura de los espacios y campos de acción para poblaciones diversas, ya sea por su origen étnico, orientación sexual, afinidad religiosa y procedencia geográfica. Aquí encontramos también un puente con la diversidad, entendiéndose esta como “la gama infinita de identidades genéricas posibles, tantas como personas existen, refiriéndose a las diferencias entre los grupos de personas, edad, género, antecedentes étnicos, raza, creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad física / mental, etc”. (Rodríguez & Rodríguez).

Otro aporte conceptual lo constituyen Olmo & Hernández (2004), quienes hacen una propuesta para trasladar a las aulas el planteamiento de diversidad en torno a tres etapas consecutivas: 1) Descubrir la diversidad, ya que es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia, como material sobre el que se construyen las relaciones humanas. 2) Conocer el significado social de las diferencias, que permitirá distinguir cuáles tienen significado social para así profundizar en la relación que existe entre estas. 3) Comprender el valor social de las diferencias, ya que pone de manifiesto que si estas no tienen el mismo significado en unos grupos u otros, es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales. (Rodríguez & Rodríguez)

Uno de los trabajos más importantes en la conceptualización de este tema –aplicado a la población universitaria– es la Teoría del Desarrollo de

la Diversidad (Chavez, Guido Di-Britto & Mallory, 2003), la cual explica las formas en las que los estudiantes perciben y se relacionan con los valores, atributos y creencias diferentes a las propias.

El modelo detalla los procesos de crecimiento cognitivo, afectivo y de comportamiento en la valoración consciente de las diferencias complejas e integradas en otros y en nosotros mismos. Se proponen cinco dimensiones: 1) Desconocimiento o Falta de Exposición, 2) Conciencia Dual, 3) Curiosidad – Auto Exploración, 4) Toma de Riesgos –Otras Exploraciones- e 5) Integración – Validación de Otros.

Los autores consideran que los individuos progresan a diferentes ritmos en los niveles cognitivos, afectivos y de comportamiento. Este progreso puede ocurrir simultáneamente o no a lo largo de estas dimensiones. En la primera dimensión, los individuos no tienen conciencia o no han sido expuestos a la diferencia. Afectivamente, no poseen puntos de referencia y son incapaces de sentir frente a la otredad. A nivel de comportamiento, no actúan en respuesta a la diferencia, incluso cuando son confrontados con ella.

En la segunda dimensión –y a nivel cognitivo- los individuos perciben la diferencia como una dicotomía, sin reflexionar sobre ella y caracterizando a otros basados en interpretaciones instantáneas. Afectivamente, son egocéntricos y se sienten superiores a otros. A nivel de comportamiento, son conscientes que otros existen, pero no los validan ni se relacionan con ellos.

En la tercera dimensión (Curiosidad-Autoexploración), hay una movilidad de la dualidad al relativismo, reflexionando sobre el significado de sus creencias. Afectivamente, empiezan a cuestionarse sobre sus propias experiencias y pueden llegar a sentir preocupación por el posible rechazo de familiares o amigos, al mismo tiempo que se entusiasman con la idea de abrir sus mentes a una perspectiva más amplia. A nivel de comportamiento, pueden tener contactos conflictivos o significativos con otros, explorando y buscando información específica; por lo tanto, realzando el crecimiento personal y la toma de riesgos.

En la cuarta dimensión, confrontan sus propias percepciones sobre los demás, tomando distancia de los valores familiares y practicando la auto-reflexión. Al asumir riesgos de forma más frecuente, usualmente empiezan a generar acciones en defensa de los demás.

En la última dimensión, los individuos pueden hacer cambios complejos al tiempo que validan a otros. Comprenden sus derechos y responsabilidades,

así como las de otros, reconociendo diferencias y similitudes. Afectivamente, hay un incremento en la confianza propia, armonizando la autoestima con la comodidad hacia los otros. A nivel comportamental, desarrollan una cultura de la integridad donde el pensamiento y los sentimientos se vuelven multiculturales.

Otros autores como Hopkins (1997) diseñaron modelos para analizar la relación entre ética y diversidad, con el objetivo de comprender mejor la relación entre los diferentes aspectos de la ética y las diferentes dimensiones de la diversidad. Al proveer múltiples perspectivas, el autor identificó dimensiones de diversidad moralmente relevantes, considerándola “una noción de valor en el contexto sociopolítico actual”. (Hopkins, 1997).

Dado que su objetivo fue permitir al público trascender de una simple búsqueda de información sobre la relación entre ética y diversidad, para aplicarla a un contexto macro, Hopkins enumeró ocho categorías principales:

1. **Geográfica:** Se refiere a la afinidad del individuo para identificarse con una ubicación geográfica específica.
2. **Cultural:** Se refiere a la afinidad del individuo para identificarse con una dimensión cultural particular, tal como raza, etnia, nacionalidad o color.
3. **De género:** Usualmente limitado a hombres y mujeres.
4. **Espiritual:** Se refiere a la afiliación religiosa o espiritual del individuo.
5. **Lingüística:** Se refiere a la identidad lingüística del individuo.
6. **Discapacidad:** Se refiere a la identificación del individuo con algún tipo de discapacidad visible o invisible.
7. **Sexual:** Se refiere a la orientación sexual del individuo.
8. **Edad:** Se refiere a la identificación individual con una categoría particular de edad o nomenclatura generacional.

Cavaleros, Van Vuuren & Visser (2002) han afirmado que el modelo de Hopkins se basa en la teoría cognitiva, cuya premisa es que la forma cómo las personas ven e interpretan los eventos que les rodean influyen la manera como se comportan; por lo tanto, es lógico que “los programas de concientización sobre la diversidad se basen en esta teoría, buscando cambiar el comportamiento de las personas al influenciar primero sus pensamientos, actitudes, creencias, atributos y expectativas”. (Cavaleros *et. al.*, 2002).

Cavaleros *et. al.* también han referenciado a Hayles & Russell, quienes en 1997 concluyeron que el “cambio relacionado con la diversidad empieza con el cambio cognitivo, ya que el aprendizaje y la comprensión en torno



a las personas que son diferentes se da a nivel cognitivo. El proceso luego continúa cuando el comportamiento se modifica (conativo), y cuando éste exhibe comprensión y aceptación de aquellos que son diferentes. Finalmente, los cambios relacionados con la diversidad involucran crecimiento emocional (afectivo), y es a este nivel que las relaciones auténticas se pueden desarrollar con las personas que son diferentes. Si esta progresión se entorpece de cualquier manera, no habrá mayores desarrollos y puede ocurrir la regresión a una etapa previa”. (Cavaleros *et. al*, 2002).

Los modelos de desarrollo individual en torno a la diversidad incluyen también el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural de Bennett, el cual consiste de seis etapas: negación de la diferencia, defensa en contra de la diferencia, minimización de la diferencia, aceptación de la diferencia e integración de la diferencia. (Bennet & Bennet, 2001).

Las tres primeras etapas son etnocéntricas, lo cual significa que la cultura propia se considera como pilar de la realidad. En la negación, la “consideración de otras culturas se evita al mantener un aislamiento psicológico o físico de las diferencias”. En la defensa en contra de la diferencia, “la propia cultura (o cultura adoptada) es considerada como la única aceptada, siendo la diferencia cultural denigrada”. En la minimización, “los elementos de la propia experiencia del mundo son considerados universales”. (Bennet & Bennet, 2001).

Las otras tres etapas son consideradas etnorelativas, en donde la propia cultura se experimenta en el contexto de otras culturas. En la aceptación, “otras culturas son incluidas en la experiencia propia, pero como construcciones diferentes de la realidad”. En la adaptación, “se logra la habilidad de cambiar la perspectiva dentro y fuera de otras formas de ver el mundo”. En la integración, la propia experiencia del ser se expande para incluir el movimiento dentro y fuera de las diferentes formas de ver el mundo”. (Bennet & Bennet, 2001).

En síntesis, las etapas etnocéntricas pueden ser vistas como formas de evitar la diferencia cultural y las etapas etnorelativas como formas de búsqueda de la diferencia cultural.

El trabajo de estos autores surge del campo de la comunicación intercultural, inherentemente interdisciplinario, y el “estudio de las interacciones cara a cara entre las personas que son culturalmente diferentes”. Bennet & Bennet enfatizan que “la comunicación intercultural brinda un énfasis particularmente útil para el desarrollo de la competencia intercultural, la habilidad para comunicarse efectivamente en situaciones multiculturales y de relacionarse apropiadamente en una variedad de contextos culturales”. (Bennet & Bennet, 2001).

Tal y como afirma Arroyo (2013) la educación y la comunicación intercultural son un “presupuesto ideológico” para garantizar la inclusión en el ámbito educativo. Proponemos entonces seguir trabajando en esta línea, trabajando sobre un tejido de conceptos que llevan a un mismo fin, y diseñando estrategias consistentes y fácilmente replicables en el ámbito universitario, como territorio en donde la tolerancia y el respeto deben ser el denominador común.

## Bibliografía

- Agudelo, N. & Estupiñán, N. (2009) La Sensibilidad Intercultural en Paulo Freire. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol.13, pág. 85-100
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: Un Camino hacia la Inclusión Educativa. Revista de Inclusión Educativa. Vol. 6 (2). Pág. 144-159
- Bennet, J. & Bennet, M. (2001). *Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity*. The Diversity Symposium. Disponible en: <http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>
- Cavaleros, C., Van Vuuren, LJ, Viser, D. (2002). The effectiveness of a diversity awareness training programme. *SA Journal of Industrial Psychology*, 2002, 28(3), 50-61.
- Cepal, OEI & Secretaría General Iberoamericana. (2010). 2021 Metas Educativas: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Documento Final. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Evans, N., Forney, D., Guido, F., Patton, L. & Renn, K. (2010). *Student Development in College: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Hopkins, W. (1997). *Ethical Dimensions of Diversity*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Olmo, M & Hernández, C. (2004) Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. Alicante, España.
- Rodríguez, L. & Rodríguez, J. *Por una educación inclusiva que pretende el respeto a la diversidad*. Revista Varieduca. Disponible en: <http://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-sobre-discapacidad/por-una-educaci%C3%B3n-inclusiva-que-pretende-el-respeto-a-la-diversidad/>



## Estereotipos de género en “Mónica y sus amigos”: Problematizaciones para una propuesta de educación en la infancia

Ana Claudia Bortolozzi Maia  
Marina Rosa Sposito  
Marcela Pastana  
Sandra Elena Sposito

**L**a historieta gráfica Mónica y sus amigos, creada por Mauricio de Sousa en 1963, es muy conocida en Brasil y actualmente tiene diversos títulos publicados semanal, quincenal y mensualmente, entre ellos, encontramos las historietas clásicas de los personajes, diseñados especialmente para el público infantil. Además de eso, encontramos novedades direccionadas para el público infantil y juvenil como “Mónica y sus amigos Joven” y “Chico Bento Joven”, que incluyen libros de actividades y pasatiempo, colecciones, almanaques, entre otros. También fueran producidos películas, dibujos animados para la TV, y una infinidad de otros productos que llevan la marca de la conocida pandilla. Actualmente es posible leer historietas online través del sitio oficial, así como acceder a juegos, contenidos para descargar, además encontramos noticias e informaciones acerca de los personajes.

Desde su creación, Mónica y sus amigos estuvo presente e influyente en varias generaciones, siendo consumida principalmente por niños de clase media. Muchas veces la influencia de los cómics y pasatiempos cumple un papel hasta mismo educacional, además de entretenimiento, de esta manera, la historieta se convierte en un estímulo colaborador en la alfabetización, por ejemplo. Además ayuda a estimular el desarrollo de actividades, entre ellas, incentivar la lectura, la comprensión de texto, la coordinación motora y el raciocinio lógico. Como un eje problematizador, podríamos preguntarnos ¿Cuáles son los estímulos ideológicos y valores que esta historieta y sus personajes pueden transmitir a sus lectores?

En la historieta, queda claro el intento de transmitir mensajes de juicio de valores, entre ellos, el valor de la amistad, el amor a la familia, ser bondadoso o caritativo. ¿Estos personajes, con sus aventuras e historias, también reproducen discursos naturalizados y normatizados respecto de la cultura, sociedad y específicamente temas sobre género y sexualidad?

Autores(as) como Whitaker (1995), Sabat (2001), Meyer (2003), Wolff (2006), Felipe y Bello (2009) nos señalan la diferencia de género

construida desde la infancia en nuestra cultura, estableciendo claramente estándares diferenciados para niños y niñas, siempre en oposición uno del otro. La propuesta general de la historieta es ver unos niños siempre activos, estimulados a jugar. Los niños son caracterizados como naturalmente más agresivos y cualquier demostración de sensibilidad es fuertemente desestimulada, siendo visto por algo exclusivamente femenino, los niños están preparados desde temprana edad para cumplir la futura función de oferta y demanda en el mercado laboral. Pero, las niñas, por otro lado, nos muestran ser pasivas, apáticas, realizadoras de los servicios domésticos, preparadas para la maternidad y estimuladas a buscar estándares estéticos predeterminados. Además, ellas son estimuladas a la sensibilidad, siendo consideradas “características de la naturaleza femenina”, entre ellas, una mayor emotividad, fragilidad y docilidad, reprimiendo cualquier expresión de agresividad.

Para Whitaker (1995), Felipe (2006), Maia e Maia (2005), Louro (2006) e Sabat (2001), las concepciones acerca de género están arraigadas en nuestra cultura, siendo transmitidas a los niños desde el nacimiento y reforzadas por las escuelas que solo perpetúan estos padrones. Además de eso, la influencia de los medios audiovisuales en los niños es grande, unido a esto, los libros didácticos que en las escuelas son vistos como la verdad absoluta, donde en ambos casos, reproducen la construcción acerca de las diferencias y de los papeles estereotipados de género.

Castañeda (2006) señala que en esa construcción de género hay un machismo velado, presente en todas las nuestras relaciones sociales, pero de modo no aclarado y naturalizado. Además afirma, que el machismo no se trata solamente de violencia de agresión física o abuso verbal hacia la mujer. Tampoco se trata de una supuesta superioridad masculina o de diferencias complementares entre los géneros. El machismo establece una marcada diferencia psicológica entre géneros, proponiendo papeles exclusivos para cada uno en absolutamente todos los ámbitos. En esa perspectiva, hombres y mujeres están naturalmente aptos o no aptos para desarrollar determinados tipos de tareas, entre ellas, de comportarse de alguna u otra forma o demostrar estos o aquellos sentimientos. Esto genera, entre los sexos, un deseo constante por adquirir poder, por lo tanto, las relaciones entre hombres y mujeres son siempre relaciones de poder, donde el dominio del poder está orientado por el hombre.

Rubin (1990) defiende la idea que el sexo es siempre político, por lo tanto permeado de conflictos de interés y estrategias políticas, siendo esta una forma de entender las concepciones de sexo y de sexualidad como producto de la actividad humana. Por lo tanto, las relaciones de género están directamente ligadas a los dispositivos de sexualidad que dependiendo de como la hacemos

va a determinar quiénes somos como sujetos, como hombres y como mujeres. Es decir, en la historieta hay una sexualidad “buena” y una sexualidad “mala”. La buena se refiere a las prácticas sexuales tenidas como normales y naturales, entre ellas, la heterosexual, marital, monógama, reproductiva y no comercial. La mala sexualidad es el sexo considerado anormal y no natural, entre ellas se encuentran: homosexual, fuera del matrimonio, promiscuo, no procreativo, comercial.

Las diferencias sexuales y de género, como las apuntadas por Whitaker (1995), guían esa normatización moralista de las prácticas sexuales. Por lo tanto, es fundamental para la manutención de este control ideológico, que se alimente esas diferencias. Así, se perpetúa el machismo invisible desentrañado por Castañeda (2006).

Varios estudios están dirigidos a crear estereotipos de género en diferentes formas como en la literatura, en los medios, revistas y hasta en personajes televisivos. En el caso de los personajes infantiles de gran repercusión e importancia incrementan su influencia en la formación de niños. Delante esas consideraciones, se realizó ese estudio que tuvo por objetivo analizar cuestiones acerca de género en los personajes y trazos en la historieta de “Mónica y sus amigos”.

## 1. Método

En el estudio realizado se utilizó una investigación cualitativa descriptiva, tipo documental (Spata, 2005). La historieta fue seleccionada a partir de mi colección personal. Intencionalmente busqué aquellos fascículos que contenían personajes e historias cuyos temas de la sexualidad y género estaban manifestados. Después, se profundizó en el análisis género, teniendo en cuenta algunos personajes destacados de la serie. El enfoque ofrecido fue la caracterización de los personajes que son bien definidos en toda la trayectoria de la historieta a partir de sus descripciones, informaciones obtenidas en el sitio web: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/monica/> y también a partir de la lectura de diversas publicaciones intentando diseñar un perfil linear para lograr el análisis deseado. Todo el procedimiento de análisis de datos será pautado en la categorización temática, tal como propone Bardin (2009).

## 2. Resultados

### 2.1 Patrones de Género y heteronormatividad

El personaje principal Mónica, querida y apreciada por muchos, sirvió para dar el nombre a la historieta, desde la referencia principal que ayudó

a incrementar la imagen popular de ella. Sin duda, se trata de un personaje fuerte, no solamente por su marca registrada de una fuerza física colosal, sino por ser representada como personaje de carácter, siempre vocera de los demás, líder del grupo de amigos y dueña de la calle. Es interesante afirmar, que la historieta con un personaje principal femenino tuvo tanto suceso, demostrando de esta manera, una transgresión de los patrones culturales, ya que los protagonistas y héroes, por lo general, siempre son masculinos.

Partiendo entonces de la importancia sin precedentes del personaje de la historieta que expresa una cultura brasilera, podríamos suponer la representación necesaria para el progreso de los movimientos feministas, en el sentido de usar una niña fuerte con unas características psicológicas específicas, entre ellas, líder y protagonista, frente a otros personajes masculinos. De esta manera, la historieta propone a la mujer para que sea capaz de ocupar otros espacios y desarrolle otros papeles diferentes a los impuestos por la sociedad machista y patriarcal. Debemos profundizar en temas que son propuestos desde el estudio de género como ¿Qué es lo que ocurre? ¿Cómo Mónica desempeña su papel de niña, de mujer? ¿Cuál es el modelo que ella reproduce y transmite a sus lectoras y lectores de cómo ser ejemplo de lo que es ser una mujer “líder”?

Miremos entonces por otra perspectiva: Mónica es blanca, hija única, vive en una casa en la calle Limoeiro con su madre y su padre, blancos, de clase media, y muy bien casados. Así como los padres de todos sus amiguitos. En general, los padres trabajan en una oficina, y las madres son amas de casa. Todos los amiguitos/as de Mónica también son blancos, con excepción del personaje secundario Jeremías, el único personaje de color que vive en el barrio.

Mónica, al igual que los otros personajes de sexo femenino, siente miedo y asco por los insectos, así como de ratones, ranas y murciélagos, al contrario de los personajes masculinos que muchas veces poseen alguno de estos animales como “colección” o “mascota”. Mónica juega con muñecas, de ama de casa y le gusta mucho las telenovelas e historias de amor. A sus amigos les gusta jugar fútbol, video juegos y leer historietas de superhéroes.

En este contexto, se puede identificar, por lo tanto, varios padrones definidores de normalidad y heteronormativos. Los personajes individualmente son heterosexuales y las relaciones amorosas y maritales son heteronormativas. Las diferencias que constituyen el femenino y masculino en la infancia aparecen en los comportamientos o sentimientos de los personajes, así como, en los juguetes, juegos y vestimentas, evidenciando una educación sexista como apuntan Maia e Maia (2005) y Whitaker (1995). Esa educación sexista es

desvelada en los personajes e historias como “natural” y “deseable”, sin ninguna visión crítica a pesar de las diversas discusiones sociales vigentes hacia el binarismo sexual.

Otro modelo normativo es la familia “tradicional”, constituida en todas las familias de los personajes, por el padre, madre, casados y con hijos. No hay evidencia de familia monoparental, homosexual o reconstruidas, ni tampoco se evidencian otros tipos de formaciones familiares.

Las relaciones de género marcadas en la historieta están vinculadas a los dispositivos de la sexualidad que determinan quien somos como sujetos, hombres y mujeres que según Rubin (1990) es el “sistema de valor sexual”. Es decir, encontramos una sexualidad “buena” y una sexualidad “mala”. Además de eso, para los personajes infantiles masculinos, es inconcebible presentar comportamientos que sean entendidos como femeninos, o que desafíen de algún modo su masculinidad. Caso presenten estos comportamientos, los otros niños bromean de él o actúan de forma prejuiciosa y discriminadora. Por ejemplo, en una de las historias, ocurre una situación en que el personaje Cascarón es provocado por un “gigantón” del barrio, que o desafía para una pelea, expresándole además si huye de la pelea, sería considerado un “maricón”. Eso representa una gran ofensa para el personaje, que precisa probar su “honra”, mostrar que “es hombre”. Así, al final de la historia, Cascarón quedó vencedor por golpear el gigantón y “ganar” la pelea. La connotación de “maricón”, algo que lo aproxima de lo femenino es ofensivo y deshonoroso.

## 2.2. Género en las relaciones amorosas

A Mónica también le gusta coquetear y hablar acerca de lo niños. Aunque en la historia infantil ella tenga solo seis años de edad, desde pequeña ha mostrado un cierto por algunos niños del barrio, que son considerados como “gatos” (en Brasil gato es un apodo para los chicos guapos o bonitos) y que no son personajes muy fijos, teniendo siempre nombres como “Robertinho”, “Flavinho” o “Renatinho”, y en la mayoría de los casos, tienen ojos claros y pelos rubios. Además de eso, claro, Mónica y las otras niñas de la historieta están enamoradas por el personaje Luca, pues él es muy guapo. De esta manera, vemos que Mónica es heterosexual. Así como todas sus amiguitas y amiguitos, incluso algunos de ellos tienen novios y novias.

A pesar de su interés platónico por varios niños, Mónica no tiene novios. En la historieta, las chicas que quieren llamar la atención de los chicos, los coquetean, o niñas que tienen varios novios, no son bien vistas por las otras chicas del grupo. Normalmente, ellas tienen una fama de ser crecidas y que



viven de apariencias. Como es el caso del personaje Carminha Frufriu, que será explicado más adelante. Por otro lado, encontramos personajes masculinos con la predominante característica de un “Don Juan”, siempre cercados de chicas, incorregible coqueteador, con varias novias, y muchas veces se encuentran en situaciones en que necesitan esconderse de una novia por la existencia de la otra, siendo este el caso de los personajes Titi y Rolo.

La historieta siempre muestra una clara oposición entre los personajes masculinos y femeninos que reproducen claramente patrones estereotipados de como las niñas y los niños deben comportarse en las relaciones amorosas. En estos casos, en varias historias, tanto los niños como niñas buscan conquistar un(a) novio(a) de sexo opuesto, los personajes masculinos son marcados por tener cualidades de galanes y conquistadores de varias mujeres, destacando las cualidades físicas de las pretendientes. En el caso de los personajes femeninos, lo que se destaca es el amor romántico focalizado en el mismo personaje a lo largo de las historias.

### **2.3 La violencia invisible: machismo**

La vieja idea de las historias de Mónica y sus amigos, en general gira acerca del siguiente plan: Mónica es insultada por los niños de su calle, que también son sus amiguitos, la llaman de muelona, bajita o gordita, lo que la deja rabiosa y ella responde golpeando al emisor de frase con su conejito de peluche, llamado Sansão. Mónica es muy fuerte, muchas veces considerada la niña más fuerte del mundo, de forma que los golpes producidos con su conejo duelen mucho, a veces la historieta muestra unos niños bien golpeados o con los ojos morados.

La historia también muestra la astucia de los “planes infalibles” del Cebollita—que irónicamente, siempre fallan. El sueño de Cebollita es “derrotar Mónica” y tornarse el nuevo dueño de la calle, además él siempre intenta robarle el conejo para despojarla de su “arma”, además para intentar amarrar las orejas de él para dejarla rabiosa, así como hacen los otros niños de la Calle del Limoeiro. Cebollita tiene una obsesión por Mónica y su posición de “autoridad”, por ser la “dueña de la calle” y por hacer uso de su fuerza física para mantener esa posición. A él no le gusta ser “mandado” por una niña, y desea más que todo ocupar el puesto de ella.

La violencia que se discute en la historieta no es exclusivamente la agresión física que Mónica impone a los chicos, sino la violencia de género que, camuflada, rodea gran parte de las relaciones establecidas entre los personajes del grupo.

En la historia en que aparece el personaje femenino Xabéu, personaje más reciente de la historieta, una joven de quince años, con un cuerpo más desarrollado de lo que sería de una adolescente, rubia, flaca, y con unas curvas notorias. En cierta ocasión, los niños están aprovechando el comentario de una señora que pasa por ellos mientras Mónica persigue a Cebollita y se cae encima de Magali, que comía una sandía. La señora dice que los dos se comportan como “niños sin clase ni educación”. Los niños identifican en ese momento una oportunidad para bromear: Mónica por el comportamiento violento y Magali por comer de gula, que son comportamientos propios de “niños”. Cuando pasan a frente de Xabéu, ellas dicen que ella realmente es una chica muy simpática, y que las dos deberían ser como ella.

La descripción de esta historia nos ayuda a comprender el papel de los personajes que tienen como función exponer las concepciones de “femenino” que nos presenta la historia. Por un lado, tenemos la propia Mónica: líder, personalidad fuerte, que usa su propia fuerza para defenderse y mantener su espacio de prestigio como “dueña de la calle”. Ella es perseguida por los niños por tener esa postura, de modo que, ellos siempre la están descalificando y recordándole sus “defectos” físicos. Por otro lado, tenemos niñas que poseen una belleza estándar de moldes estéticos: rubias, flacas, femeninas y con comportamientos dóciles, que son queridas por niños, mientras molestan las niñas, creando intrigas y generando un sentimiento de rivalidad. Así como apunta uno de los ejes de la educación diferenciada es que las niñas son entrenadas al ejercicio de la belleza, ser limpias, perfumadas y adornadas, mientras que los niños son estimulados al movimiento y “perdonados” por la falta de higiene.

De este modo, la violencia, que vengo a exponer, es más una vez la violencia inherente al machismo, probando que Mónica y sus amigos están lejos de una posición feminista o de cualquier movimiento transgresor. ¿Por qué los niños bromean tanto con Mónica? Porque ella es una chica y debería portarse como tal. Es una niña “gordita, bajita y muelona”, por lo tanto no debería poseer ningún privilegio. Ella es una amenaza, necesita ser derrotada, para que se restituya el poder a quien de hecho pertenece, a los representantes masculinos.

Desde esta perspectiva, Mónica y sus amigos mantiene los moldes tradicionales reproduciendo una postura fundamentalmente machista, mucho más allá de una propuesta que vislumbre la transgresión de papeles de género o avance feminista, tal como apunta Marina Castañeda (2006). Las diferencias sexuales y de género, como las apuntadas por Whitaker (1995), guían esa normatización moralista de las prácticas sexuales. Por lo tanto, es fundamental para la manutención de este control ideológico, alimentar esas diferencias. Así, se perpetúa el machismo invisible mostrado por Castañeda (2006).

## 2.4 Posibilidades didácticas

A pesar de los argumentos anteriormente expresados, evidenciamos en la historieta de Mónica y sus amigos unos patrones repetitivos de género y heteronormatividad que debemos considerar, por cuanto, esas historietas son apreciadas y leídas por muchos niños de Brasil y del mundo. Incluso, En las escuelas infantiles la serie hace parte de la colección de la biblioteca. Exactamente por ese motivo, no podemos desconsiderar las posibilidades de la utilización del material analizado como un recurso de gran valor didáctico en proyectos de educación sexual, orientado, tanto a niños de primaria como a profesores y otros profesionales de la enseñanza.

Una de las ventajas para trabajar con los niños es que se puede hacer de forma lúdica y con personajes que ellos están familiarizados, conocen bien y en algunos casos, se identifican con ellos. La intención sería discutir los papeles establecidos en las historias para niños y niñas, con el propósito de estimular una consciencia crítica acerca de la problemática: “¿Por qué Mónica o Cebollita se comportan de esta manera?”, “¿Por qué los niños bromean con Mónica?”, “¿Cuáles son los juguetes y los juegos con los que las niñas y los niños juegan en la historieta?” “¿Por qué es así?”, “¿Las niñas que usted conoce en la vida real, son como las chicas de la historieta? ¿En qué se parecen ellas? ¿En qué no se parecen? ¿Y los chicos? ¿Por qué?”

Estas y otras más son las preguntas que pueden ser formuladas en el salón de clase. La discusión de los valores transmitidos en las historias servirá para crear una posición crítica frente al tema de género. Además puede ayudar en la comprensión que hay entre las niñas y los niños de varios tipos, donde ellos pueden ser y comportarse de las más variadas maneras.

Desde el manejo de la metodología para adultos en proyectos de educación sexual, donde la población puede ser padres, madres, profesores y profesionales relacionados al ambiente escolar. El objetivo es aclarar en los niños patrones y estereotipos que están presentes en la vida normal para hacer un cambio de mentalidad para derrumbar los patrones de comportamiento aprendidos en la misma sociedad, usando para ello, la propia narrativa de y el material audiovisual presente en la historieta.

En resumen, es interesante que se elaboren dinámicas y actividades a partir de la historieta, principalmente en el trabajo con los niños, mediado por la posibilidad de problematización por parte de los adultos, usando como estrategia pedagógica la lúdica y la reflexión personal frente a educación sexista y pre-conceptuosa puede ocurrir exactamente a partir de los estereotipos de género presentes e desvelados con una mirada precisa y crítica.

## Conclusiones

- Las historias y personajes de Mónica y sus amigos son más una fuente de reproducción de estereotipos y de perpetuación de la diferencia de género; historieta de fácil acceso y lectura por millares de niños que no deben ser ignorados pues en ella hay patrones de género que son reproducidos reforzando, de esta manera, el binarismo y la diferencia. La historieta naturaliza los estereotipos de “femenino” y “masculino”, se propone, por lo tanto, el uso de este material en procesos intencionales de educación sexual, orientada a niños de primaria y adultos para que establezcan una relación directa con ellas, sobretodo en el ambiente escolar en que debería ser un espacio para crear nuevos patrones estereotipados de género, para promover el pensamiento crítico, la autonomía y la autoestima de los estudiantes, especialmente desde la educación infantil.

## Bibliografía

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Castañeda, M. (2002). *A Experiência Homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas*. São Paulo: Girafa Editora.
- \_\_\_\_\_. (2006). *O Machismo Invisível*. São Paulo: A Girafa Editora
- Felipe, J., & Bello, A.T. (2009). Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In: R.D. Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Coleção Educação para Todos: Vol. 32 (pp.141-157). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco.
- Felipe, J. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. (2006). *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 1, p. 41-54, 2006. Recuperado em 16 julho, 2013, de <http://revistas.utfpr.edu.br/ct/tecnologiasoesociedade/index.php/000/article/view/47/51>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago Recuperado em 19 agosto, 2013, de <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/56-dossie-lourogl.pdf>
- Maia, A. C. B., & Maia, A. F. (2005). *Sexualidade e Infância*. Bauru: Faculdade de Ciências. Brasília: MEC/SEF, n.1. (Cadernos Cecemca).

- Meyer, D. E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In Louro, G. L., Neckel, J. F., & Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-27.
- Spata, A. *Métodos de Pesquisa: ciência do comportamento e diversidade humana*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- Rubin, G. (2010). Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. (Felipe Bruno Martins Fernandes, trad.) Recuperado em 16 julho, 2013, de <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>
- Sabat, R.(2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, n. 1, v. 9., p. 9-21. Recuperado em 18 julho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>
- Whitaker, D. C. A. (1995). Menino-Menina: sexo ou gênero? In: Serbino, Raquel. Volpato; Grande, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (Orgs.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Editora da Unesp, p. 31-52.
- Wolff, C. C. (2006). Como é ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

## **Interface entre educación y salud: Una mirada hacia la infancia en la franja de edad de cero a cinco años bajo el contexto inclusivo**

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo  
Luci Pastor Manzoli  
Ana Regina Lucato Sigolo Candido

Se às crianças e aos jovens de um país são oferecidas oportunidades para desenvolver suas capacidades ao máximo, se forem dados os conhecimentos para compreender o mundo e a sabedoria para transformá-lo, então as perspectivas são brilhantes. Em contraste, uma sociedade que esquece suas crianças como poderá funcionar bem em outros aspectos, com eventuais riscos de desorganização e morte (BRONFENBRENNER, 2011, p.236).

Si a los niños y a los jóvenes de un país se les ofrecen las oportunidades para desarrollar sus capacidades al máximo, si fueran dados los conocimientos para comprender el mundo y la sabiduría para transformarlo, entonces las perspectivas son brillantes. Por el contrario, una sociedad que olvida a sus niños como podrá funcionar bien en otros aspectos, con eventuales riesgos de desorganización y muerte (BRONFENBRENNER, 2011, p.236).

**E**l presente trabajo aborda en primer lugar, algunas políticas públicas inclusivas que sirvieron de sustento para destacar el valor y los derechos de la infancia en todas sus dimensiones, de otra parte, dialoga con algunos interlocutores teóricos que trabajan la importancia de la estimulación temprana y, finalmente, toma y analiza datos de una entrevista informal realizada con algunos coordinadores de Centros de Atención Especializados en el área de la salud de una ciudad del interior del Estado de São Paulo.

Los primeros años de vida son primordiales para el desarrollo humano, visto como un fenómeno complejo, pues comprende una serie de modificaciones que ocurren a lo largo del tiempo, que sufren influencias multideterminadas tanto del individuo como del contexto en el cual está inserido. (Dessen & Braz, 2005).

Es ampliamente conocido que el desarrollo humano está marcado por cambios físicos, cognitivos y psicosociales de modo ordenado y relativamente duradero, es decir, es un proceso que afecta las estructuras físicas y neurológicas,

los procesos de pensamiento, las emociones, las formas de interacción social y muchos otros comportamientos (Crepaldi, Rabuske & Gabarra, 2006).

Como consecuencia de este proceso las expectativas se enfocan hacia la infancia, pensando en sujetos capaces de responder a sus propias necesidades y a las que presenta su entorno. Sin embargo, es necesario que las políticas públicas generen, para la gran mayoría de la población, acciones que promuevan de manera favorable el desarrollo infantil.

Como señala Bronfenbrenner (2011, p. 91):

“O conhecimento e as políticas públicas são essenciais para o progresso da pesquisa da ciência desenvolvimental porque chamam a atenção do investigador para aspectos do ambiente imediatos e remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa”.

En Brasil, las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI se constituyeron en escenarios de significativos cambios provocados por las políticas sociales, educativas y de salud relativas a la protección de la infancia, tal y como puede ser evidenciado en los documentos que siguen a continuación.

En la Constitución de la República Federativa de Brasil (Brasil 1988), se asegura a cada ciudadano de ese país el derecho a la igualdad, a la educación, a la libertad y a la justicia dentro de otros valores imprescindibles para que cualquier ser humano viva en armonía social. El artículo 208 aborda las garantías del deber del estado con la educación, donde se destacan especialmente los ítems que hacen referencia a la Educación Infantil.

- III. Atención educativa especializada para aquellos que posean alguna deficiencia, especialmente en la red regular de enseñanza;
- IV. Atención en guardería y preescolar a los niños de cero a cinco años de edad;
- IV. Educación Infantil, en guardería y preescolar, a los niños de 5 (cinco) años de edad; (redacción dada por la Enmienda Constitucional n° 53, de 2006)

El Estatuto del Niño y el Adolescente bajo la Ley N° 8.069, del 13 de Julio de 1990. (Brasil, 1990) en su artículo 10 dispone en los ítems:

- III. Proceder a realizar exámenes médicos con el objetivo de diagnosticar anormalidades en el metabolismo del recién nacido, de igual manera, prestar orientación a los padres;

- IV. Proporcionar acta de nacimiento donde consten obligatoriamente los incidentes del parto y del desarrollo del neonato;
- V. Mantener alojamiento conjunto, posibilitando al neonato la permanencia junto a su madre

La Ley de Directrices y Bases (Brasil, 1996) en su versión actualizada en 2013, dispone en la sección II:

Art. 29° La Educación Infantil, primera etapa de la Educación Básica, tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta los cinco años, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad.

Art. 30° La Educación Infantil será ofrecida en:

- I. Guarderías, o entidades equivalentes, para los niños de hasta tres años de edad;
- II. Preescolar, para los niños de cuatro a cinco años de edad.

El Plan Nacional de Educación (Brasil, 2001b) en su ítem Niveles de Enseñanza, resalta la importancia de democratizar la Educación Infantil argumentando que:

“Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidades” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano” (Brasil, 2001b, p.31)

El texto resalta la importancia de que esta atención sea ofrecida por profesionales especializados “capaces de mediar entre lo que el niño ya conoce y lo que puede conocer, significa invertir en el desenvolvimiento humano de forma inusitada” (p. 31,32).

El Plan Nacional de Educación Ley n° 13.005, de 25 de junio de 2014 (Brasil, 2014) presenta su propuesta de “garantizar la ampliación de la educación básica en el país, incluyendo niños menores de 5 años, además de proveer oportunidades, respeto y atención educativa a las demandas específicas de estudiantes con deficiencia” [...] y dentro de las metas formuladas se destacan dos como de real interés para la discusión de este trabajo; éstas son:

- **Meta 1:** universalizar, hasta 2016, la Educación Infantil en el preescolar para niños de 4 (cuatro) a 5 (cinco) años de edad y ampliar la oferta



de Educación Infantil en guarderías de manera que sea posible atender mínimo, 50% (cincuenta por ciento) de los niños de hasta 3(tres) años hasta el final de la vigencia de este documento.

- **Meta 4:** universalizar, para la población de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) años con deficiencia, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades o superdotados, el acceso a la Educación Básica y la atención educativa especializada, preferiblemente en la red regular de enseñanza, con la garantía del sistema educativo inclusivo, de salas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o con convenio”.

Las Directrices Nacionales de la Educación Especial en la Educación Básica (Brasil, 2001a), señalan que el proceso escolar inicia en la Educación Infantil en guarderías y preescolar.

“permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ ou ambientais” (p. 56).

El documento destaca también la importancia de la infraestructura de la escuela que realiza esa etapa de la educación, los recursos “tecnológicos y humanos adecuados para diversidad de demandas” (p.56). Considera imprescindible la integración de los servicios de Educación con las áreas de Salud y Asistencia Social, para garantizar un desarrollo integral del alumno que necesite de ese servicio, además de la disponibilidad a la frecuencia y acceso a esa etapa básica de la educación, independientemente de la necesidad especial de que se trate (Brasil, 2001).

La política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2007, p 9) define la población en la cual recaen sus acciones:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

Este escenario político generó evoluciones significativas en el sentido de acoger y garantizar el derecho a la educación y a la salud para todas las personas con deficiencia, lo cual implicó necesariamente modificaciones en el campo escolar en el sentido de adecuar sus espacios y ofrecer una enseñanza de calidad, al igual que una mayor preocupación en relación con la competencia y la formación docente para actuar frente a ese nuevo paradigma.

En este sentido, la educación exige responsabilidad singular y colectiva, en tanto comprende la articulación de diferentes momentos sociales, grupales, de espacio y tiempo que inician ya desde la Educación Infantil, de manera que sea posible hacer previsibles los enfrentamientos de lo imprevisible, pues la sociedad es movida por la continuidad y discontinuidad que conforma su estructura.

Por tanto para hacer posible la inclusión social:

“a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (Brasil, 2013, p.16).

Desde este punto de vista, las escuelas, en un ejercicio más amplio de sus funciones, deben disponer de servicios de atención educativa especializada integrados a sus propuestas pedagógicas con el objetivo de atender las particularidades de todos sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales.

En relación a la Educación Infantil desde el momento del nacimiento hasta los tres años, “la atención educativa especializada se evidencia mediante servicios de estimulación temprana, que persiguen optimizar el proceso de

desarrollo y aprendizaje en interface con los servicios de salud y asistencia social” (Brasil, 2007, p. 10).

La atención educativa especializada se está constituyendo como “oferta obligatoria de los sistemas de enseñanza y debe ser realizado en jornada contraria a la de la clase común, en la propia escuela o centro especializado que realice ese servicio educativo” (Brasil, 2007, p. 10)

Los niños pequeños que presentan alguna deficiencia, trastorno global de desarrollo y/o atrasos de desarrollo, pueden contar con dos contextos de apoyo además de la familia – los servicios de estimulación temprana y la Educación Infantil.

De acuerdo con Mendes (2010) la perspectiva actual de Intervención Temprana, apoyada en la perspectiva bioecológica, realza la necesidad de enfocarse en el niño, la familia y la comunidad como una manera de favorecer un análisis contextualizado de los problemas de desarrollo, asumir esta posición teórica presupone analizar la naturaleza de las relaciones entre personas y grupos, como familias y profesionales, que se consolidan en la propuesta de intervención, tanto en la forma como estas relaciones y acontecimientos influyen directa o indirectamente el funcionamiento humano, como en lo que se refiere al desarrollo individual en cuanto familiar. También existen implicaciones conceptuales y organizacionales para la forma como se estructuran los servicios y recursos en nivel de la intervención precoz con el fin de responder a las necesidades de los niños y de sus familias.

Bairrão (2006, p.9) define:

“intervenção precoce como uma abordagem multidisciplinar em Educação Especial, geralmente um conjunto de recursos para a criança em risco ou risco já adquirido (biológico e/ou social) que abarca a população de zero a 5/6 anos” [...] “ implica em três conceitos fundamentais de prevenção: a primária (evitar que as dificuldades ocorram), a secundária (melhorar as dificuldades das crianças com vistas à sua eliminação) e terciária (não permitir a intensificação das dificuldades das crianças com necessidades educacionais especiais já adquiridas) levando a que melhorias na pessoa e no ambiente proporcionem concomitantemente condições satisfatórias da qualidade de vida”.

Las prácticas recomendadas en intervención temprana están organizadas tanto en servicios directos, que incluyen evaluación, prácticas

enfocadas en el niño y la familia, modelos de actuación interdisciplinarios, como en apoyos indirectos que comprenden las políticas de atención y formación de profesionales (Mendes, 2010)

Es imprescindible la atención al proceso de formación de profesionales de las áreas de la educación, salud, asistencia social y afines. La revisión en este campo incluye ajustes en los currículos de formación existentes, contemplando la perspectiva de ampliar y profundizar la base de conocimiento sobre el desarrollo infantil, la visión de infancia así como la del niño y sus derechos. En este caso, se puede asegurar que el curso de Pedagogía carece de mayores inversiones en la formación de profesores con un mayor nivel de confianza en la propia capacidad para cuidar y educar niños desde los primeros meses de vida.

Aun se defiende el incentivo a la ampliación de los programas de formación continuada, incluyendo profesionales de diferentes áreas involucrados en proyectos interdisciplinarios que discutan las necesidades y demandas de los primeros años de vida. Estos pueden ejercer un papel fundamental al generar acciones integradas entre profesionales de diversas áreas cuyas finalidades se enfoquen en el cuidado y la educación para la infancia.

En 2013, Sigolo y Manzoli analizaron los datos del INEP (2013) sobre las matriculas de niños con alguna deficiencia en la educación infantil, éstos mostraron un panorama nacional preocupante, pues apenas un estimado de 0,52% de los niños utilizaron servicios de la educación, sea en propuestas exclusivas e inclusivas en 2007, paso a 0,39% en 2011. Hubo una disminución de las matriculas en clases especiales y escuelas exclusivas durante el periodo de 2007 a 2012, pero no se observó un incremento correspondiente en las matrículas en clases comunes durante este mismo periodo. Una posible interpretación para este dato es que los servicios de educación especial para esta franja de edad redujeron la oferta de cupos y los niños no fueron acogidos por las escuelas inclusivas, realidad esta que merece un análisis cuidadoso por parte de la academia, alertando sobre el prejuicio imputado al desarrollo y aprendizaje de estos niños.

El presente estudio tuvo como objetivo conocer el funcionamiento de algunos Centros Especializados en el área de la Salud en una ciudad brasileña de tamaño mediano del interior del estado de São Paulo que presta atención a niños de cero a cinco años con algún tipo de deficiencia, trastorno global de desarrollo, retardo y cómo esos servicios son constituidos. La pregunta que orientó el trabajo fue: ¿cómo se estaría dando la atención y cuáles profesionales harían parte de eso proceso?

Con el objetivo de encontrar alguna respuesta a esta pregunta las autoras realizaron un recorrido por algunos Centros Especializados de Atención pública y filantrópica para conocer la atención ofrecida a esta población.

El contacto inicial con cada Centro fue realizado mediante llamada telefónica en la cual se programó un encuentro con los respectivos coordinadores quienes proporcionaron informaciones de acuerdo con un cuestionario elaborado por las investigadoras. El recibimiento fue acogedor y se estableció un diálogo relajado al conversar sobre las informaciones que tocaban asuntos como: objetivo, público de destino, tipos de problemas atendidos, franja de edad, número de niños atendidos por franja de edad, los profesionales que trabajan en el Centro, frecuencia escolar de los niños, la forma de remisión inicial y final, ofrecimiento de orientaciones a los padres o responsables y el tiempo de permanencia en el Centro.

Fueron consultados por teléfono seis Centros, tres de los cuales eran de carácter público y tres de carácter filantrópico; de éstos dos atendían niños solamente a partir de los seis años, en consecuencia no hicieron parte de los protocolos propuestos.

Con el fin de garantizar la privacidad de los Centros participantes fueron denominados por las letras CP para los establecimientos públicos y CF para los de carácter filantrópico, así denominados CP1, CP2, CP3 e CP4, siendo por tanto, tres públicos y un filantrópico.

Se resalta aquí que la descripción de cada Centro no seguirá el mismo orden de las preguntas del cuestionario, pues la mayoría de los coordinadores prefirió dar una explicación amplia sobre el funcionamiento del Centro mientras las investigadoras iban anotando y, en el caso de presentarse alguna duda o algún punto del cuestionario que no había sido mencionado, las investigadoras preguntaban. Después de cada visita era realizada la redacción de acuerdo con las respuestas de los coordinadores.

CP1 tiene por objetivo detectar e intervenir tempranamente en las alteraciones del desarrollo del niño y atiende bebés que permanecieron en la UCI; que nacieron prematuros y/o pequeños para la edad gestacional (PEG); que sufrieron complicaciones durante el parto; con crisis convulsivas; con síndromes genéticos o malformaciones múltiples; con señales de retraso y alteraciones del desarrollo, de madres usuarias de alcohol/drogas durante la gestación; de madres que tuvieron infecciones como: toxoplasmosis, rubéola, citomegalovirus, sífilis, VIH; madres usuarias de medicamentos psiquiátricos u otras que pudiesen causar daños a la formación del bebé. Es un servicio especializado que realiza el acompañamiento a bebés considerados de riesgo

en el nacimiento, ofreciendo apoyo a sus necesidades específicas y buscando favorecer su desarrollo global.

Cuenta con un equipo interdisciplinar que reúne profesionales de las áreas de fonoaudiología, sicología, enfermería, medicina – genetista y fonoaudiología neonatologista, fisioterapia, odontopediatría, servicio social y equipo de apoyo.

Los pacientes ingresan a este centro mediante remisión de las Unidades de Terapia Intensiva (UTI) Neonatales de la ciudad y la microrregión. Los familiares son inscritos primeramente en un Grupo de Acogimiento donde es explicado el funcionamiento y las normas para participar y hacer parte de ese servicio. A partir de ese momento, se prestará el servicio de acompañamiento y tratamiento. Se resalta aquí que la remisión a ese Centro, debe ser realizada lo más rápido posible (desde la dada de alta en el hospital hasta máximo cinco meses y 29 días de vida) previniendo complicaciones futuras.

El número de niños atendido en el mes de agosto de 2014, era de 384 niños en diferentes situaciones de riesgo siendo: 164 hasta de un año de edad, 126 de uno a dos años y 90 de dos a tres años. Utilizan ese servicio, además del municipio en cuestión, siete ciudades más de la microrregión.

El horario de funcionamiento es de las 7:00 am a las 7:00 pm procurando facilitar la participación de las madres que trabajan en período integral o parcial. También son conformados grupos interdisciplinarios de orientación a las madres y no posee fila de espera, todos son atendidos de inmediato.

El período de atención en ese Centro es hasta los tres años de edad y dependiendo del caso, el niño es remitido para otro servicio, en general, al CP2, descrito a continuación.

CP2 sigue más o menos el mismo modelo que el CP1, es un Centro dirigido al tratamiento en rehabilitación y salud mental infantil, y de acuerdo con las informaciones obtenidas, funciona como un ambulatorio de salud mental, apto para tratar disturbios y trastornos diversos en niños de seis meses a 12 años. Las remisiones son realizadas por los diferentes Centros de la Red Básica Municipal dentro de ellas los Centros de Salud, el Programa de Salud de la Familia (PSF), el CPI, los Concejos Tutelares, Fórum, (donde el niño fue víctima de abuso, asedio sexual, negligencia o cualquier otro tipo de violencia) y otros de este género.

Posee también un equipo de profesionales del área de la salud destacándose la siquiatria infantil, sicología infantil, neurología infantil, pediatría, genetista,

fisioterapia, fonoaudiología, terapia educativa, enfermería, servicio social y otras áreas orientadas a la salud mental. Esos profesionales articulan sus acciones en pro de los niños y sus familiares, para que los padres que acompañan a sus hijos en el día de la atención reciban también tratamiento especial. Ellos participan de grupos en la sala de espera, donde son orientados sobre el desarrollo de los niños, sobre alimentación, cuidados y otros aspectos que sean necesarios. En general los técnicos de enfermería realizan esos ejercicios de orientación semanalmente en coordinación con el servicio de asistencia social.

Ese Centro procura atender los niños tan pronto llegan, no existe lista de espera y el horario de funcionamiento es de las 7:00 am a las 7:00 pm. Atiende cada cuatro meses un número aproximadamente de 6000 niños incluyendo la ciudad en cuestión y municipios circunvecinos. En general, acompaña los niños que cumplen la edad límite de (12 años completos), y si aún necesitan atención, los remite para otro Centro que realiza ese tipo de atención a partir de esa edad.

La coordinadora informó que no disponía en el momento del número exacto de niños atendidos en todos los sectores, pero que podía proporcionar los datos solamente del área de fonoaudiología, psicología y fisioterapia, así: un niño de hasta un año, cinco niños de uno y dos años; seis niños de dos y tres años; 66 niños de tres a cuatro años y 56 niños de cuatro a cinco años.

El CP3 está destinado específicamente a pacientes con pérdida de audición, para una franja de edad que sobrepasa los tres años, a partir de ahí, sin restricciones de límite de edad, y tiene como objetivo proporcionar prótesis auditivas y terapias. Por pertenecer a la red pública de salud, sigue los mismos modelos de remisión que los ya mencionados anteriormente. Cuando el niño posee menos de tres años, solo se le realiza una valoración de prueba del oído para los hospitales de la ciudad, de manera que sea posible una posterior valoración y la remisión del paciente a la ciudad de Bauru para valoración auditiva.

Cuenta con profesionales del área de medicina como otorrinolaringología, asistencia social, fonoaudiología psicología y enfermería en nivel técnico y toda la orientación necesaria es realizada por la asistente social. Cuando los pacientes son atendidos para prótesis auditiva, el control es realizado cada seis meses, y en el caso de necesitar de terapia adicional, son atendidos dos veces por semana o más, a criterio del profesional, y su dada de alta dependerá de la evolución del caso. Para los niños en terapia que frecuentan la escuela, existe siempre el acompañamiento a través de charlas con el profesor respecto a la evolución y dificultades del alumno y la dada de alta dependerá también de la evolución en casa caso.

Son atendidos por mes alrededor de 1.000 pacientes con pérdida auditiva, esto incluye 23 municipios de la ciudad y la microrregión y no fue proporcionado el número de niños de tres a cinco años atendidos en ese Centro.

El centro CF4 es de carácter filantrópico y atiende personas con deficiencia intelectual y/o múltiple y trastorno global de desarrollo de cualquier franja de edad. Su objetivo es promover el bienestar, la protección y la adaptación de individuos con deficiencia, donde quiera que se encuentren y hacer efectiva la defensa de sus derechos. Atiende en ese Centro un equipo de profesionales especializados en el área de la psicología, sicopedagogía, fonoaudiología, terapia ocupacional y fisioterapia.

Busca dentro de una propuesta socio-educativa, realizar acciones apropiadas que lleven al individuo a vivir experiencias necesarias para el favorecimiento del proceso de adquisición y desarrollo de sus potencialidades.

El programa de estimulación temprana atiende niños que presentan diagnósticos o pronósticos de atraso en el desarrollo neurosicomotor y cuenta con atención clínico-terapéutica integral, conformado por un equipo multidisciplinar de acuerdo a lo explicado anteriormente.

En el mes de agosto de 2014 cuatro niños estaban recibiendo atención de estimulación temprana, de los cuales tres estaban en la franja de edad de uno a dos años y uno en la franja de dos a tres años. Esta atención es realizada en presencia de la familia para dar orientaciones sobre el procedimiento y ocurren dos veces por semana con una duración de 30 minutos cada una.

Los padres son motivados a participar durante la sesión técnica, a fin de acompañar, auxiliar y aprender técnicas básicas para continuar el tratamiento en casa. La estimulación temprana es ofrecida hasta la edad de tres años y 11 meses, después son orientados para continuar el tratamiento en la red pública. Ese Centro posee programas para atender adolescentes y adultos en diferentes franjas de edad en su Núcleo de Atención Educativa. Por ser de carácter filantrópico y depender de la ayuda de la sociedad para mantenerse, no dispone de recursos financieros para contratar otros profesionales y así ampliar la cobertura y poder atender a los niños en la franja de edad en estudio.

Estos datos parciales mostraron que aún son necesarios estudios más detallados y profundos sobre la manera como se da el funcionamiento de otros Centros que ofrecen atención temprana a los niños en riesgo.

La muestra reveló que aun los servicios ofrecidos por el poder público son tímidos e insuficientes, teniendo en cuenta que la población del municipio



se aproxima a los 200.000 habitantes, cuenta con universidades públicas y privadas, además de poseer diversos hospitales que atienden pacientes del Sistema Único de Salud – SUS. Por ser el CPI considerado de referencia por muchos, se percibió la carencia de profesionales para atender la demanda que presentan estas instituciones, lo que impide ofrecer atención a un mayor número de niños en esa franja de edad. Esto se evidenció también en relación al CP2, que, si existiera una inversión efectiva del poder público, principalmente con la contratación de un mayor número de profesionales, el modelo de las acciones sería de mejor calidad. Otro factor observado, aunque implícitamente, hace referencia a la falta de incentivo y oportunidad de esos profesionales para realizar cursos de actualización y formación continua.

Notase por tanto, que ante una sociedad con grandes transformaciones tanto en el contexto de las políticas públicas educativas, como en los sistemas de enseñanza y de salud, es urgente la intervención de profesionales de la salud para lidiar con la infancia considerada de riesgo, teniendo en cuenta la incompletud y singularidad humana.

De acuerdo con Bronfenbrenner (2011) ¿cómo se puede juzgar el valor de una sociedad si no se incluye en este análisis el criterio de evaluar la preocupación de una generación con la siguiente? Esto explica claramente que los rumbos de una sociedad a largo plazo, dependen del cuidado, educación y protección que ésta dedica a sus niños.

## Referências

- Bairrão, J. (2006). Intervenção precoce – mayday mayday. *Jornal de Letras*, 22 novembro- 5 dezembro, p.8-9.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil. (Acesso em 20 de agosto de 2014, em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408>).
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente* Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para assuntos Jurídicos, Brasília. (Acesso em 20 de Agosto de 2014, em <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/ECA%20presidencia.pdf/view>).
- Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília. (Acesso em 20 de Agosto de 2014, em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)).
- Brasil (2001a) *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para assuntos Jurídicos,

Brasília. (Acesso em 20 de Agosto de 2014 em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12648:diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12648:diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica)).

Brasil.(2001b) *Plano Nacional de Educação. 2001-2010*. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para assuntos Jurídicos, Brasília. (Acesso em 20 de Agosto de 2014, em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)).

Brasil. (2007) *Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. (acesso em 21 de agosto de 2014, em <http://www.mec.gov.br/SEESP.htm>).

Brasil. (2013) *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de currículos e educação Integral (Acesso em 30 de agosto de 2014, em [http://www.mec.gov.br/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013\\_pdf](http://www.mec.gov.br/diretrizes_curriculares_nacionais_2013_pdf)).

Brasil. (2014) *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para assuntos Jurídicos, Brasília. (Acesso em 20 de Agosto de 2014, em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)).

Bronfenbrenner, U. (2011) *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.

Crepaldi, M. A.; Rabuske, M. M.; Gabarra, L. M. (2006) Modalidades de atuação do psicólogo em psicologia pediátrica. In: M.A. Crepaldi; M. B. M. Linhares; G.B. Perosa, G. B. (Eds.). *Temas em Psicologia Pediátrica*. (pp.13-55) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dessen, M.A. Braz, M. P. (2005) A família e suas interações com o desenvolvimento humano. In: M. A. Dessen; A. L. C. Junior (Eds) *A Ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. (pp.113-131) Porto Alegre: Artmed.

Mendes, M. E. S. T. (2010) *Avaliação da qualidade da intervenção precoce: Práticas no distrito de Portalegre*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Lisboa, Portugal.

Sigolo, S.R.R.L.; Manzoli, L.P. (2013). Educação Infantil: desafios para uma proposta inclusiva. Trabalho apresentado no VIII Encontro Iberoamericano de Educação. Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, Araraquara, Brasil.



## Trajетórias escolares, educação e gênero: Contribuições do corpus elaborado por Pierre Bourdieu

Luci Regina Muzzeti  
Darbi Masson Suficier  
Fábio Tadeu Reina

**E**ste estudo visa destacar aspectos do esquema analítico elaborado por Pierre Bourdieu que contribui e fornece elementos teóricos e conceituais para a análise da construção da identidade social de gênero, das trajetórias escolares e sociais de diferentes agentes oriundos de diversos grupos sociais frente ao sistema de ensino e ao mundo simbólico.

### Pluralidade e identidade de habitus sociais: existência coletiva

Tendo por base os estudos de Pierre Bourdieu e de seus colaboradores, apresentamos as ferramentas conceituais de análise que explicam e interferem nas diferentes expectativas, perspectivas e comportamentos das famílias em relação ao sistema de ensino, nas trajetórias escolares dos diferentes agentes e na construção das identidades sociais de gênero.

É importante ressaltar que, para Bourdieu, as perspectivas de uma família em relação à escola condicionam a trajetória escolar de sua prole. A propensão que uma família tem de investir na escolarização de seus filhos e filhas depende, na sua concepção, do peso relativo do *capital cultural* no conjunto do seu patrimônio e de seu *ethos*. *Ethos*, para o autor, significa o futuro escolar apreendido como possível para seus filhos e filhas, ou seja, o *ethos* define as probabilidades de êxito escolar objetivamente determinadas que diferem segundo as condições de existência de cada grupo de agentes. Estes, por sua vez, as interiorizam e as manifestam subjetivamente na forma de desejos, perspectivas, duração da escolaridade, escolhas profissionais e atitudes em relação à escola (BOURDIEU, 1989a).

Bourdieu (1989a) afirma que cada família transmite à sua descendência uma herança cultural. Essa herança puramente social é constituída pelo capital cultural e pelo *ethos* que difere em cada fração de classe, segundo seu meio social de pertencimento. Se, por um lado, o *ethos*, é o resultado do processo de apropriação das probabilidades de êxito escolar, por outro lado, ele define a relação dos agentes sociais com o capital cultural e com a escola. O capital cultural, por sua vez, influencia diretamente o êxito escolar de diferentes frações de classe.

Segundo ele, essa herança cultural (capital cultural e ethos), herdada diretamente do meio familiar, pode ser entendida como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos lingüísticos, que difere segundo a origem social e cultural dos grupos de agentes.

As desigualdades do rendimento dos agentes frente ao sistema de ensino, em sua concepção, residem no fato de que a escola exige, consciente ou inconscientemente, para se obter uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, de todos os agentes, principalmente uma familiarização com a cultura e com a linguagem. Em suma, exige que os agentes possuam, previamente, os códigos necessários para a apreensão da cultura privilegiada que ela transmite. Ou seja, os agentes devem manter com a cultura e com a linguagem uma relação natural, familiar, privilegiando, assim, a relação com o saber muito mais do que com o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, a proeza verbal e a competência cultural estão relacionadas com o seu modo de aprendizagem.

Na concepção de Bourdieu (1989a), essa familiarização com a cultura e com a linguagem só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, por meio da aprendizagem imperceptível proporcionada pelas famílias que tenham por cultura essa cultura da fração de classe privilegiada. Acrescenta, ainda, que como essa familiaridade com a cultura é proporcionada pela aprendizagem imperceptível no interior do contexto familiar, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal pelos agentes e, como consequência, esses conhecimentos são atribuídos ao dom, à vocação e às aptidões inatas.

Em sua visão, as classes/frações de classe privilegiadas têm o poder de impor à escola os critérios de avaliação condizentes com suas normas educativas e com seus produtos culturais (BOURDIEU, 1974a).

Assim, a escola, por meio de seu veredicto (*juízos, sanções, repreensões, advertências, conselhos, etc.*), valoriza, implicitamente, essa cultura dominante (*proeza verbal, relação de intimidade com o saber*) e a exige dos diferentes agentes que receberam heranças culturais diferentes. Quanto mais essa herança recebida do meio familiar afasta-se da cultura privilegiada menos “valor” ela recebe da escola.

Em suas palavras:

[a escola] [...] é uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos

indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão. Está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas [...] os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por essa via, o monopólio desta cultura (BOURDIEU, 1974a, p.307).

E ainda:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 1989a, p.11).

Bourdieu (1989a, 1974b) ressalta, ainda, que o *capital de informações* sobre o funcionamento do sistema de ensino, sobre as universidades, sobre as profissões de maior prestígio social e as indicações que levam até elas, constituem uma das partes mais importantes e rentáveis que integram o *capital cultural*, da qual as frações da classe cultivada se servem.

Salienta, também, que para se obter, ou melhor, para se apropriar dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem por meio da aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida, muitas vezes, inconscientemente pela família, é necessário que, no contexto familiar, ocorram *práticas culturais*. Ou seja, que a família possua disposições, inclinações a consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (1974a, p. 297), os bens culturais considerados legítimos são “[...] os bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados” e que são representados pela leitura, pela frequência a teatros, a museus, a cinemas, *etc.*

*Desta perspectiva, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição para consumir os bens simbólicos, pois para se consumir*

um bem simbólico (leitura, música, *etc.*) é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os instrumentos de apropriação, ou seja, possuam os códigos necessários para decifrá-los. Além disso, ele salienta que, no caso da frequência a concertos e cinemas, a família deve possuir também *capital econômico* suficiente para sua fruição.

Ressalta, ainda, que o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, que se revela por meio da discussão e da idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos.

Com base na apresentação que fizemos, podemos afirmar que as trajetórias desses agentes, nas quais estão implicados *êxitos, fracassos, escolha de estabelecimento de ensino, escolha profissional*, são determinadas, de um lado, pelo *capital cultural* herdado da família e, por outro, pelo *ethos* que define a inclinação que a família mostra para investir nos estudos de seus filhos e filhas. Esta herança cultural, segundo Bourdieu, provém do *habitus*, um de seus conceitos principais, que, em sua visão, pressupõe um aprendizado passado que está no princípio da estruturação de todo aprendizado posterior e que pode ser definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

De acordo com Bourdieu, as condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar constituem uma mediação fundamental na produção das estruturas do *habitus*.

Em sua concepção, o *habitus*, sistema de disposições duráveis, é apropriado pelos agentes por meio do processo de socialização experimentado pelos agentes primeiramente no interior da família, que funcionará como “estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”. Ou seja, o *habitus* adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar, *habitus primário*, constituir-se-á como esquemas de percepção e de apreensão de toda experiência posterior, como, por exemplo, a atitude da família frente à escola.

Em suas palavras,

[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e, em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica). O *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, está por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou pelas experiências profissionais) e, assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, 1983, p.80).

Em sua concepção, a identidade das condições materiais de existência que caracterizam um determinado grupo ou fração de classe tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente, em todos os agentes que compartilham dessas mesmas estruturas objetivas, resultando na relativa homogeneidade do *habitus*. Em outros termos, os agentes de uma mesma fração de classe, submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, em condições objetivas idênticas, passam, segundo ele, por um processo de homogeneização do *habitus*, distinguindo-se, a partir daí, dos agentes pertencentes aos demais grupos sociais. Tal homogeneidade relativa do *habitus*, segundo Bourdieu, está no princípio da harmonização objetiva das práticas de todos os membros pertencentes a um mesmo grupo social, conferindo-lhes uma regularidade e uma objetividade, ajustando suas ações, independentemente do apelo a normas ou regras explícitas estabelecidas pelo grupo social ou fração de classe, uma vez que as ações, as práticas dos agentes, têm por princípio unificador o *habitus*.

Como explica Bourdieu (1983, p.73):

O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis”, e objetivamente orquestradas.

Entende-se por *habitus*, então, os sistemas de disposições duráveis, “duravelmente” inculcados e produzidos pela mediação das estruturas objetivas semelhantes, das quais participam todos os membros pertencentes a um mesmo meio social.

No dizer de Bourdieu (1983), a harmonização objetiva do *habitus* de grupo ou de classe é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, *a fortiori*, de qualquer concertação explícita.



E mais:

Enquanto ignorarmos o verdadeiro princípio dessa orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe, e isto na ausência de qualquer organização espontânea ou imposta dos projetos individuais, nos condenamos ao artificialismo ingênuo que não reconhece outro princípio unificador da ação ordinária ou extraordinária de um grupo ou de uma classe a não ser o da concertação consciente e meditado do complô (BOURDIEU, 1983, p.67).

Como afirma Bourdieu, a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* entendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p.65).

Desta perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual. O *habitus*, depositado em cada agente, em virtude das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepções e de apreensões que estão na origem e que antecedem a prática do agente quando ele se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença das experiências passadas, reestruturando-as na situação presente.

Na concepção de Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições “duravelmente armado de improvisações regradas”, ou seja, o *habitus*, entendido como “transferências analógicas de esquemas”, permite ao agente comportar-se de maneiras muito diferentes diante de uma nova experiência, mas tal comportamento não constituirá um fato de natureza imprevista ou uma novidade, pois sempre terá como princípio o *habitus* adquirido nas experiências passadas e nele se apoiará. Portanto, o comportamento dos agentes será, enquanto tendência, reconhecível e previsível por todos os agentes que adquiriram o *habitus* sob condições materiais idênticas.

Bourdieu observa ainda que, para se analisar o *habitus* de um agente singular, torna-se necessário reportá-lo ao *habitus* de sua fração de classe, pois, para ele,

o *habitus*, como se viu, organiza-se a partir de sua situação originária de classe, portanto, apresenta-se como coletivo e individual. *Coletivo* porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suporte de *habitus* semelhantes. Individual, uma vez que o processo de formação do *habitus* pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular. Diante disso, afirma, ainda, que o *habitus* de um agente singular é uma especificação do *habitus* de seu grupo social ou de sua fração de classe e o estilo pessoal apresenta-se como um desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo próprio da fração de classe a qual pertence.

Do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que o *habitus*, “sistema de disposições” adquirido em um determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, tem como produto também o gênero dos diferentes agentes. Bourdieu (1999) observa em *A Dominação Masculina* que o gênero masculino e feminino são construídos e naturalizados nas diferentes agências de socialização. Para ele, o gênero não se define simplesmente em relação ao sexo masculino ou feminino, mas representa/resulta das relações de poder entre eles. Por meio da socialização do biológico e da biologização do social, o agente torna-se homem ou mulher. Os agentes tendem a aceitar os comportamentos que os diferentes grupos sociais julgam adequados para eles. No processo de socialização nos tornamos homens ou mulheres.

O gênero representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura e fração de classe impõem ao masculino ou feminino, considerando a construção social construída hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos.

Os homens e as mulheres são identificados por *gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade, etc.* e, dessa forma, assumem “identidades plurais, múltiplas” e produzem diferentes “posições de sujeito” e diferentes comportamentos.

A forma como a família e a escola agem em relação às meninas e aos meninos são fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero e na ratificação do *habitus*: sistema de disposições, de “comportamentos naturais”.

Os gêneros não tendem a se manifestar de forma igualitária. Há comportamentos esperados do gênero feminino e masculino.

As relações pedagógicas que são construídas na escola estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem *normas, conteúdos, valores, significados*, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero feminino ou masculino, ou seja, de acordo com o *habitus* que cada grupo julga adequado.

O papel do adulto, como os pais e a professora, é fundamental para a transmissão de atitudes sexistas, pois demonstram expectativas que ajudam na construção da imagem do que é ser menino e menina, ou seja, eles estão na base da criação do *habitus* que se espera de cada um deles. O *habitus*, concebido como sistema de disposição organizará o adequado, o possível ou o aceitável para cada um dos gêneros.

Como explicitado, o *habitus* é o sujeito como o sujeito nada mais é do que o seu *habitus*. Como se vê, o *habitus* tem como produto não só o patrimônio dos diferentes agentes entendido como o *capital econômico*, *capital cultural*, *capital social*, o *gênero dos diferentes agentes*, mas também as suas ações e práticas comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução.

Tais estratégias visam, em última instância, a manter ou melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes e, tendo como princípio unificador o *habitus*, são objetivamente harmonizadas para atender a esse fim.

Bourdieu observa ainda que, para se entender as estratégias de reprodução, deve-se considerar, principalmente, as estratégias que dificilmente são percebidas como tais, como, por exemplo, as estratégias que regem os investimentos educativos, as taxas de fecundidade ou as escolhas matrimoniais.

Segundo Bourdieu (1974b, 1989b), as estratégias de reprodução podem ser classificadas em (1) estratégias de fecundidade, que visam, em última instância, a diminuir os pretendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas como o casamento em idade avançada, o celibato, ou até mesmo o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio; (2) estratégias sucessórias, fundadas principalmente no costume e no direito, tendo por objetivo transmitir o patrimônio da família para seus descendentes com o mínimo de desperdício, incluindo desde a compra de quadros até os mais variados bens; (3) estratégias culturais das quais as estratégias escolares constituem um caso particular. As estratégias culturais podem ser orientadas, consciente ou inconscientemente, para a reprodução do grupo e podem levar à transmissão precoce do capital cultural pela família, definindo o investimento escolar, as atividades extra-escolares que levam a família a recorrer a professores particulares, *etc.*, o apelo a estabelecimentos escolares particulares entre outros fatos; (4) estratégias profiláticas orientadas diretamente para a manutenção da saúde dos agentes pertencentes ao grupo; (5) estratégias econômicas, que incluem as operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos em geral, e visam, primordialmente, a reproduzir ou

aumentar o patrimônio econômico do grupo; (6) estratégias de investimento social que visam a garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis e que funcionam como ponto de apoio entre os agentes, incluindo, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles; (7) estratégias matrimoniais que são consciente ou inconscientemente orientadas para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes por meio do casamento com outros grupos equivalentes no que se refere aos aspectos econômico e sócio-culturais; e, finalmente, (8) estratégias ideológicas que visam a naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação.

Bourdieu salienta a íntima relação e a interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias de fecundidade e as estratégias culturais. Para ele, a ambição e as chances de prosseguir os estudos estão intimamente relacionadas com a restrição da fecundidade, pois o número excessivo de filhos e filhas limita as chances de prosseguimento dos estudos pelos gastos que uma descendência numerosa impõe.

Em sua visão, tais estratégias de reprodução, produzidas por um *habitus*, têm por objetivo, consciente ou inconscientemente, a manutenção ou ascensão de um determinado grupo de agentes na estrutura de classes, situado historicamente em uma sociedade em que esse *habitus* gerador do capital cultural gera também práticas que comumente funcionam como estratégias, que, dependendo do valor relativo do capital cultural na totalidade do patrimônio desse determinado grupo de agentes, condiciona o maior ou o menor investimento em relação à escola e à universidade.

Neste ponto, torna-se necessário explicitar a importância do valor relativo do capital cultural de uma determinada família inserida em uma determinada fração de classe bem como considerar sua importância na estrutura e no volume do seu patrimônio.

Como afirma Bourdieu (1974b, p.37),

[...] a propensão de investir em trabalho e em zelo escolares não depende exclusivamente do volume de capital cultural possuído [...] mas também do grau ao qual a reprodução dessa classe de agentes depende - no passado como no futuro - do capital escolar como forma socialmente certificada e garantia do capital cultural. O “interesse” que um agente ou uma classe de agentes aplica aos “estudos” depende do seu êxito escolar e do grau ao qual o êxito escolar é, no seu caso particular, condição necessária e suficiente do êxito social.

Bourdieu (1974a) cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias que aderem prontamente aos valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura.

Do exposto e por fim, podemos compreender que os instrumentos intelectuais elaborados por Bourdieu nos permite conceber a complexidade da construção da identidade singular e social dos diferentes agentes e dos grupos de atores, assim como, desvelar as importantes atribuições oficiosas das instituições na construção desta identidade.

## Bibliografia

- BOURDIEU, P. (1974a). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, P. (1974b). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v.15, jan./mar., pp.3-42.
- BOURDIEU, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, P. (1989a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, pp.3-15, dez.
- BOURDIEU, P. (1989b). *La noblesse d'Etat: grandes écoles et l'esprit de corpus*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1999). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. F; MUZZETI, L. R. (2008). A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário (pp. 129-140). FORSTER, M. M. S. & BROILO, C. L. (org.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara: Junqueira Marin.
- MUZZETI, L.R. (2008). A causalidade do provável: os meandros do sucesso escolar das camadas privilegiadas culturalmente. SOUZA, C. B. G. & RIBEIRO, P. R. M. (org.). *Sexualidade, diversidade e culturas escolares: contribuições Ibero-Americanas para estudos de educação, gênero e valores*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial, p. 273-293.
- MUZZETI, L. R. (1999). Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, v. 16, n.15, p.43-62.

- MUZZETI, L. R. (2007). Diversidades culturales, visiones de mundo y conductas sociales: trayectorias escolares de brasileños(as) de capas privilegiadas, medias y populares. (pp. 83-91). HEREDERO, E. S. & BRIS, M. M. (org.). *Educación y sociedad global: demandas y aportaciones*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- MUZZETI, L. R.; MAZIEIRO, B. & BEDIN, R. C. (2011). Diversidades culturales em el universo academico-universitario: trayectorias de alumnos da la UNESP/Brasil (pp. 131-144). HEREDERO, E. S. & BRIS, M. M. (org.). *La escuela de la sociedad del conomiciento: perspectivas innovadoras en Brasil y España*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- MUZZETI, L. R.; REINA, F. T.; CONTI, C. L. T. M. & RIBEIRO, P. R. M. (2012). Trajetórias escolares de laureados nas políticas afirmativas: o caso de alunos(as) da UNESP/CAR/Brasil (pp. 121-136). HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. & AGUILERA VASQUEZ, V. (org.). *Reflexiones y realidades sobre la educación desde la perspectiva iberoamericana*. Santiago de Chil



## Valor de la diferencia en educación superior inclusiva

Patricia Díaz Gordon  
Yuri Andrea Ariza Rivera

**E**l artículo pretende suscitar reflexiones críticas en el marco educativo sobre el valor que tiene la diferencia para la educación en la diversidad, como se plantea en la Inclusión. Las concepciones que de estas se tienen facilitan o no oportunidades de desarrollo para cualquier persona. La educación inclusiva en el contexto universitario es el espacio para la resignificación de los sentidos sobre la diferencia y la diversidad. La existencia de una evolución conceptual proveniente del positivismo estigmatizante por la norma, el estándar, oculta la posibilidad de enriquecimiento, crecimiento humano que ofrece la diversidad. La diferencia como nacimiento o elección, no es igual a una surgida por una situación. Es necesario enfatizar en la diferencia como oportunidad en la educación inclusiva, mediante estrategias educativas y sociales que lleven a generar actitudes y pensamientos críticos, a interactuar con variedades de cultura, para una concepción abierta intercultural y con autonomía, esto es un proceso permanente de cambio en la educación en la aceptación de la diferencia.

### La inclusión y la diferencia

La inclusión se ubica en el plano educativo, con un enfoque centrado en la diversidad. Las diferencias individuales gobiernan al ser humano, cada persona es cuantitativa y cualitativamente diferente una de otra, cada señal particular que distingue una persona de otra, le acentúa su diferencia particular. Cuando una persona, además de poseer sus propias características, vive o experimenta una situación que le marca su estructura orgánica (deficiencia motora, sensorial, otras) y/o su mente (traumas, conflictos u otras), la distingue aún más de los otros.

La educación inclusiva es el espacio social de las diferencias, la oportunidad para el desarrollo y expresión de las diferencias individuales, que implica que los individuos de una comunidad aprendan unos de otros, es decir un aprendizaje social participativo, colaborativo e integrador. La cultura que domina cada comunidad, contiene la diferencia, las culturas son diferentes, generadas por las concepciones que poseen, expresadas y consolidadas a través de las prácticas. En este sentido, desde el punto de vista de la epistemología, “la diversidad es concebida como una construcción significativa en donde se ponen en juego dos planos: la otredad y la dicotomía normal/anormal”



(Carballeda, 2003; citado por Pérez, 2011).

En palabras de Castel (2005); citado por Pérez (2011): “Los sujetos, cuando definen un segmento de realidad social, movilizan y ponen en juego una forma particular de construcción ya instalado y posicionado en su mundo de significados. Sin embargo, cuando la realidad ante la que se está es lo suficientemente distante, en donde el repertorio de significados no alcanza a definirla, se recurre a los elementos conceptuales que se tienen más cerca, a partir de construir una forma particular de definir las realidades marginales de los sujetos...de esta manera, la diversidad social, junto con las nociones de exclusión y equidad, se tornan en un componente distante para los significados construidos, pero accesible a partir de mover las lógicas de construcción”

Así, las diferencias entre personas en una comunidad, incuban la exclusión, cuando la persona no recibe los apoyos para participar en ella. Es decir, que las barreras sociales bien sea por el modo de pensar, o de actuar, de sus temores, limitan, frenan, las oportunidades de participación. También, las mismas características individuales del ser humano o sociales de una cultura particular aprenden a excluirse desde muy temprano debido a los significados construidos.

La inclusión, desde lo educativo como fenómeno social, es un “término igualmente polisémico y multifacético como el de equidad y se define en función de las perspectivas y enfoques desde los cuales se aborde.” (Viveros, 2012). Según Viveros, el término inclusión se utiliza en los años noventa para reemplazar al término de integración, para responder al cambio del sistema escolar en su momento y responder a las necesidades de los educandos, independiente de su cultura, raza, género, capacidad entre otras.

En el ámbito de la Educación Superior, la inclusión se orienta por esta línea de pensamiento de oportunidades de desarrollo y expresión de las diferencias que tiene cada educando. “La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes y, para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (MEN, 2013).

Desde este punto de vista, se busca que los sujetos no solo reconozcan la existencia de diferencias sociales claramente objetivadas, igualmente, poder hacer conciencia del proceso y de los dispositivos que emplean los sujetos en la conformación de su conocimiento. Rubinelli (2006:28); citado por Pérez (2011), afirma que “Se trata de hacer visible aquello que (no vemos) del mundo

escolar y social [...] sea por la familiaridad con que se nos presenta la cantidad de prácticas y procesos de que somos parte o [...] por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan ‘ver’ aquello que ha sido naturalizado. Para ello se propone la identificación de núcleos claves que permitan mirar desde otra perspectiva las situaciones rutinizadas”

Pérez (211), plantea que el conocimiento de los sujetos se mueve a partir de dos grandes planos:

- a) El conocimiento de aprendizajes previos (historia personal y académica), son esquemas mentales difíciles de cambiar están arraigados y son la base para las nuevas adquisiciones.
- b) Los conocimientos nuevos, surgen de la relación con otros sujetos en la diferencia y en el distanciamiento social. Esta construcción, permite hacer cambios e “incide parcialmente” en los conocimientos previos.

En esta misma línea de ideas, Pérez (2011), cita a Foucault para afirmar “que el sujeto vive en laberintos que él mismo ha construido y de los cuales se niega a salir, porque se trata de cancelar cualquier tipo de salida (...), las salidas se tornan en alternativas para pensar y construir otras formas de vida, otras ‘miradas’ que se pudieron conocer pero que nunca se han vivido.” Por lo anterior, la educación superior inclusiva, se sustenta en las diferencias y particularidades del estudiante universitario sin afectar la identidad institucional del sistema educativo, “la diversidad es una característica intrínseca” de la persona (Beech & Sobre este fundamento, Larrondo (2007) precisa que es necesario generar un mecanismo para afrontar la diferencias individuales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, de tal modo que la inclusión se logra a partir de una integración legítima en la diversidad, una integración hacia el enriquecimiento y crecimiento de los grupos humanos.

La educación inclusiva a nivel internacional cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los estudiantes (UNESCO, 2001). Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad (p.3).

Sin embargo, no es solo incluir al estudiante en el sistema escolar sino brindarle oportunidades para el desarrollo de su autonomía en la vida escolar para la construcción y el empoderamiento de un proyecto de vida como aclara (Echeita, 2008) que la inclusión educativa no es sólo un “sentimiento de pertenencia, y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa” en consecuencia de la inclusión es un

proceso de enseñanza y aprendizaje de alta calidad donde se correlaciona el rendimiento escolar de cada aprendiz junto con las exigencias de las capacidades.

El término de inclusión educativa remite inmediatamente al fenómeno educativo de exclusión debido a que es una intercepción del individuo, el individuo consigo mismo, la familia y la sociedad que interactúan entre sí, para el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos o incluyentes se dan gracias a la eficacia de políticas nacionales y regionales, a la cultura, a la familia y hasta la historia personal del alumno así lo afirma (Ainscow, Booth y Dyson, 2006 citados por Echeita, 2008).

Al hablar de “*inclusión educativa* (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y una práctica poliédrica, denominada “ecología de la equidad, lo que resulta necesario y urgente es adoptar un enfoque holístico, una perspectiva ecológico-sistémica.” Significa que la inclusión educativa resulta y depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la institución educativa, desde dentro y fuera de ella.

Justamente el valor que tiene la inclusión en la educación, incluida la superior, reside en el valor que aporta la diferencia, es la posibilidad de ver la “inclusión como una totalidad, según lo afirma (Infante, 2010).” La diferencia no restringida a una discapacidad, una identidad de género, una raza, una clase social, una víctima de la violencia en cualquiera de sus formas de expresión. Tampoco unida a una educación especial, a una etiqueta médica, a un aula especial. Cada ser humano por sí es particular desde su genotipo, fenotipo, rasgos de personalidad, percepciones, entre otras, enmarcado en un contexto social.

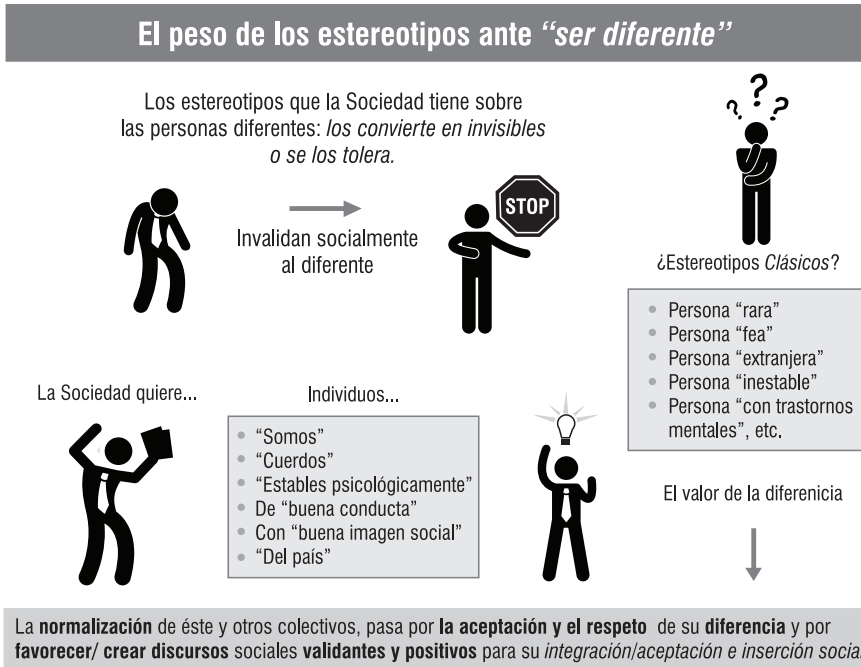
## **La diferencia como constructo social y su relación con la educación**

La diferencia como hecho existe en las particularidades de cada ser, ocurre de forma natural, no es una elección. Pero la diferencia, también es un constructo social que actúa en dos formas, como excluyente y como enriquecedor. Una buena parte del medio social, aún asume la diferencia como excluyente, al seguir estándares sociales, es decir cuando un sujeto se sale de la norma, es opuesto a ella es considerado en palabras de Rubio y Soria (2003) como un “desestabilizador de la norma.” En esa vía lo demuestran las propagandas, los requisitos para excluir participantes en un grupo o una entidad, entre otras.

Según Rubio y Soria (2003) “No es lo mismo *ser diferente por opción*, que *por nacimiento*. No es lo mismo ser diferente en las capacidades, que en la forma de entender el mundo”. Afortunadamente, cada vez, se avanza más en ello, se acepta más la diferencia. Su proceso de avance se aprecia en los mismos

conceptos que desde la educación se ha construido, educación especial, necesidades especiales, integración e inclusión. En tal proceso, se han creado estereotipos frente a la diferencia, tal como se aprecia en el siguiente Figura 1 de la propia construcción de Rubio y Soria (2003), muestran El peso de los estereotipos ante ser diferente.

Figura No. 1. El peso de los estereotipos ante ser diferente.



Fuente: Elaboración propia, Madrid 2.002

Los estereotipos de la sociedad, revelan los temores personales que suscita la incertidumbre de esa diferencia, la desestabilización generada por el desconocimiento del otro, afecta la confianza de sí mismo y del otro, hasta el punto de usar como protección de esos temores los derechos propios, con el efecto de la privación del derecho y libertad legítima del otro que es diferente, se “trata a la persona como si fuera menos responsable que los demás, como si no pudiese hacerse cargo de su vida. Finalmente, vivir sin el reconocimiento de sus derechos individuales significa, para el miembro de la sociedad, no tener ninguna oportunidad para la formación de su propia autoestima” (Honneth, 1992/1997; citado por Fernández, 2011).

Los temores, la defensa individual causada por la incertidumbre (desconocimiento), repercute directamente sobre la autoconfianza, “el

reverso de la autoconfianza es la experiencia negativa de reconocimiento o forma de menosprecio caracterizada como “maltrato y violación” (Honneth, 1992/1997; citado por Fernández, 2011). Crecer en una sociedad que no reconoce, es asegurar una existencia invisible y una proliferación del maltrato.

Distinto sucede cuando la sociedad asimila la diferencia como un elemento enriquecedor, de crecimiento personal y grupal, se convierte en motor de desarrollo. Significa que no solo acepta la diferencia, la vive natural, la aprovecha, crea espacios de oportunidad, realiza creaciones, aportes, nuevas formas de solucionar y enfrentar problemas sobre las diferencias. Entonces, no se crean, ni se alimentan los prejuicios, ni los estereotipos, ni las generalizaciones de etiquetas sobre los diferentes, se “acepta y respeta a cada persona con sus limitaciones y capacidades, con sus vicios y virtudes, con su cultura, su forma de ser y ver el mundo. Aceptar la diferencia es, *aceptar que hay gente de la que te gusta su manera de ser y otra que no te gusta, porque no puedes compartir nada con ella.*” (Rubio y Soria, 2003). Se promueve el “respeto social”, como una “consecuencia natural de evolución social” propuesta por estos autores.

En la diferencia está la diversidad, y no se considera “deficiencia, carencia o desviaciones de un perfil normativo. Si comparamos a un individuo con un perfil normativo (y le pedimos que *se adapte* a él), no estaremos reconociendo sus peculiaridades, sino la desigualdad. Entonces surge la jerarquía, porque hay quien supera la norma y quien queda debajo de ella, diciéndose de estos últimos que han *fracasado* (porque no tienen el “*nivel*” requerido). Por tanto, la desigualdad surge cuando se institucionalizan las diferencias como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión” (Leiva y Jiménez, 2012).

De ahí la necesidad de generar cambios en los procesos de formación tanto en los docentes, los estudiantes y la comunidad en general, es orientar la educación hacia la diversidad sobre la diferencia que es su sustento, la educación inclusiva incuba estos elementos, es hacia una educación crítica, intercultural, con autonomía.

Tales derroteros, posibilitan la oportunidad para todas las personas, el desarrollo de sus capacidades y potencialidades en conjunto con la contribución al desarrollo de su país. En especial, cuando las “medidas de las demandas sociales van en la línea de la multiculturalidad social y la necesidad de responder a las desigualdades sociales” (Leiva y Jiménez, 2012). Con las ideas expuestas, esperamos contribuir a la reflexión crítica, objeto del artículo y de la intención educativa por parte de las autoras.

## Referencias

- Aponte, E. (2005). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. IESALC-UNESCO, 1-46. Recuperado el 12 de agosto del 2014 de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/docente/Mis%20documentos/Downloads/Libro\\_TENDENCIAS\\_espanol%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/docente/Mis%20documentos/Downloads/Libro_TENDENCIAS_espanol%20(1).pdf)
- Beech, J., & Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado el 16 de agosto del 2014 de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/argentina\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf)
- Béjar, M. R. (2006). Hacia una Educación con Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad. Bogotá, Rev.fac.med.unal. Recuperado el 14 de agosto del 2014 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v54n2/v54n2a11.pdf>
- CESU (2014). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Consejo Nacional de Educación Superior. Bogotá. Recuperado el 20 de agosto del 2014 de [www.fodese.gov.co/.../281-acuerdo-por-lo-superior-2034-cesu-document](http://www.fodese.gov.co/.../281-acuerdo-por-lo-superior-2034-cesu-document)
- Echeita, S. G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. REICE. Recuperado el 14 de agosto del 2014 de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202)
- Espinoza, O. & González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: ISEES. Recuperado el 14 de agosto del 2014 de [http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO\\_04\\_Aponte.pdf](http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_04_Aponte.pdf)
- Fernández, M. C. & Vasc. E (2012) Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado el 10 de agosto del 2014 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a30>
- González, G. M (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. REICE. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm>
- Infante, M (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

- Leiva, O. J & Jiménez, H. A. (2012). La Educación Inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. REID. Recuperado el 29 de agosto del 2014 de <http://www.revistareid.net/revista/n8/REID8art3.pdf>
- Martín, E., Sarmiento, P., & Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. Universidad Nacional de Colombia, 195-204. Recuperado el 28 de agosto del 2014 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/37735/1/39695-177258-1-PB.pdf>
- MEN (2013) Lineamientos: Política de educación Superior inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Recuperado el 10 de agosto del 2014 de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Pérez, R. M. (2011). La Conformación De Una Epistemología de la Diversidad Social Vinculada con los Conceptos de Exclusión y Equidad Educativas. Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_08/0355.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/0355.pdf)
- Rubio, A. F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. Innovación y Experiencias Educativas, 1-9. Recuperado el 29 de agosto del 2014 de [www.csi-csif.es/andalucia/...19/FRANCISCO RUBIO JURADO02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/...19/FRANCISCO RUBIO JURADO02.pdf)
- Rubio, A. F & Soria, B. R. (2003) La construcción social de la diferencia. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Recuperado el 29 de agosto del 2014 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/7/jarribas.htm>
- Viveros, V. M. (2012) Equidad e Inclusión en la educación superior. (2012) Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado el 29 de agosto del 2014 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/7409/1/maraviversovigoya1.pdf>

## Estereotipos de género en algunos videoclips: ¿Afirmación o subversión?

Nieves Hernández Romero  
Ari Fernando Maia

**L**as músicas populares urbanas, como producto cultural, participan en la transmisión, afirmación o ruptura de todo tipo de estereotipos asociados a una cultura, sociedad o ideología. Desde principios del siglo XX, la creación de tecnologías que permiten la grabación y transmisión de música a las masas y la apropiación de estas tecnologías por parte de grandes industrias ha transformado la relación del público con la música. Esta se convierte en algo presente todos los días y al mismo tiempo se desarrolla un tipo de relación entre ella y los oyentes caracterizada más por el entretenimiento y el escapar de situaciones desagradables que por el conocimiento y el disfrute específico del contenido musical.

No tenemos dudas: la música tiene una influencia importante en la formación de niños y jóvenes, más aun teniendo en cuenta el incremento de las posibilidades de acceso, reproducción y almacenamiento. Así, los mensajes que transmite, explícita o implícitamente, van calando en la conciencia colectiva. Debido a los contextos en los que habitualmente se escucha la música, los oyentes a menudo no son conscientes de los efectos que produce. Por lo tanto, los estereotipos y prejuicios que la música puede tanto afirmar como cuestionar no son siempre percibidos por aquellos.

Para conocer la influencia de estas músicas entre los oyentes es preciso analizar su producción, difusión y recepción. Actualmente, la hibridación de las tecnologías y la posibilidad de utilizar Internet para acceder a los contenidos elegidos por el oyente generan problemas que exigen investigaciones extensas y profundas. Este es nuestro propósito, a través de diversas líneas de trabajo. En ellas nos centramos en el peso de estas músicas en la persistencia o en la ruptura de estereotipos asociados al género y en si los mensajes son percibidos y de qué manera por los oyentes. Hay que tener en cuenta que, en el caso de estas músicas, los videoclips potencian esos mensajes, sean cuales sean.

### Música y sociedad

La sociología de la Música, tal como la propuso Adorno (2011), se preocupa tanto de las condiciones de producción y difusión de la música como de las



formas de recepción y sus justificaciones. La influencia sobre los oyentes, en esta teoría, solo puede ser pensada en vista de la totalidad de los medios involucrados en la producción, distribución y consumo de la música. Por supuesto, no es tan fácil incluir todas las mediaciones en una investigación, y es necesario elegir algunas. En este apartado las mediaciones involucradas serán las más próximamente relacionadas con los problemas de los mensajes presentes en videoclips. Para ello se tiene que reflexionar sobre el problema de los significados en música y en vídeo, teniendo en cuenta que los videoclips son un híbrido de los dos lenguajes.

Las músicas populares urbanas nacieron como productos de consumo. Inmediatamente se convirtieron en un medio de expresión e identificación para los jóvenes. La multiplicidad de estilos ha propiciado las posibilidades de elección, de modo que “decidir qué música escuchar es una parte significativa de decidir y anunciar a la gente no sólo quién ‘quieres ser’ [...] sino quién eres” (Cook, 2005, p. 18). Su innegable influencia se ve condicionada por numerosas cuestiones: formación de los oyentes, estilos elegidos, formatos en los que es reproducida, contextos en los que es escuchada, etc. No hay que olvidar que la música es un negocio vinculado al entretenimiento, lo que determina, en cierta medida, su función y características.

El video es también un producto de consumo, cuya importancia es trascendental. Desde el momento en la historia reciente en el que, como decía Debord (1997), todas las miradas se concentran en el espectáculo, las tecnologías que conllevan imágenes se tornaron omnipresentes. Las imágenes que acompañan a un determinado producto, como añadido o como envoltorio, se convierten en lo que es consumido: la imagen acaba siendo más relevante para su venta que su verdadero valor. Como afirma Debord (1997, p. 25): “o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem”. Más allá de servirse de soporte para identidades distintas, el vídeo influye la construcción de la subjetividad entera.

## **Música, vídeo y significado**

Lucy Green distingue entre significados musicales intrínsecos y evocados. Con los primeros se refiere a “la organización de los materiales musicales [...] Son intrínsecos en el sentido de que están encapsulados en el seno de los materiales musicales, y son ‘significados’ en la medida en que se percibe que tienen relaciones” (Green, 2001, p. 17). De este modo, los oyentes, de acuerdo a su experiencia musical previa, anticipan o esperan un determinado desarrollo de la música. Aunque se refieran a los elementos de la propia música, serán diferentes para cada uno de ellos. Con los significados evocados, Green alude

a “la idea de que la música esboza o delinea metafóricamente gran cantidad de factores contextualizadores y simbólicos” (Green, 2001, p. 18). Ambos tipos están presentes en cualquier audición, en mayor o menor medida.

Hay que hacer mención también a la idea de la autonomía de la música, considerada como “la independencia de la obra de arte con respecto a su contexto social”, de las ideologías o de los discursos (Ramos, 2003, p. 117), en la cual se ha apoyado la musicología tradicional. La nueva musicología reniega de este presupuesto, siendo una de sus bases el “rechazo de la pretensión de la música de ser autónoma del mundo que la rodea, y especialmente de proporcionar un acceso directo y sin mediación alguna a valores absolutos de verdad y belleza”, ya que no existen los valores absolutos (“están contruidos socialmente”) y no existen percepciones sin mediación: están condicionadas por nuestra experiencia (Cook, 2005, pp. 145-146). La sociedad y la música se retroalimentan: “el significado de la música será accesible si entendemos la música como un producto social, siempre inserta en un contexto social determinado” (Digón Regueiro, 2001, p. 16).

Sobre los sentidos que tiene el vídeo, las reflexiones de Jameson (1997) nos parecen todavía actuales. Para Jameson, el vídeo es el lenguaje más dominante de la nueva organización social y cultural, típica del contexto denominado posmoderno. Tras destacar la dificultad para diferenciar las distintas formas del vídeo presentes en el cine, televisión y nuevos dispositivos híbridos, Jameson afirma que la dificultad para elaborar una teoría del vídeo es que su ubicuidad y su naturaleza impiden el proceso de teorización. En sus palabras:

Tentei dar a entender que o vídeo é especial – e nesse sentido historicamente privilegiado ou sintomático – porque é a única forma de arte, ou médium, na qual a junção do tempo e do espaço é o locus exato da forma, e também porque sua aparelhagem domina e despersonaliza de forma única tanto o sujeito como o objeto, transformando o primeiro em um aparato quase material de registro do tempo mecânico do segundo, e da imagem, ou ‘fluxo’ total, do vídeo (Jameson, 1997, p. 99).

El vídeo es un género que incluye el cine, la televisión, los dibujos animados y todo lo que se encuentra en una pantalla donde se puede ver y escuchar al mismo tiempo. La mejor estrategia para comprender el vídeo es abordarlo por sus formas más radicales, y en este sentido los videoclips están en la vanguardia. Ellos no son los primeros en unir música y animación; eso ya lo hacían los dibujos animados. Dos características son muy importantes en esta similitud: la no subordinación de los lenguajes musical y visual el uno al otro, sino su constante combinación y adecuación, y el carácter notablemente

abstracto de las animaciones, sin contacto y subordinación a leyes de la realidad. Personajes, acciones, imágenes aisladas y su fluir en el montaje en el vídeo crean una sintaxis propia. Por otro lado, el texto de un vídeo solamente puede ser comprendido en términos de sus relaciones con el fluir de otros textos. Para Jameson:

os objetos que antes eran ‘obras’ podem agora ser relidos como imensos conjuntos ou sistemas de textos de varios tipos, superimpostos un saos outros por meio das varias intertextualidades, sucessões de fragmentos ou, ainda mais uma vez, por puro proceso (daqui em diante chamado de produção textual ou textualização). A obra de arte autónoma, desse modo – juntamente com o velho sujeito autónomo ou ego – parece ter desaparecido, ter-se volatizado. (Jameson, 1997, p. 101).

Por tanto, el análisis de un vídeo aisladamente, al retirarlo del fluir característico del nuevo lenguaje que se impone, lo coloca en una paradoja: se le atribuye una característica que era típica del arte moderno, la independencia y autonomía, mientras su sentido no está en cada vídeo considerado independientemente. Procedimientos universales en el vídeo posmoderno, como el bricolaje, la apropiación de signos culturales múltiples y el solapamiento de mensajes de modo que ninguno se destaca como el principal, resultan en un lenguaje múltiple, aparentemente aleatorio y desintegrado. Jameson (1997) afirma que en el fluir del videoclip un determinado signo puede establecerse como el centro y los demás como subordinados, pero lo fundamental es que esto puede cambiar y lo que era subordinado puede pasar a ser a fundamental, en un proceso permanente. Deja de existir el “signo primario”, denotación y connotación, quedando solamente el fluir en un continuo cambio de sentidos. El típico vídeo posmoderno se resiste a la asignación de significados.

En vista de lo que estamos reflexionando, esta forma predominante del vídeo plantea cuestiones importantes: ¿cómo desarrollar la dimensión axiológica de determinadas imágenes en un vídeo si justamente no hay un significante que sea más importante que los demás? ¿De qué modo se puede hablar de desconstrucción de estereotipos específicos si el vídeo se apropia de ellos y, al mismo tiempo, los desplaza de su carácter aislado y los afirma como ejes en continuo cambio en la narrativa, dotándolos de múltiples significados? Estos son problemas que retomaremos en las consideraciones finales.

## **Música y mujeres**

Retomamos una reflexión de María Loizaga Cano (2005, p. 160) que resume las bases de la ideología patriarcal:

El sesgo de género, probablemente el más obvio y menos reconocido de todos los sesgos, ha mediatizado durante siglos los discursos científicos de toda índole. La presencia de dicho sesgo se ha manifestado de forma variada pero siempre contribuyendo a mostrar una idea única de mujer, diluyendo cualquier diferencia en ese icono construido por una sociedad secularmente androcéntrica. El sesgo de género ha hecho más que omitir la presencia de las mujeres en los libros, las ha mostrado de forma secundaria, relegada, portando unos atributos que han mantenido la metáfora de la mujer como imperfecta, malvada [...], débil, pasiva [...]. Se ha construido un icono de mujer emocionalmente vulnerable e intelectualmente no dotada en una sociedad donde todo lo alejado del intelecto se mira de forma despectiva o, al menos, poco valorada.

Como en cualquier otro terreno, el papel de las mujeres en la música ha sido minimizado u oculto. Pero, como afirma Cook: “La razón tiene que ver más con el modo en que se cuenta la historia que con una falta de actividad musical por parte de las mujeres” (2005, p. 136), idea en la que insisten Viñuela y Viñuela: “la ausencia de las mujeres en la ‘Historia oficial de la música’ no se debía a que no existieran o a que sus aportaciones carecieran de valor, argumentos habituales a la hora de explicar su ausencia, sino a una sistemática labor de invisibilización y silenciamiento” (Viñuela y Viñuela, 2008, p. 294). Esto es algo que sucede en cualquier tipo de música.

Aunque cada vez hay más investigaciones, textos divulgativos, monográficos periodísticos, foros de discusión, etc. acerca de este tema, a menudo no analizan las raíces del problema, quedándose en la superficie e incluso reproduciendo, inconscientemente (o no) los mismos estereotipos.

Sin duda la presencia femenina ha sido menor en ciertos campos, y la que ha habido, aun valorada en su momento o en ciertos contextos, a menudo es olvidada. Esta menor presencia se debe a toda una serie de prejuicios, muy extendidos, que feminizan o masculinizan las distintas actividades musicales: desde la composición, para la cual las mujeres han sido tradicionalmente consideradas incapaces, hasta la interpretación de determinados instrumentos, la asociación a determinados estilos musicales y, aunque no únicamente pero sí especialmente, en las músicas populares urbanas, la gestualidad, la actitud, la vestimenta, etc. De este modo, las mujeres suelen ser relegadas a facetas supuestamente inferiores, siendo cuestionadas cuando se salen de ellas. Las compositoras, las intérpretes de instrumentos considerados masculinos, las que muestran una actitud poderosa, no son especialmente reconocidas, y cuando lo son se les suele atribuir calificativos como malas, peligrosas o rebeldes, algo que no suele suceder cuando hacen lo mismo los hombres. Rickie Lee Jones

(2010, p. 7) lo explica al hablar de los estereotipos que permanecen en la industria musical acerca de las mujeres, en los que se impone la idea de que “ella es más dura, lista, rápida o lo que sea”, manteniéndose, en gran medida, la mentalidad de que “una mujer ‘buena’ no debía trabajar”.

Encontramos la reproducción de estereotipos en diversas oposiciones. La primera es la que se establece entre lo público y lo privado, relacionado a su vez a las mujeres buenas y malas: las que salgan del espacio privado serán criticadas por las implicaciones sexuales que conlleva su presencia en la esfera pública (Viñuela y Viñuela, 2008, p. 302). Por otro lado, el rock nació asociado “a una iconografía claramente masculina” (Sales Delgado, 2010, p. 991), fortaleciendo la identidad masculina.

Es interesante la valoración que han hecho algunos autores del fenómeno de groupies y fans. Viñuela y Viñuela afirman que las fans contienen “un componente de poder” y, por tanto, “una capacidad potencial de presión”. Para minimizar este poder, el patriarcado ha creado la imagen de unas mujeres “enloquecidas, irracionales y fuera de control”, algo que ocurre a menudo, pero que ni sucede siempre ni es exclusivo de las mujeres. Las groupies son aún más poderosas, ya que expresan abiertamente su deseo sexual, haciendo que el poder patriarcal se tambalee; para contrarrestar este peligro, se incide en “su carácter sexual en el sentido más negativo del mismo, lo que las convierte prácticamente en prostitutas” (Viñuela y Viñuela, 2008, p. 308). Para Sales Delgado, “la liberación sexual de las ‘groupies’ es en realidad un espejismo para las ansias reivindicativas de la población femenina, pues la actitud de dichas seguidoras sigue representando la sumisión femenina a la sexualidad masculina” (Sales Delgado, 2010, p. 996).

Los estilos musicales se ven sometidos a una jerarquización por cuestiones de género. El rock es considerado más auténtico, menos comercial, y por tanto más masculino. El pop se asocia en mayor medida a la comercialización y a una mayor sencillez, por tanto de menor valor, y es asociado con mayor facilidad a lo femenino (Frith y McRobbie, citados en Viñuela, 2003, pp. 76-81). Bayton destaca esta circunstancia: “Women performers have been more prominent in commercial ‘pop’ and ‘folk’ than in ‘rock’” (Bayton, 1997, p. 37).

Los instrumentos también se han visto afectados por esta división: “Playing the flute, violin and piano is traditionally ‘feminine’, playing electric guitar is ‘masculine’” (Bayton, 1997, p. 39). En efecto, en el caso de las músicas populares urbanas, aún sorprenden las mujeres que tocan la guitarra, el bajo o la batería a pesar de que cada vez son más numerosas (Green, 2001, pp. 76-82; Martínez García, 2003, pp. 108-109; Bayton, 1997, pp. 37-49).

Cuando las mujeres incumplen lo que se espera de ella, cuando atraviesan los límites, son criticadas y cuestionadas. La pregunta es qué se puede hacer para construir unas imágenes que no estén condicionadas por unos estereotipos tan fuertemente asentados.

Son varios los autores que se han detenido en analizar cómo se produce el mantenimiento o el cuestionamiento de los estereotipos de género en las músicas populares urbanas. Afirma Eduardo Viñuela (2011, p. 2):

[...] también encontramos notables excepciones, ejemplos de artistas que han sabido articular nuevas identidades, transgrediendo el significado normativo de los tópicos asentados en la música pop e incorporando nuevos elementos que posibilitan una rearticulación semántica de los discursos hegemónicos.

A menudo esas resignificaciones surgen de los propios oyentes. Cuando sí están previstas por los autores o intérpretes, son muchos los obstáculos que se encuentran las mujeres. Hemos citado en otros trabajos las estrategias que, según Reynolds y Press (citados en Laura Viñuela, 2003, p. 104), utilizan las mujeres para sortear y rearticular las imágenes de género:

[...] emular la rebeldía masculina [...], encontrar una fuerza específicamente femenina que sea equivalente a la masculina pero sin imitar a los hombres [...], jugar con los arquetipos de la feminidad de manera posmoderna (Madonna, Annie Lennox) [...] o poner de relieve los conflictos derivados de la búsqueda de una identidad propia, es decir, resaltar el propio proceso de la creación de identidad (Patti Smith).

Estas estrategias pueden ser utilizadas de forma simultánea. No están libres de contradicciones y obstáculos: la primera puede ser criticada por antifemenina y antinatural; la segunda, como apunta la propia autora, se enfrenta con el problema de encontrar una imagen de la feminidad no definida por el patriarcado; la tercera y en cierta medida la cuarta, no siempre son comprendidas.

## Videoclips y estereotipos de género

Aquí entramos de lleno en la cuestión de los videoclips. ¿Cómo contribuyen a la perpetuación o ruptura de estos estereotipos? Hay que partir de una premisa fundamental, que afecta tanto a hombres como a mujeres: el inmenso poder de la imagen. Una imagen que va ligada al motor que mueve casi todo

producto: el sexo. Y, habitualmente, esta promoción se hace reproduciendo los roles tradicionales. Por supuesto hay muchos casos en que se rompen o cuestionan, pero también puede ocurrir que la trasgresión de lo tradicional sea una estrategia de promoción, es decir, sea utilizada por llamar la atención del público.

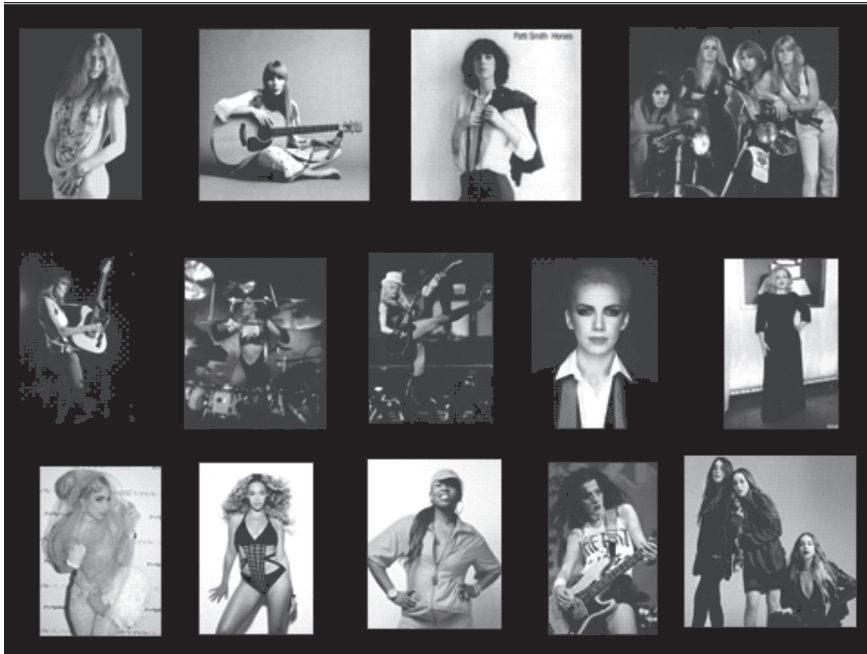
Cuando aparecen elementos de subversión, a menudo se plantea la polémica del poder feminista. Un ejemplo: el vídeo *Misery* del grupo Maroon5, en el que un hombre es víctima de la violencia ejercida por una mujer. Una lectura de los comentarios a dicho vídeo proporciona una idea de cómo son interpretadas ciertas transgresiones. Es evidente que cada uno puede opinar libremente, pero muchos de dichos comentarios, en los que abundan cuestiones como que si los papeles fueran los inversos las “feminazis” lo atacarían duramente, muestran la incapacidad para percibir ciertas manipulaciones e ironías. La mención de las feminazis nos lleva a otro tema que necesitaría otro trabajo para su análisis: en muchos casos observamos que no solo no hay una mayor concienciación acerca de las cuestiones de género, sino que, por el contrario, parece crecer un sentimiento de rechazo a las reivindicaciones por la igualdad, algo realmente preocupante.

Como hemos dicho, entre los oyentes, los espectadores, en definitiva, los consumidores, no abunda la capacidad crítica o la percepción de la ironía o de la manipulación de ciertos estereotipos. De ahí numerosas polémicas en las que aquí no podemos entrar. Son muchas las transgresiones y maneras de enfrentarse a todo esto, desde el punto de vista de la imagen. Pero, cómo dijo Jameson (1997), ¿qué sentido puede tener la aparición en un vídeo de imágenes que rompen o cuestionan si se insertan en el “fluir total” característico del lenguaje del vídeo, en una presencia constante que somete a los espectadores a un flujo casi ininterrumpido y a menudo involuntario de imágenes?

Las actitudes tomadas por las mujeres, las estrategias utilizadas, no siempre son comprendidas, y pueden ser objeto de debate, ya que pueden ser interpretadas de forma contradictoria. Mujeres transgresoras ha habido siempre. Mujeres que no parecen seguir los papeles que les han asignado, que han querido mostrarse fuera de esos roles. Podemos ver diversas imágenes a lo largo del tiempo, de las que citamos una mínima parte: Janis Joplin, Joni Mitchell, Patti Smith, The Runaways, Chrissie Hynde, Sheila E, Madonna, Annie Lennox, Adele, Lady Gaga, Beyonce, Missy Elliot o Melissa Auf der Maur, Haim.

Cada una de ellas ha jugado con los estereotipos ligados a la imagen de lo femenino de una manera diferente. Dejamos para un trabajo futuro un

análisis detallado de cuáles han sido sus estrategias, pero citemos brevemente algunos casos.



Jessie Mae Hemphill fue una cantante, compositora e instrumentista de blues, pionera como intérprete de batería y guitarra eléctrica. Janis Joplin rompió todos los esquemas con su desgarradora forma de cantar y su transgresora forma de vida. Algunas tomaron una posición más sosegada, lo que, de algún modo, les valió el respeto, como Joni Mitchell, aunque no siempre es así. Ejemplos que se podrían considerar como apropiación de una actitud masculina lo tenemos en The Runaways o, después, Joan Jett. Joni Mitchell y Joan Jett son las dos únicas mujeres entre los cien mejores guitarristas según la revista Rolling Stone. La segunda, además, fue la primera intérprete femenina en crear su propio sello discográfico, en 1979.

Tomemos a The Runaways, cuya carrera se extendió entre 1975 y 1979. Fue, probablemente, el primer grupo femenino de hard rock que tuvo éxito, “cinco chicas rebeldes que hablaban en sus canciones de sexo, de pegarse grandes farras, y eso no estaba al orden del día. De todo eso hablaban los hombres, pero nunca las chicas” (Castarnado, 2013, p. 177). Si bien en algunas actuaciones podemos verlas con la habitual vestimenta masculina (vaqueros, cazadoras de cuero), también se mostraban con lencería femenina. ¿Se podría considerar esta aparición como una cosificación del cuerpo femenino? En este caso no



cabe ninguna duda de que era una transgresión, un juego en el que mujeres con la apariencia en que el imaginario las pone a disposición de los hombres, interpretan temas inhabituales para ellas y actúan sobre el escenario como los hombres del mismo estilo musical. No dejó de ser una consciente estrategia comercial, pero fue un gran paso en la deconstrucción de las imágenes y papeles de las mujeres en el rock.

Para hablar de videoclips y estereotipos de género es imprescindible hacerlo de un tema que, aunque siempre ha sido objeto de atención, últimamente parece haberse puesto de moda: la cosificación del cuerpo femenino, la excesiva sexualización. Una sexualización gratuita que se ha extendido. ¿Desde cuándo? Hay quien opina que desde el auge del hip-hop, y su representación del machismo en comunidades marginales. Esta polémica no es nueva. Por citar un ejemplo, recordemos la causada por Madonna en 1992 con su video *Erotica*. En su momento, los vídeos de esta artista causaron un gran revuelo. Numerosos estudios han interpretado que tenía un discurso sólido detrás; en este y otros casos, contenían escenas de sexo con un enfoque liberador para la mujer. Más adelante haremos un análisis más profundo de este vídeo.

Actualmente es frecuente que las grandes estrellas se desnuden y sigan esta tendencia sin más, para comercializar su cuerpo y su sexualidad. Existe una gran preocupación en ciertos sectores sociales por la banalización del cuerpo femenino y de la sexualidad. Es difícil esperar que todos los espectadores sepan separar los anhelos y representaciones de libertad de la conversión en espectáculo y la sexualización del cuerpo femenino si no se reflexiona acerca del lenguaje y los recursos de los videoclips.

Como apuntábamos, últimamente este se ha convertido en un tema de moda. Se habla especialmente de la imagen presentada por las mujeres. No solo entre voces críticas, estudiosos, etc.; varias artistas, algunas que de hecho han utilizado frecuentemente un fuerte componente sexual en sus vídeos, ahora parecen comprometidas con esta cuestión.

La polémica en torno a Miley Cyrus, con el morbo que conlleva el que ella siga el juego, declaraciones escandalosas, un enfrentamiento nada menos que con Sinéad O'Connor, etc., ha puesto sobre la palestra la cuestión de si la utilización del cuerpo por parte de las propias mujeres es una mera estrategia comercial, una provocación, una forma de mostrarse autónomas, una provocación o el sometimiento a un mercado profundamente patriarcal. Hay quien justifica el caso de Miley Cyrus, como muchos otros, incluso remitiéndose a Madonna, en que no es más que un ejemplo de cómo una mujer puede estar liberada; con el añadido de la necesidad de esta cantante de

liberarse del peso de su pasado como Hannah Montana, la estrella infantil y adolescente.

La discusión ha llegado a foros hasta ahora alejados de estos temas. En un artículo de una revista de musicología (sí, una revista de musicología), se hace una reseña sobre el último disco de Beyonce, recientemente publicado. El autor, aunque se centra en la música, y así lo recalca, no deja de hacer algunas observaciones acerca de las imágenes femeninas y de las estrategias audiovisuales de la cantante y sus contradicciones:

Hoy, el rol de la diva mainstream continúa enfocado prioritariamente en la creación de modelos que después imitan otras candidatas y millones de chicas: ser “trendy”. Modelos que tienden hacia la despersonalización de la corporeidad femenina y la perversión de la mujer como objeto sexual que satisface las exigencias del hombre del siglo XXI. [...] ¿Favorece a Beyoncé como artista el que el oyente se fije más en su contoneo de cintura que en la música aunque forme parte del mismo producto? [...] Retomando las tesis interdisciplinarias, los responsables de marketing se escudan en “la demanda de la sociedad actual” para resituar la música en un segundo plano y en el caso concreto de las “princesas del mainstream” el movimiento, el maquillaje, la iluminación, los sugerentes ropajes y las ambientaciones la acompañan en los célebres y demandados videoclips. ¿Hay algo más viral que un corto musicado? [...] Por otra parte, BEYONCÉ es un nido de contradicciones. El sexismo y la representación de la mujer como fuente de deseos y placer del hombre están presentes en la mayoría de videoclips que acompañan al álbum. Sentencias tan sugerentes como “Let me sit this ass on you” que podemos encontrar en la briosa “Drunk in Love” a dúo con su marido –JayZ– nos dan una idea del tono. En cambio, otras apuntan en el sentido contrario como la letra de “\*\*\*\*\*Flawless”, que parafrasea a la activista feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie y llama a luchar por la igualdad entre hombres y mujeres educando en los mismos valores a ambos géneros. El culmen de la hipocresía aparece al comienzo con la celine-dioniana “Pretty Hurts”, [...] que nos cuenta la presión que sufrió y que padecen muchas chicas por los estrictos cánones de belleza y por la cantidad de obstáculos que se deben superar en la vida. La cantante llama a luchar contra los ideales impuestos mientras ella misma se ha realizado varias operaciones y tratamientos estéticos de relevancia. Tampoco parece muy coherente clamar contra la pobreza mientras a tu hija le compras unas zapatillas con incrustaciones de diamantes, pero huyamos de temas extra-musicales. (Fernández, 2014)

Fernández plantea numerosas cuestiones que se prestan a un profundo debate acerca de la verdadera intención de artistas como esta. Encontramos además cantantes, como decíamos, algunas de las cuales no han dudado en utilizar su imagen de forma exagerada, que ahora se rebelan contra este abuso, criticando a la industria por presionar para que se apunten a este juego. Aquí aparece otro elemento del problema: las cantantes se encuentran en un terreno muy competitivo, y llamar la atención es vital. De ahí que una exposición espectacular sea una estrategia obvia, así como el rompimiento radical con estereotipos puede ser, eventualmente, una mera estrategia comercial. En qué medida la imagen pública de una cantante es producto de sus elecciones estéticas depende en gran medida de la libertad de la que disponga frente a los productores y demás agentes de la gran industria musical.

Un ejemplo es Lilly Allen. En el vídeo *Hard out here* (2013), tema del que es coautora, la británica muestra las presiones de la industria, el físico y comportamientos que se esperan de las mujeres, dejando ella claro que no va a sucumbir a las imposiciones del negocio. En el vídeo afirma que no necesita agitar su trasero porque tiene un cerebro, para luego abanicarse con billetes delante de un productor, al que anima a hacer twerking y comerse un plátano de forma insinuante delante de la cámara, tal y como se espera de ellas. Además de otras escenas, se produce una sobreexposición de bailarinas que realizan movimientos con una alta carga sexual, en una parodia a través de la exageración de las actitudes provocativas. La letra es totalmente clara acerca de su crítica. La pregunta es: más allá de los angloparlantes, e incluso entre ellos, ¿cuántos serán realmente conscientes de la protesta?

También Jennifer López parece haber entrado en esta dinámica. Uno de sus últimos vídeos (publicado en marzo de 2014) ha sido publicitado como su “protesta contra la objetivación de la mujer, cosificando a los hombres en él”. En otro titular lo anuncian indicando que en él aparece como “dominadora y castigadora”, palabras muy significativas, si recordamos algunas de las observaciones que hemos hecho más arriba. En el vídeo de *I Luh ya papi*, de la que también es coautora, aparece la cantante con otras dos colaboradoras escuchando la propuesta que les hace un hombre para una posible canción. A lo largo de la conversación una de ellas saca a colación el problema de la cosificación de las mujeres por parte de los hombres y se pregunta por qué no sucede al revés. Y, como una especie de ensoñación, comienza el tema. En el vídeo, varias mujeres entre las que se incluye la propia JLo, y sin que falten vestimentas escuetas y bailes provocativos, aunque también aparecen en algún caso con la típica vestimenta deportiva de los raperos, ellas son observadoras, poniendo a hombres semidesnudos en situaciones generalmente femeninas: bailando alrededor de ellas como fondo en el que ellas destacan, tumbados

al sol, lavando el coche con movimientos insinuantes, siendo utilizados por ellas para juegos sexualmente explícitos, etc. Encontramos también levemente un recurso típico en la cosificación de la persona: la fragmentación. Esta estrategia, como afirma Viñuela, “fija al atención en un miembro sexualizado del cuerpo, estableciendo una relación de la parte por el todo, y niega la individualidad al obviar una referencia explícita al sujeto al que pertenece el segmento corporal mostrado” (Viñuela, 2011, p. 6). En algún comentario sobre el mismo se ha dicho que era un vídeo para mujeres. La letra en este caso no es una protesta explícita; de hecho puede resultar ambigua en si lo que presenta es el sometimiento de la mujer al deseo del hombre o si es algo recíproco, hasta que en algún momento sí muestra a una mujer que expresa su deseo sin tapujos.

No hay duda de que en ambos casos hay ciertos matices que muestran la crítica: la letra especialmente en el primer caso, el hecho de que aquí las mujeres aparezcan, en principio, como dueñas del uso que hacen de sus cuerpos e imágenes, exageración del imaginario sexual masculino heterosexual, presentar a los hombres como objetos, pero, ¿realmente el mensaje va a llegar al gran público?

Algunos de estos vídeos han sido comparados con uno de los primeros que creó polémica en este sentido: *Erotica*, de Madonna (1992). Como ya hemos apuntado, el tema no es nuevo en absoluto. En él la actitud de la cantante es francamente activa, agresiva y dominante. En esta canción se dice: “Il be your mistress tonight; I’d like to put you in a trance; if I take you from behind; push myself into your mind”. La letra sigue describiendo una relación erótica en que la mujer es la dominante, incluso sugiriendo que el hombre es masoquista. Las imágenes que pasan en la pantalla son borrosas y en un color filtrado como si fuesen un film antiguo. Los cortes son rápidos y cada escena pasa velozmente a la siguiente. El tema es en casi todas ellas una situación en la que una mujer actúa y un hombre está en posición pasiva, a veces atado, otras veces siendo besado. La imagen de Madonna en primerísimo plano aparece varias veces, unas con ropa negra y máscara, con un látigo en la mano, otras veces casi desnuda. En definitiva, las imágenes son muy cercanas a la letra de la canción. El hombre es simplemente un objeto sexual, y el poder de la mujer se impone a él cómo si ella fuera su dueña, es decir, lo que ella le pide es sumisión. Se sugiere que ella le producirá dolor y que solamente así él podrá obtener placer: “There’s a certain satisfaction in a little bit of pain”. En la escena el personaje femenino utiliza el látigo y el hombre adopta un papel pasivo. También hay escenas, en menor número, en las que el hombre está dominando a la mujer, demostrando que la inversión de papeles está siempre presente. Además de todo ello, otros tabúes son presentados, como la sugerencia de sexo en grupo, lesbianismo, sadomasoquismo, etc.

No hay dudas de que este videoclip, y a pesar de la edición con muchos cortes, de los efectos visuales en la imagen, etc., tiene un tema fácilmente distinguible y que se percibe con facilidad: la promesa que una mujer hace a un hombre de placer en la sumisión. Eso, por supuesto, transforma patrones y estereotipos al poner a la mujer en un papel muy distinto de lo que es común en los estereotipos. Por otro lado, qué tipo de efecto tiene la asociación de los personajes con una “perversión sexual” no es tan fácil decidir, dado que lo que es o no es perversión también está vinculado a estereotipos arraigados en la cultura. Si eso se aproxima a la visión “queer” es una cuestión muy difícil, pues es imposible decir, sin investigaciones empíricas, qué tipo de mirada tendrá el oyente.

Las imágenes en que los senos y el cuerpo femenino aparecen en primer plano, a veces en cámara lenta, también constituyen una apelación a un tipo de erotismo que tradicionalmente vincula el cuerpo femenino a patrones de belleza muy estrechos. Aquí es importante destacar la imagen de una mujer gruesa en el videoclip, pero en tan solo una escena. Es un tanto difícil de decidir qué sentido tiene; además, el tiempo en que permanece visible es muy pequeño. Se pone de relieve lo que dice Jameson sobre los vídeos: el tema puede ser visible, pero puede ser desplazado y revertido. En este caso, y aunque hemos hecho una interpretación de cual consideramos el principal, son muchos los temas que pueden ser presentados: la inversión del estereotipo de la dominación masculina, la libertad sexual, la crítica a tabúes religiosos, puede ser una mera exposición de cuerpos o el cuestionamiento de cierto tipo de cuerpos, etc.

La elección de estos videoclips para ilustrar las ideas de este trabajo puede ser discutida por varias razones: se enmarcan en los géneros más comerciales, cuyos objetivos normalmente están alejados de cuestiones artísticas o críticas, sometidos habitualmente al mercado con el único propósito de obtener el mayor rendimiento económico. No han faltado voces que digan que las supuestas reivindicaciones no han sido más que una estrategia comercial, opción muy plausible. Pero tampoco faltan quienes defienden que tras unas imágenes en principio sometidas a los cánones patriarcales existe un empoderamiento de las mujeres protagonistas.

Evidentemente existen numerosos ejemplos de críticas al patriarcado más veraces y, aun arriesgándonos a hacer clasificaciones que pueden ser discutidas, con mayor calidad y hasta mayor legitimidad. Pero precisamente por eso los hemos elegido: por su actualidad y popularidad, porque el gran público consume esta música; para gran parte de él la polémica acerca del cuestionamiento de los patrones de género se limitará a la generada por estos

videoclips, en el mejor de los casos. ¿Realmente conseguirán sembrar alguna duda en sus oyentes, harán que estos se planteen sinceramente el problema de la transmisión de estereotipos, ayudarán a crear conciencia sobre la cuestión? Como decimos en varias ocasiones, para conocer el verdadero impacto son necesarias investigaciones más profundas. De momento, la lectura de los blogs aporta una cierta idea de cuál es el efecto. Si bien existen aportaciones interesantes, muchos se quedan en la anécdota o expresan opiniones sin ninguna reflexión crítica.

## **Feminismos y los videoclips: ¿afinidades electivas?**

Actualmente es habitual encontrar discusiones que indican que estamos en una tercera ola del feminismo. Finalmente identificado como transfeminismo, es un paso en el movimiento feminista que no se une a la lucha vinculada a las distinciones biológicas o históricas entre los cuerpos masculinos y femeninos, no se une a un sujeto que se piensa biológica y ontológicamente como femenino. Las opresiones se cree que están relacionadas con el género, es decir, al margen de la opresión ejercida por los hombres contra las mujeres, esta tercera ola entiende que la dualidad en sí es opresiva.

El gran objetivo es desconstruir las categorías de género y resaltar las imágenes “queer”, es decir, las ideas que huyen a las categorías binarias de hombre y mujer y abrazan el “abyecto”. En ese sentido, a los gays, lesbianas, transexuales y otras categorías se les da visibilidad. Se supone que las categorías tradicionales binarias son construcciones sociales que están arraigadas en las identidades, pero eso no significa que los sujetos sean hombres o mujeres por naturaleza, sino que esas influencias son contradictorias y se intenta afirmarlas como naturales.

Es curioso cómo las intenciones feministas de esta corriente están en gran medida contenidas en los parámetros del videoclip. Por su propia naturaleza, el videoclip no permite centrar su sentido en una categoría única, se pone en relieve el *fluir*, el cambio de significantes, es decir, el sentido de femenino o masculino se encuentra ya transformado por la propia naturaleza del medio. Si eso es así, los medios involucrados en el vídeo actualmente son medios intrínsecamente revolucionarios, y la crítica de los patrones, de los estereotipos y de la dominación y del patriarcado está ya superada. El problema es que en realidad la dominación patriarcal sigue siendo un hecho en la práctica, y ni siquiera la igualdad de derechos ha sido alcanzada. Si la alternativa política es desconstruir los patrones, entonces los videoclips son una herramienta fundamental, por las propias características de su lenguaje.

Pero eso no siempre es así. Por supuesto los hay que subvierten los patrones de género tradicionales, y en los que la “vieja” cuestión del patriarcado es atacada y cuestionada, o al menos lo intentan, pero no es tan fácil romper los estereotipos si uno se pone en una perspectiva histórica y social. La persistencia de los prejuicios, a pesar de los videoclips, es una conclusión obvia de nuestras investigaciones empíricas. Es factible que las actitudes de las cantantes, las imágenes en las cuales los papeles tradicionales son transformados en muchos videoclips, sean potenciales para cambiar ideas tradicionales sobre lo que son hombres y mujeres. Pero es necesario tener en cuenta que la recepción de esos videoclips ocurre en contextos muy diversos, que influyen directamente sobre el sentido que se les atribuye.

Concluyendo, sí hay videoclips en los cuales la desconstrucción de patrones masculino y femenino es hecha acercando una postura “queer”, y el “abyecto” es el principal elemento visible. Según la teoría de Jameson (1997) el videoclip y el posmoderno son un lenguaje de la desconstrucción, del fluir, de la imposibilidad de establecer un tema predominante. El problema más importante nos parece ser cómo es posible que los estereotipos sean tan persistentes si la cultura de masas actualmente, por su propia naturaleza, desconstruye los estereotipos. Así, si es posible resumir una cuestión tan compleja, el problema parece ser poner la desconstrucción de estereotipos en la naturaleza de los videoclips, y por otro lado, suponer que la postura posmoderna de desconstruir identidades de géneros inmediata sin considerar la recepción y las muy diversas formas en las cuales los oyentes interpretan lo que escuchan.

En un contexto social en el que las imágenes se disputan ferozmente la atención del espectador y en el cual el vídeo se torna omnipresente, es particularmente difícil establecer el papel esclarecedor de un videoclip aisladamente. Como ya hemos argumentado, las cuestiones relacionadas con el mercado son importantísimas y no pueden ser descartadas en favor de un análisis meramente estético de los videoclips. Por ello, y por el hecho de que crecen, al menos en Brasil, posturas fundamentalistas que atribuyen a la mujer un papel social similar al de hace dos mil años, la efectividad de este tipo de productos culturales en la desconstrucción de estereotipos ligados al patriarcado es cuestionable.

Una conclusión prudente sería que los videoclips en los que esté presente la subversión de los roles necesitan de un análisis sobre su recepción. Estudiar tan solo su contenido es difícil e insuficiente, porque en su forma es central el desplazamiento de los significados, las inversiones y otras características ya citadas.

## Bibliografía

- Adorno, T. W. (2011). *Introdução à Sociologia da Música*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bayton, M. (1997). Women and the electric guitar. En S. Whiteley (ed.), *Sexing the groove. Popular music and gender* (pp. 37-49). New York: Routledge.
- Castarnado, T. (2013). *Mujeres y música. 144 discos más que avalan esta relación*. Barcelona: 66 rpm.
- Debord, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Jameson, F. (1997). *Pós Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática.
- Cook, N. (2005). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza editorial (2ª reimpresión).
- Digón Regueiro, P. (2001). Sociología y música. *Música y educación*, (47), 15-36.
- Fernández, A. (2014). ¿Quién es Beyoncé? *Síneris, Revista de musicología*, (16), Extraído el 15 de marzo de 2014, de [http://www.sineris.es/quien\\_es\\_beyonce\\_la\\_cantante\\_publica\\_su\\_lp\\_mas\\_personal.html](http://www.sineris.es/quien_es_beyonce_la_cantante_publica_su_lp_mas_personal.html)
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández Romero, N. y Maia, A. F. (2013). Músicas populares urbanas, relaciones de género y persistencia de prejuicios. *Análisis de la comprensión de seis canciones por jóvenes españoles y brasileños. Musiker*, (20), 207-253.
- Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/20/20207253.pdf>
- Jones, R. L. (2010). Prólogo. En T. Castarnado, *Mujer y música. 144 discos que avalan esta relación* (pp. 7-8). Barcelona: 66 rpm Edicions.
- Loizaga Cano, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. *Revisión Crítica. Musiker*, (14), 159-172.
- Martínez García, S. (2003). Decibelios y testosterona: una aproximación a las imágenes de género en el rock y el heavy metal. *Dossiers feministes*, (7), No me arrepiento de nada: mujeres y música, 101-115.
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música*. Madrid: Narcea.
- Sales Delgado, M. F. (2010). La rebelión femenina en la música rock: una cuestión de género. En I. Vázquez (coord.), *Investigaciones multidisciplinares de género* (pp. 991-1000). Sevilla: Universidad de Sevilla.



Viñuela Suárez, L. (2003). La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología. Oviedo: KRK.

Viñuela, E. y Viñuela, L. (2008). Música popular y género. En: I. Clúa, (Ed.), Género y cultura popular (pp. 293-325). Barcelona, Edicions UAB.

Viñuela, E. (2011). La subversión de roles de género en la música popular: Mónica Naranjo como artista inapropiada/ble. TRANS-Revista Transcultural de Música/Transcultural Musical Review, (15), Extraído el 20 de junio de 2014 de: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/359/la-subversion-de-los-roles-de-genero-en-la-musica-popular-monica-naranjo-como-artista-inapropiada-ble>

## Música

Jennifer López (2014). I luh ya papi. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=c4oiEhf9M04&hd=1> (Última consulta: 1 de septiembre de 2014).

Lilly Allen (2013). Hard out here [letra]. Disponible en:

<http://www.lilyallenmusic.com/lyrics/hard-out-here/>

Lilly Allen (2013). Hard out here [vídeo]. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=E0CazRHB0so&feature=kp&hd=1> (Última consulta: 1 de septiembre de 2014).

Madonna (1992). Erotica. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=qPGsjWpGO2s> (Última consulta: 1 de septiembre de 2014).

Maroon5 (2010). Misery. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=6g6g2mvItp4> (Última consulta: 15 de marzo de 2014).

Miley Cyrus (2013). Wrecking ball. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=My2FRPA3Gf8>. (Última consulta: 15 de marzo de 2014).

The Runaways (1977). Wasted. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=tcCPNHIwRK8&hd=1> (Última consulta: 1 de septiembre de 2014).

The Runaways (1977). Cherry bomb. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=cBDMthZ0c80&hd=1> (Última consulta: 1 de septiembre de 2014).

## Prevención en contra de la violencia de género en el ámbito de la educación superior

Angel Nemecio Barba Rincón

*“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro”*

*Gabriel García Márquez. 1993*

La Sociología de la Educación ha expresado cómo la educación moral, forma parte de los procesos de socialización. Entiende por moral el conjunto de normas y valores socioculturalmente aprendidos e interiorizados por los sujetos. Los pedagogos y educadores aceptan que hay que contribuir desde las instituciones escolares a educar moralmente a las nuevas generaciones pues actualmente carecen de formación ética y cívica. La pregunta que se hacen es ¿qué tipo de valores son los enseñables? ¿Los socialmente dominantes o entre aquellos que se presentan críticamente como alternativos? (Taberner Guasp. 1999. Quintana.1980). *“Mientras los intereses del orden y la cohesión social aconsejan lo primero, el espíritu de la Modernidad estimula lo segundo, la crítica”* (Taberner Guasp. 1999. p. 108)

De igual manera, cuando el saber sociológico estudia el sistema educativo hace referencia a la Ideología cuando expone la transmisión de valores. Se entiende como *“Una concepción del orden social que incluye orientaciones para mantenerlo (si ya existe), o llevarlo a la práctica (si aún no ha lugar) a través de la política o de la acción en la vida cotidiana”* (Taberner Guasp. 1999. p. 112)

Desde esta postura se presentan dos vertientes: una ideología denominada de mantenimiento que replica el orden social establecido y otra de transformación, que pretende sustituir el orden social. Como la escuela es una de las instituciones a través de las cuales se transmite ideología, por lo tanto, puede contribuir a desestabilizar los sistemas ideológicos, por ejemplo, el pensamiento androcéntrico y sus repercusiones en la sociedad producto de un sistema patriarcal *“Uno de los mayores éxitos de la cultura patriarcal es haber hecho del artificio omnipresente del androcentrismo algo que, por natural, resulta invisible, de manera que la identificación de los valores culturales no se ha hecho con los hombres, sino con lo general”*(Lorente. 2007. p. 25)

En la escuela de hoy, que es un espacio bastante complejo y múltiple, se socializa la ideología de mantenimiento pero también está abierta a la transformación.

Como agente, introyecta normas y valores, es decir de ideologización como parte del mismo proceso de socialización. Lo anterior se puede producir de modo implícito: transmisión de valores y normas o de modo explícito, por ejemplo adoctrinamiento político, religioso, económico, entre otros.

La educación moral debe apuntar a la transformación a partir de la crítica. *“Para quienes deseen una sociedad con menores desigualdades sociales... la educación moral no debe ser meramente socializadora, sino también crítica”* (Lorente. 2007. p. 125) Y para que se produzca lo anterior, debe ser un espacio en donde se forme el espíritu crítico y la toma conciencia de las desigualdades sociales.

Es por eso, que, educar para la igualdad de hombres y mujeres con el fin de erradicar la violencia de género se presenta como una alternativa para la inversión de la ideología imperante.

Si una de las funciones de la educación es el desarrollo de los individuos para el logro de sociedades más democráticas, entonces deben apropiarse de estrategias que eliminen la desigualdad social y la de género, las discriminaciones *“De todos modos, al menos idealmente hablando, hay que afirmar la capacidad innovadora de la educación: la ilustración trae consigo el progreso, la concienciación de los individuos despierta en ellos la crítica social, y la maduración de sus actitudes los lleva a intervencionismo social y a la renovación de todas las estructuras”* (Quintana. 1980. p.149)

En nuestro caso, a las universidades, les corresponde jugar un papel fundamental en el desarrollo de la cohesión social y la ciudadanía a través del fortalecimiento de los valores o la cultura, por lo tanto, la reducción de las desigualdades de todo tipo y la contribución a una sociedad sostenible y democrática son tareas ineludibles (Alonso, *et al.* 2009)

Por lo anterior, educar para la igualdad y a través del logro de competencias es una de las tantas posibilidades que permitirá alcanzar el proyecto igualitario, desde la visión de género, con el fin de erradicar el flagelo de la violencia contra las mujeres. Sin embargo, y tal como lo expresa Castells *“El futuro de la familia es incierto, pero el futuro del patriarcado no... puede vivir bajo la protección de estados autoritarios y fundamentalismos religiosos”* (Castells. 2009. p.382)

Miguel Lorente citando a Elena Larrauri, catedrática de derecho penal y criminología en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, expresa que: *“Una cultura que divide, polariza y enfrenta a hombres y mujeres, y que lo hace desde una posición de desigualdad para que el resultado siempre sea el mismo y no altere la moraleja que acompaña a cada agresión, contiene elementos que llevan a la perpetuación de sus propios valores por medio de instrumentos como la tradición o la*

*costumbre, capaces de construir las referencias para que, como si se tratara de raíles, todo transcurra por donde marcan los mandatos de esa cultura antes, incluso, de que algo suceda”* (Lorente, 2007. p.27).

Entonces, las desigualdades de género y la violencia contra las mujeres han sido transmitidas culturalmente, por lo tanto, es necesario actuar sobre aquellos componentes que lo configuran, con el fin de criticarlo en aras de su transformación. La educación estará presente en este proceso *“Una educación crítica que lleve a un aprendizaje aparece como el elemento capaz de actuar sobre los dos componentes fundamentales que la cultura ha situado como referencias a la hora de estructurar los distintos papeles establecidos, por una parte, sobre la identidad masculina y, por otra, sobre la posición de poder creada a consta del sometimiento de la mujer...”* (Lorente, 2007. p. 27 y 28).

Para Miguel Lorente, es necesario crear en la educación deconstrucción creativa, es decir, es necesario educar para desaprender aquellas normas y valores que se han sumido como universales con el propósito de trabajar por las manifestaciones que correspondan a las igualdades reales:

*“Desde este planteamiento, la educación ha de dirigirse tanto a los elementos sociales que sustentan el imaginario colectivo, como a los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres, y en los que ya no podrá estar presente la desigualdad. Si consideramos que la educación hace referencia al desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales –algo que se reflejará tanto en el plano cognitivo, como en el emocional–, y que la nueva educación ha de romper con las referencias y principios culturales existentes, está claro que la única forma de conseguirlo en un plazo corto es desarrollar una estrategia doble que permita la deconstrucción de todo lo instaurado desde la posición patriarcal y la construcción de un nuevo paradigma basado en la igualdad, capaz de establecer nuevos valores y referencias, y de fijar nuevas pautas de conducta, tanto en las relaciones que se establezcan entre unos y otras, como a la hora de resolver los conflictos que pudieran surgir”* (Lorente. 2007. P.28-29)

De acuerdo con lo anterior, es menester generar medidas que promuevan valores igualitarios desde la formación por competencias, así como, estrategias que eviten la discriminación y la violencia. En pocas palabras, es prioritario recurrir a los actos preventivos.

Como bien lo expresa la sabiduría popular *es mejor prevenir que lamentar* y, ante los vaivenes sociopolíticos que están caracterizando a las regiones, especialmente las latinoamericanas en donde muchos proyectos reivindicativos no se han tomado en cuenta o aquellos que se han ganado se están cuestionando, la

escuela, como bien lo dice Ortega y Gasset “...es la forjadora del mañana”. (Citado por Quintana. 1980. p. 145).

## Prevención como concepto. Estrategia

Son variadas y diversas las investigaciones que se han realizado, especialmente en España, sobre la violencia de género en los centros educativos y algunas referidas a las universidades.

Es relevante anotar los trabajos realizados en educación secundaria por el Instituto de la Mujer, especialmente el denominado *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (Díaz-Aguado *et al.*, 2001), en donde a su vez recoge procesos relacionados con la superación de creencias sexistas, el conocimiento que tienen los adolescentes sobre las discriminaciones, las expectativas que presentan ambos géneros hacia un futuro, entre otros, y el subvencionado por la Junta de Andalucía en el año 2007 llamado Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad (Rebollo *et al.*, 2008). En este último, concluyeron que los resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios sobre la falta de sensibilización del profesorado en materia de igualdad.

Desde el ámbito universitario se vienen desarrollando estudios que revelan cada vez la urgencia de intervenir esta etapa educativa. Caben destacar dos: el primero realizado en el año 2006 por investigadores de la UNED y la Universidad Complutense de Madrid denominado *Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica*, (Jiménez *et al.*, 2002) que pretendió recoger información sobre los roles y estereotipos de género en la población estudiada. En las conclusiones expresaron entre otras que:

*“En general, el grupo parece reconocer un cambio notable a favor de la no discriminación por razón de género en el discurso teórico dominante, y también, aunque en menor medida, en los valores, actitudes, usos y costumbres sociales. Sin embargo, continúan existiendo ámbitos y contextos sociales, más amplios de lo que en principio pudiera parecer, claramente discriminatorios, e igualmente, otros donde los comportamientos machistas logran mantenerse soterrados ante la fuerte presión de la tendencia social por la igualdad, pero dispuestos a emerger en cuanto las circunstancias lo permitan”* (Jiménez *et al.*, 2002).

Concluyen, que en el contexto universitario existe cierto alejamiento de actitudes discriminatorias por razón de género pero que sin embargo

se generan espacios en donde se reproducen los estereotipos especialmente en las relaciones de pareja. En general, los investigadores acordaron que aunque el logro por la igualdad ha mejorado, sin embargo, existen residuos inexpugnables que calan en la mente de los(as) jóvenes objetos de estudio. Finalmente consideraron que *“Por todo ello, y desde la perspectiva pedagógica, continua siendo imprescindible mantener la tensión en pro de la igualdad de género. Los programas formativos deben contemplar como destinatarios a todos los ciudadanos sin distinción; también a los universitarios de alto rendimiento”* (Jiménez et al., 2002).

El segundo, llamado *Violencia de género en las universidades españolas*, (Valls et al., 2009), fue un proyecto liderado por la Universidad de Barcelona con la participación de otras instituciones como: Un. Jaume I, Un. País Vasco, Un. Sevilla, Un. Murcia, Un. Valladolid, UAB, UNED y Un. Ramón LLull, en donde concluyen que las universidades españolas no están dando respuesta ante las situaciones de violencia de género que se producen y que es necesario adoptar medidas de prevención y de atención, muy similares a las desarrolladas en las universidades norteamericanas y canadienses de más alto prestigio.

De igual manera, desde el año 2009, la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, y encargada por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad del Gobierno, ha venido desarrollado un estudio cuyo objetivo ha sido conocer qué se ha conseguido y qué falta para prevenir el sexismo y la violencia de género desde la juventud, así como el papel de la universidad en la superación de dichos problemas. En entrevista con la Dra. María José Díaz-Aguado de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y Coordinadora del proyecto, expresó que a pesar que en España la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, es una Ley de vanguardia mundial, de avanzada y además revolucionaria, existe una tendencia a minimizarla especialmente por parte de algunos colectivos masculinos quienes niegan que el fenómeno exista. De igual manera, está de acuerdo con que en la secundaria y en la universidad, las enseñanzas sobre la igualdad han surtido algún efecto dentro de la población estudiantil pero, sin embargo, se devela aún una fuerte resistencia dentro de algunas profesiones. Llama la atención la falta de comprensión que se presenta en algunas facultades que tienen cierto estatus en la población estudiantil.

Como proyecto de fin de Máster en Relaciones de Género de la Universidad de Zaragoza, este autor y la Trabajadora Social, Dra. Belén Causapé Grazia realizaron en el año 2011 el estudio denominado: *Proceso Histórico y Percepciones Educativas y Culturales actuales de un grupo de estudiantes y docentes. La Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza desde una Perspectiva de Género*. El

estudio comprendió tres partes: la primera, pretendió rescatar y describir las primeras incursiones femeninas en la universidad y su evolución; la segunda, indagar por las percepciones culturales que tienen algunos estudiantes y docentes y tercera, las percepciones educativas. En cuanto a lo educativo, llamó la atención que las acciones relacionadas con lo coeducativo no existen, es decir, aún se aplican las estrategias de la educación mixta. Se percibió igualdad de trato entre hombres y mujeres, sin embargo, en varios aspectos se evidenció un desequilibrio de género tanto en los resultados como en la asistencia a las clases y en las experiencias afectivas. Lo anterior connota que la equidad no siempre pasa por una pretensión de tratar igual a quienes son, además de iguales, diferentes; que aún hoy, se considere que las mujeres se comportan de tal manera por la genética, cuando hacen referencia al comportamiento en el aula, a la manera de asumir las tareas y compromisos, a la forma de presentar sus trabajos, e inclusive entre las docentes, a la posibilidad de romper con el llamado Techo de Cristal. (Causapé y Barba. 2011).

Desde hace mucho tiempo, el colectivo de mujeres españolas ha estado a la expectativa para que la igualdad entre hombres y mujeres sea un hecho en la cotidianidad y no han escatimado esfuerzo para lograrlo. Sin embargo, los estudios elaborados en los centros universitarios reflejan también la problemática de la desigualdad en niveles en donde se supone han introyectado unos valores, y las personas, en este caso los(as) estudiantes, tienen mayor posibilidad de desarrollar asertivamente sus relaciones interpersonales, de manejar con acierto los conflictos, de obtener una estima adecuada, entre otras, cualidades y características que supuestamente adolecen aquellos que pueden ser culpados por maltratadores.

En general, en todas estas investigaciones se presenta el estado sobre la existencia y características de las situaciones de violencia de género en las universidades, a nivel internacional, así como, de las medidas que han implementado para prevenirla.

Estas medidas *“Por un lado, señalan la importancia de campañas sensibilizadoras...para desmontar las creencias que justifican el abuso y legitiman la desigualdad de género y las situaciones violentas, así como programas de prevención desde la estructura social y cultural, para impedir que se normalicen situaciones de violencia de género”* (Larena y Molina. 2010. p. 202).

En este trabajo se presenta una estrategia desde el carácter preventivo.

Cuando planeamos para que algo no deseado suceda estamos pensando de forma preventiva. *“Pensar en actuar antes implica pensar en clave comunitaria, actuando allí y desde allí, donde tienen lugar las situaciones y conflictos que*

*afectan al conjunto de la población: una persona, un grupo, un colectivo o de la colectividad. Es desde el propio medio donde nacen las propuestas de mejora y las aspiraciones compartidas”* (Domínguez. 2001. p. 135).

Para Ferrán Casas, Director del Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida de la Universidad de Girona, la prevención se considera como: *“Aquel proceso de intervención social que, con el objetivo último de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y sistemas humanos, y acorde con conocimientos rigurosos, manipula los factores asociados o implicados en la génesis de diferentes enfermedades, problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas a fin de evitar su aparición, reaparición o agravamientos”* (Casas. 1976. P.79).

El concepto presenta diferentes paradigmas, (Caplan, 1985; Casas, F. 1998; Domínguez Alonso, F. 2001; Selmini, R. 2008; Gracias, J. 2012) que han sido ampliados especialmente desde los ámbitos de la salud, el derecho y el trabajo social.

Existen dos tipos de clasificaciones que son las más consultadas o abordadas. La primera fue creada por el Psiquiatra Gerald Caplan, considerado el héroe de la Psiquiatría comunitaria, quien estableció las diferencias en tres tipos: Primaria, secundaria y terciaria. Esta es una de las distinciones entre las varias acciones preventivas, que más ha tenido éxito.

La primaria, implica contrarrestar las circunstancias perniciosas antes de que tenga la ocasión de producirse una enfermedad. Pretende eliminar o reducir las condiciones peligrosas presentes en un contexto físico o social, cuando todavía no se han manifestado señales de peligro.

La secundaria, tiene como objetivo la reducción del problema a través del diagnóstico precoz y el tratamiento efectivo. Comprende todas las medidas dirigidas a grupos que están en alto riesgo de que ocurran situaciones adversas. En esta clasificación, las actuaciones intentan solucionar un problema ya existente tratando de hacerlo desaparecer por completo o en parte, y también tratan de que no aparezcan las complicaciones posteriores. Es decir, ya se ha detectado alguna situación problemática.

La prevención terciaria es la que pretende reducir en la comunidad la proporción del funcionamiento defectuoso debido a enfermedades, por medio de la rehabilitación para devolver al individuo su capacidad productiva. Interviene cuando un evento adverso ya ha sido cometido con el fin de prevenir posteriores recaídas (Caplan, G. 1985).



Otra de las clasificaciones que se tiene muy en cuenta es la creada por el psicólogo de origen ruso, Urie Bronfenbrenner, quien estudió los diversos ambientes o entornos que influyen en la conducta del individuo. El autor, propuso cuatro sistemas que intervienen en los comportamientos de los individuos y que por lo tanto ofrecen pistas para pensar la prevención. Estos sistemas son:

Microsistema o complejo de interrelaciones dentro del entorno más próximo al individuo (familia, lugar de trabajo, etc.).

Mesosistema, o entornos que posibilitan relaciones con otros sistemas (colegio, clubes, etc.).

Exosistema, o ambientes con los que tal vez el individuo nunca tenga relación, pero que afectan a lo que ocurre en el entorno inmediato de las personas (políticas de empleo, sociales, de salud, etc.).

Macrosistema, se trata de patrones generalizados, de las instituciones sociales comunes en una determinada cultura (Bronfenbrenner, U. 1987).

Esta propuesta es la más utilizada por los profesionales que trabajan actualmente sobre prevención, debido a que no está centrada solo en el individuo sino que toma en consideración aspectos como el entorno en el que se desenvuelve (Dominguez, F. 2001)

Y tal como lo ha demostrado el trabajo de campo y su respectivo análisis, aunque en los centros universitarios existen unas características que posibilitan un trato igualitario entre pares estudiantiles, de alguna manera, subyacen manifestaciones discriminatorias, suscitadas por el entorno o por la misma socialización, que han permitido la aparición no solo de la violencia psicológica, sino también de la simbólica, hasta la agresión física.

Por lo tanto, reconociendo que todos los entornos están influyendo para que se presenten situaciones discriminatorias o de malos tratos hacia la mujer, según los datos arrojados en la investigación, en las Instituciones de Educación Superior se deben generar acciones preventivas primarias y secundarias que coadyuven con la desaparición del flagelo de la violencia de género.

Desde la primaria, que pretende evitar la aparición de casos de malos tratos controlando las causas y los factores de riesgo que la generan. Aquí, la formación en el Saber Ser juega un papel preponderante mediante la puesta en el aula o en los espacios extraclase de estrategias que en clave de igualdad permitan la automotivación, el estudio de la diversidad e interculturalidad, la adaptación

al entorno, la formación en el sentido ético, el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Desde la prevención secundaria, que busca detectar aquellos casos ocultos para evitar consecuencias graves o de reincidencia, es necesario afianzar la prevención primaria y un trabajo mancomunado con otras instancias formadoras tales como los Bienestares Universitarios o Estudiantiles y los Programas o Carreras de formación.

En cuanto a las estrategias, el estudio realizado bajo la dirección de Rosa Valls de la Universidad de Barcelona y subvencionado por el Ministerio de Igualdad e Instituto de la Mujer en el año 2006 (Valls. 2008), da cuenta de la mirada de alternativas que se pueden implementar para prevenir la violencia de género.

En este trabajo, resaltan las investigaciones que se han realizado en algunos centros educativos, especialmente de Estados Unidos, Canadá y Europa, sobre la violencia de género en el escenario universitario, así como, las medidas comunes y no, que utilizan las universidades para prevenirla. Las halladas en el rastreo fueron clasificadas de la siguiente manera:

- Dirigidas a la identificación de las diferentes situaciones de violencia de género (acoso, abuso, agresión sexual, etc.).
- Para incrementar el número de denuncias. Romper el silencio.
- Crear ambientes no hostiles hacia las mujeres, de tolerancia cero hacia la violencia de género y de solidaridad hacia la víctima.
- Información sobre servicios y lugares dónde poder acudir para buscar asesoramiento (tanto en el caso de sufrir una situación de violencia de género como si se quiere organizar actividades de prevención, formación, etc.).
- Actividades de prevención y formación (talleres, cursos, seminarios, videoforums, etc.).
- Servicios de atención y asesoramiento.
- Posicionamiento público como institución universitaria contra las diferentes formas de violencia de género y acoso en el ámbito universitario, a través de políticas, reglamentos internos, manifiestos públicos, etc.

Recogieron alrededor de 50 ejemplos de medidas implementadas tales como: trípticos, guías y espacios web para la información a estudiantes; oficinas de denuncias; entidades y asociaciones activas en la prevención de violencia de género en los campus universitarios; campañas de sensibilización; normativas; ente otras.

## Una estrategia

En el debate educativo se ha puesto en tela de juicio si las competencias genéricas se deben brindar en el entorno universitario, y sobre ello se tienen tres puntos de vista: que se deben planear en el currículo; que se deben ofrecer como cursos paralelos y finalmente como proyectos con base en el trabajo. De esta manera se presentan dos entornos (Lupianez Torres, 2008):

- Institucional o de planeación curricular, a partir de la construcción de competencias que transversalicen el currículo o estableciendo cátedras electivas o de curso libre. También, mediante la oferta de actividades paralelas o extraclase.
- A partir de la práctica en las empresas.

Para nuestro caso, asumimos que la formación para la igualdad de género se puede desarrollar desde el entorno educativo y para ello se propone, además de las señaladas por la investigación realizada en España, la siguiente que debe ser planeada curricularmente:

A-Desde el paradigma de las competencias.

El cuadro que se muestra a continuación de Competencias Genéricas fue diseñado por la Universidad de Deusto (Villa y Poblete 2008) y servirá de guía para el desarrollo de los Dominios que posibilitan la formación en igualdad basada en Género. Estas Competencias deben y pueden estar presentes tanto en las cátedras con componentes sociales y humanos, que en su mayoría corresponden al Saber Ser, así como, transversales en el desarrollo de las competencias pertenecientes al Saber Conocer y Saber Hacer.

Por la naturaleza de este proyecto, dentro de las Competencias Genéricas, se asumen las denominadas Interpersonales:

Interpersonales	Individuales	Automotivación
		Diversidad e interculturalidad
		Resistencia y Adaptación al entorno
		Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal
		Trabajo en equipo
		Tratamiento de conflictos y Negociación

Competencia Automotivación: “Consiste en afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar”.(Villa y Poblete. 2008. P. 208).

Para esta competencia se pueden trabajar los siguientes niveles de dominio (Se entiende por niveles de dominio a las acciones que el estudiante realizará en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, describir, seleccionar, identificar, entre otras).

- 1- Tener conciencia que las identidades se construyen comunitariamente con otras identidades que, por lo tanto, posibilitan el enriquecimiento de la identidad personal.
- 2- Reconocer las propias limitaciones o paradigmas conceptuales sobre género con el propósito de tener otra mirada sobre el concepto y sobre la sociedad.
- 3- Tener apertura para trabajar en equipo sin importar las condiciones por razón de sexo.

Competencia Diversidad e Interculturalidad: *“La diversidad identifica las diferencias y desigualdades culturales entre las distintas sociedades que componen el mundo actual. El término interculturalidad designa los procesos de comunicación y de interacción entre los diferentes grupos societarios y las diversas culturas”* (Villa y Poblete. 2008. P. 212).

#### **Niveles de Dominio:**

- 1- Desarrollar sentido crítico sobre la evolución del comportamiento social con el fin de comprender las diferencias sociales y culturales de la humanidad.
- 2- Reconocer que en la evolución histórica, las mujeres contribuyeron de la misma manera que los hombres en el engrandecimiento de la humanidad.
- 3- Comprender que la desigualdad por género ha sido resultado de un sistema milenario y que, por lo tanto, la búsqueda de la convivencia genera cohesión e inclusión social.

Competencia Adaptación al Entorno: “Habilidad de no perder un estado de bienestar suficiente para seguir actuando con efectividad, y la destreza para adaptarse a las nuevas circunstancias, manteniendo el estado de equilibrio en el nuevo contexto, cuando las condiciones son adversas” (Villa y Poblete. 2008. P. 219)

**Niveles de dominio:**

- 1- Adquirir la habilidad de autoevaluarse constantemente ante la ruptura de paradigmas, con el fin afrontar las nuevas visiones que circundan por el mundo social.
- 2- Adquirir la habilidad de evaluar objetivamente a otros(as) para que asuman las nuevas visiones que circundan el mundo social
- 3- Actuar coherentemente en pro de acciones igualitarias por género ante las manifestaciones sexistas, discriminatorias y violentas que se presentan en su propio entorno.

Competencia Sentido Ético: *“Inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás (es decir, hacia todo lo que es o significa bien, vivencia de sentido, realización de la persona, sentido de justicia) y perseverar en dicho bien moral”* (Villa y Poblete. 2008. P. 230)

**Niveles de dominio:**

- 1- Asumir, con sentido ético, la propuesta igualitaria de derechos entre mujeres y hombres
- 2- Rechazar y denunciar cualquier manifestación de discriminación y violencia por razón de género.
- 3- Sensibilizarse ante las injusticias que se han cometido históricamente contra las mujeres por el hecho de serlo y optar por una actitud solidaria.

Competencia Comunicación Interpersonal: *“Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales”* (Villa y Poblete. 2008. P. 235)

**Niveles de dominio:**

- 1- Utilizar un lenguaje no sexista en las relaciones con el otro género.
- 2- Evitar la burla hacia personas del sexo opuesto o con otras identidades sexuales.
- 3- Procurar comunicaciones asertivas y empáticas en sus relaciones con los(as) demás.

- 4- Cuidar las comparaciones dentro de los subgrupos formados por ambos géneros.

Competencia Trabajo en Equipo: “Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones” (Villa y Poblete. 2008. P. 244).

**Niveles de dominio:**

- 1- Asumir un rol activo en los trabajos grupales con el fin de fomentar la confianza y la orientación de las tareas conjuntas.
- 2- Procurar la participación en las tareas de equipo sin necesidad de estigmatizar a partir de roles o estereotipos de género.
- 3- Reconocer las actitudes, capacidades y aptitudes del otro género.
- 4- Contribuir corresponsablemente en la asignación de roles y tareas.

Competencia Tratamiento de Conflictos y negociación: “Tratar de resolver las diferencias que surgen entre personas y/o grupos en cualquier tipo de reunión” (Villa y Poblete. 2008. P. 251)

**Niveles de dominio:**

- 1- Reconocer las propias capacidades ante un conflicto y fortalecerlas o corregirlas, según sea el caso, con el fin de actuar coherentemente ante un problema.
- 2- Tomar conciencia de las directrices nacionales o supranacionales que legislan sobre los actos violentos por razón de género.
- 3- Contribuir preventivamente para que la violencia simbólica y física por razón de género sea erradicada del escenario educativo.

Finalmente, en una entrevista realizada al Dr. Enrique Echeburúa, quien trabaja en el País Vasco en atención a víctimas y victimarios en Violencia de Género, al preguntarle por cuales deberían ser las diferentes vías de actuación para poder eliminar la violencia, aparte de intervenir directamente con los agresores, el psicólogo expresó que “*El reto del futuro más importante es la prevención, sobre todo a nivel educativo*” (Angullo, 2007).

Es decir, el anterior testimonio recurre a la educación como la estrategia más efectiva para transformar la cultura en el aquí y ahora y para el futuro. El

poder transformador que tiene, es una alternativa para conseguir una sociedad más democrática y justa. “Una sociedad que se plantee caminar hacia la igualdad tiene que pretender un cambio de valoraciones, para lo cual tiene que poner la atención en la educación”.(Herranz. Y. 2006).

## Bibliografía

- Alonso, L. et al. (2009). *El debate sobre las competencias*. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado del trabajo en España. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA.
- Angullo, A. (2007). *Entrevista a Enrique Echeburúa*. España: Revista D’Estudis de la Violència. Número 1, Gener. Marzo 2007.
- Barba, A. y Causapé, B. (2011). *Proceso histórico y percepciones educativas y culturales actuales de un grupo de estudiantes y docentes: la facultad de derecho de la Universidad de Zaragoza desde una perspectiva de género*. Zaragoza: Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caplan, G. (1985). *Principios de psiquiatría preventiva*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (1976). *Bienestar Social: una introducción psicosociológica*, Barcelona: PPU.
- Castells, M. y Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* Madrid; Alianza Editorial.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> et al. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*, N°73. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> (2002). *Prevenir la Violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad* (Programa para Educación Secundaria). Madrid; Instituto de la Mujer. PardeDós.
- Domínguez, F. (2001). *Actuaciones preventivas en contextos comunitarios: una oportunidad, ¿necesidad?, para el trabajo social con enfoque comunitario*. España: Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 9 (dic. 2001). ISSN 1133-0473, pp. 135-168.
- Herranz G. Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: NARCEA, S.A.

- Jiménez, C. et al. (2002). *Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica*. En Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 437-456, out./dez. 2006. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a03v1453.pdf>
- Jiménez, M.A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias*. Guía práctica. Madrid: PPC Editorial.
- Larena, R. y Molina, S. (2010). Violencia de género en las universidades: *Investigaciones y medidas para prevenirla*. Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social. Vol. 1, nº 2. Diciembre 2010, 202-219.
- Lorente, M. (2007). *Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones*. España: Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 19-35.
- Lorente García, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Colección Educación Comparada e Internacional, Nº 3. Ediciones Octaedro.
- Lupianez, C. (2008) ¿Cómo enseñar competencias genéricas? En: Hué García, C. (Coord.) *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza: Colección Documentos. Documento 08. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Quintana, J.M. (1980). *Sociología de la educación*. La enseñanza como sistema social. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Rebollo, M<sup>a</sup> A. et al. (2008). *Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad*. Revista de Educación, 355, pp. 521-546. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_22.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf).
- Taberner Guasp, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid: Colección de Ciencias Sociales. Serie de Sociología. Editorial Tecnos, S.A.
- Valls, R. y Otros (2009). *Violencia de género en las universidades españolas*. Año 2006-2008. Memoria Final. Ministerio de Igualdad. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer. Universidad de Barcelona NIPO. 803-09-059-1, ISBN: 978-84-692-3205-7. Recuperado de: [http://www.uca.es/recursos/doc/unidad\\_igualdad/496106686\\_472011125339.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/496106686_472011125339.pdf)
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, Bilbao. Ediciones Mensajero, S.A.U.





# **Reconocimiento de la diversidad cultural desde una perspectiva laica: El caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)**

Adolfo Enrique Mendoza

## **1. Coordenadas de la propuesta**

### **1.1. Una mirada al contexto regional**

El valor de la propuesta que se detalla a continuación tiene un gran sentido, en la medida en que se dio en un ámbito regional, con una honda trayectoria de representaciones raciales fundadas sobre la afirmación de los blancos sobre las restantes adscripciones étnicas. El estudio de las valoraciones socioculturales sobre los tipos humanos que han poblado al Dpto. de Santander, área geográfica en la que se encuentra la Universidad Autónoma de Bucaramanga, permite reconocer los ejes sobre los cuales se ha pretendido estructurar la identidad nacional. Desde mediados del siglo XIX y hasta el día de hoy se ha configurado una representación basada en la preminencia del blanco sobre los demás grupos étnicos. En su largo proceso de formación esta forma de pensar la identidad regional ha pretendido describir de manera particular la forma de ser del santandereano, pero no ha incluido de manera adecuada los rasgos particulares de todas las personas a las que se refiere, esto es, a la totalidad de los habitantes de la región santandereana, en tanto ha sido elaborado de manera excluyentes ya que sus atributos restringen su membresía a una parte selecta de la población.

### **1.2. La UNAB y sus propósitos de formación**

La institución universitaria, donde se dio el proceso que describe este escrito, nació a mediados del siglo XX, en una época signada por la intolerancia política, generada en parte por el retorno al poder en 1946 del binomio iglesia católica-partido conservador, después de 15 años de gobiernos liberales, lo cual significó no solo el desmonte de las reformas realizadas entre 1930 y 1945, sino que también se prestó para un agudo bloqueo laboral a todos aquellos profesionales adheridos a las ideas progresistas. Ante esta circunstancia un grupo de intelectuales y políticos liberales decidieron crear una institución en la que los docentes liberales excluidos por el sistema conservador pudieran desempeñarse. Ese hecho ha permeado históricamente

el desarrollo de la Corporación UNAB-Instituto Caldas y ha generado una serie de acontecimientos tales como consagrar la libre cátedra como un valor institucional y como consecuencia de lo anterior una clara adhesión al reconocimiento de la pluralidad filosófica y la argumentación como fundamento de su estructura curricular.

Al revisar el acta 1 (Junio 2 de 1955) es evidente que el propósito de los fundadores de la Corporación Instituto Caldas, hoy universidad Autónoma de Bucaramanga fue *hacer algo a favor de las generaciones futuras a través de la formación moral, intelectual y física de las juventudes santandereanas*. El modelo educativo planteado aunque era integral (ya que reconocía las dimensiones fundamentales de todo ser humano: el comportamiento, la razón y el cuerpo) no era innovador ya que las leyes educativas implementados durante los sucesivos gobiernos conservadores (1886-1930) también contemplaron estas tres dimensiones, aunque es claro que para los sectores educativos tradicionales, lo cognitivo, lo físico sensible y lo socio afectivo estaba subordinado a lo espiritual. El elemento novedoso en los documentos fundacionales era la orientación que se le quería dar a esos aspectos, la cual según el documento revisado era formar la conciencia del educando para que fuera un ser libre y dueño de sus actos.

### 1.2.1. *Propósitos desde lo antropológico*

Tomar como punto de partida que las pedagogías liberales en Colombia, asumieron como modelo antropológico unas concepciones sobre el ser humano inspiradas en criterios políticos y técnico científicos, en tanto su propósito fue siempre construir desde la escuela el ciudadano y el agente económico generador de riqueza; no debe resultar notorio el hecho de que una institución, cuyos fundadores y orientadores han bebido en los cauces de las doctrinas liberales, asuma varias décadas después de su fundación, propósitos filosóficos absolutamente divergentes a los aceptados y promovidos en el ethos regional e inclusive por el pensamiento de la propia colectividad, la cual con José María Samper y Luis López de Mesa, también mostró una gran adhesión a las tesis esencialistas.

En los primeros documentos, llama poderosamente la atención como en los años iniciales los fundadores se plantearon asuntos pertinentes para una institución, que aunque históricamente ha estado adherida a las ideas liberales, ha mantenido una estructura organizacional conservadora, especialmente por su estructura jerárquica. Durante este proceso la Universidad, de la misma manera en que la tradición demo liberal reconoce que la doble condición de personas (como miembros de la especie humana) y de ciudadanos (como miembros de una comunidad política) deben ser suficientes para alcanzar y

mantener la equidad, la cual en el contexto que nos ocupa es asumida como igualdad de oportunidades y disposición para que al interior y al exterior sea posible su vivencia. El asunto se integró a las discusiones e hizo parte de las reflexiones, de alguna manera ello refleja la aspiración de la Universidad por orientar sus procesos a partir de los principios del humanismo liberal.

La reflexión sobre la igualdad de oportunidades llevó a los integrantes del equipo coordinador del PEI a proponer un nuevo esquema organizacional basado en la meritocracia y a resignificar los procesos académicos, al ser estos considerados como una acción institucional válida *para configurar la formación universitaria como un servicio social, capaz de formar para eliminar las diferencias existentes entre los seres humanos, sobre todo cuando son producto de la complejidad social*. Lo cual implica la superación de la insularidad individualista y el reconocimiento de la existencia de los otros, factor clave para asegurar el bienestar general. Este asunto en el contexto espacial más cercano a la Universidad, es un propósito de formación que pretende atacar un malestar de la cultura regional basado en la preminencia social del elemento blanco.

Posteriormente lo antropológico es asumido de manera categórica, como el resultado de factores biológicos, sociales y psicológicos, evitando definiciones reduccionistas y destacando su carácter simbólico- Entendido a partir de ese momento como una “particular manera de vivir en el mundo, de comprenderlo y de actuar en él” (PEI UNAB: 2005, 19)). Se observa así una incorporación al PEI, de lo antropológico a partir de sus implicaciones prácticas en relación a las personas vinculadas a la institución como empleados o estudiantes y se abre el horizonte de lo que se puede llamar como una comprensión integral, reconociendo no solo sus diferentes dimensiones, si no también su carácter simbólico. En este contexto lo integral es entendido como el conjunto de acciones encaminadas a “favorecer que cada uno de sus actores desarrolle armónicamente sus dimensiones” (PEI UNAB: 2005, 18).

Esto como se verá más adelante tendrá una significativa incidencia en la valoración de lo cultural, al posibilitar su reconocimiento como una de las capacidades esenciales del ser humano.

### 1.2.2. *Propósitos desde lo cultural*

De acuerdo con las tendencias para abordar lo cultural durante la modernidad, resulta interesante revisar que la UNAB como universidad liberal pudo plantearse este ámbito desde vertientes ajenas a la tradición asumida por Rosseau, Locke, Montesquieu e inclusive el mismo Kant, o iconos nacionales tan importantes para esta tradición política en el país como Francisco José de Caldas, Manuel Ancizar, José María Samper o Luís López de Mesa; personajes

que a pesar de no haber compartido el mismo espacio geográfico o de vivir y morir en épocas, compartieron la idea según la cual la cultura es un conjunto de factores determinados por la biología y la naturaleza. Desde esa perspectiva las condiciones espaciales son las que favorecen las creaciones estéticas, también el tránsito hacia la civilización. De alguna manera ese tipo de concepciones justificó la clásica antípoda *barbarie-civilización*, ya que la evolución humana, desde ese enfoque es explicado de manera lineal.

Esta forma de mirar la cultura, contiene varios sesgos: El primero y más evidente es el desprecio por las manifestaciones autóctonas, debido a la hipervaloración de las creaciones de los pueblos *civilizados*. El segundo, es el intento por perpetuar a través de las tradiciones lo noble, lo sublime, es decir aquellas reproducciones en la *cultura local de la cultura universal*.

Desde las reflexiones llevadas a cabo en el proceso de reforma curricular, pero más aun en la opción asumida como propósito de formación llama la atención el hecho de buscar reconocer la pertinencia de estimular en el estudiante la actitud ante la industria cultural, generalmente mas cercana al lucro, que al goce estético.

Sin embargo en relación con los elementos propios de la tradición liberal, la propuesta adoptada por el PEI, reconoce por un lado que la cultura se estructura a partir de: “Símbolos, ritmos, acuerdos formales; ampliación del presente para recuperar los datos de la memoria y proyectar los deseos del futuro” (PEI UNAB: 2005, 9).

El complemento de lo anterior, es el hecho de que la propuesta abandona los metarelatos propios de una tradición que definió la cultura a partir de criterios etnocéntricos para asumirla como: “un modo de conocimiento determinado por la tradición y por el lenguaje y que funciona como el punto de vista desde el cual se realizan las miradas al mundo” (PEI UNAB: 2005, 9).

El valor de esta posición es que se nutre de enfoques que por un lado reconocen la cultura como un ámbito que si bien tiene unas raíces, que si bien asumen lo que se ha sido, tienen siempre presente lo que se quiere ser. Esto es, se asume teniendo en cuenta el camino recorrido, pero se incorpora como algo sustancial, lo que se quiere o se puede llegar a ser. Este carácter dinámico de la cultura se complementa con un asunto nodal: El sentido horizontal, casi que personal de las elaboraciones culturales, en tanto esta es asumida como “el horizonte de todo horizonte (...) portadora de las categorías con las cuales se construyen los conceptos, arrastra los valores con los cuales se toman posiciones y actitudes ante el mundo y establece los límites con los cuales se producen juicios de valor estético” (PEI UNAB: 2005, 19).

Estos son los antecedentes documentales de la opción articulada al PEI vigente la cual asume lo cultural como: “memoria colectiva [...] en tres conjuntos de manifestaciones, íntimamente relacionados entre sí que crea objetos y procedimientos para transformar su entorno, con el fin de hacer más cómoda su vida (cultura material); crea las instituciones, como sistemas de relaciones entre sus congéneres, con el fin de regular la satisfacción de necesidades individuales en consonancia con la vida colectiva (cultura social y política) y crea complejos sistemas simbólicos de ideas y valores, mundos de representación que le dan horizonte de sentido a la vida de sus miembros (cultura espiritual)” (PEI UNAB: 2005, 19).

Esta propuesta, bastante precisa, representa una ruptura en relación con los elementos destacados al interior de la tradición liberal en tanto vincula las manifestaciones culturales con categorías genéricas (cultura material, social, política y espiritual), que de alguna manera colocan en el mismo nivel las acciones de los grupos humanos, evitando jerarquizarlas a partir de los niveles de desarrollo alcanzados, en tanto se centra en el carácter humano para interactuar con el medio natural en función de la satisfacción de las necesidades personales o colectivas, para regular la convivencia social y generar horizontes de sentido para los integrantes de un grupo humano determinado.

Los planteamientos descritos representan un aparente rechazo de los postulados denominados como universales. Desde este punto de vista el propósito debe ser actuar en contra de la reproducción cultural y entender al otro, lo cual generalmente se traduce en justificar determinadas prácticas opuestas a los derechos humanos o la democracia. Ante esa posibilidad el PEI, precisa a través del reconocimiento de la tensión entre la tradición y la innovación la necesidad de reconocer que: “La primera aporta la mirada práctica que pone los pies sobre la tierra y evita que se desconozcan ciertas conquistas que una persona o institución ha logrado a través de su historia. La segunda aporta la imaginación, la representación de una nueva existencia; con ella se abren posibilidades que no existían o que no se habían descubiertas. Una de las condiciones de éxito de un proyecto está en saber armonizar dicha relación” (PEI UNAB: 2005, 17) Ahora bien, siguiendo de manera casi literal el desarrollo de esta idea, al concebir la tensión entre tradición e innovación, el PEI manifiesta que de ninguna manera esta debe ser solucionada a partir de criterios hegemónicos, en tanto:

- El aprendizaje, individual y colectivo, es condición de supervivencia.
- Uno de los frutos de la experiencia es la creación de mundos simbólicos, cada uno de los cuales procede de un espacio y un tiempo determinados, razón por la que no se puede afirmar taxativamente que una cultura es

mejor que otra o que un saber es superior a otro. Es preciso asumir una postura comprensiva hacia costumbres, ideas y valores ajenos, *con el fin de construir o reconstruir, mediante la conversación, aquellos que favorezcan la vida colectiva.*

- Todas las manifestaciones culturales se han construido a partir de hábitos, rutinas, técnicas, ideas y valores, ganados por la experiencia colectiva e impuestos a quien aprende, luego de lo cual el individuo critica, aporta, modifica y propone otras maneras, las cuales pueden ser aceptadas o no por la colectividad.
- A causa de ser sociales, todos los seres humanos nos formamos dentro de una cultura, que nos confiere una particular manera de vivir en el mundo, de comprenderlo y de actuar en él. Las ideas, los valores, las costumbres y los objetos que usamos pertenecen a nuestro grupo social y lo diferencian de otros grupos. Este concepto de cultura nos permite comprender que existen diversas maneras de vivir y de pensar sin que haya una que deba imponerse a las otras.

Esta secuencia de ideas es la que representa la novedad en la propuesta de formación, en tanto asume como valederas todas las manifestaciones culturales en tanto son producto de unas condiciones espaciotemporales que para el observador externo las legitiman y para las personas, que las asumen para resolver las situaciones de su vida cotidiana, están cargadas de significados.

## **2. Correspondencia entre el pei y el modelo político implícito en la constitución de 1991**

Tal como se observará a continuación, el sentido de esta propuesta del PEI UNAB, es una respuesta a los desafíos, que desde 1991 le planteó al país la nueva constitución política. Esta nueva carta a pesar de que ha sido objeto de reformas que han podado su orientación inicial, conserva gran parte de los elementos sustanciales que le dieron origen. Ello es evidente de manera muy particular en el tema del reconocimiento de la diversidad cultural.

En la primera parte de este escrito se desarrolló la idea según la cual el imaginario asumido por la élite regional para lograr cierta cohesión social y geográfica se construyó sobre la preminencia de unos grupos sobre otros y por ende de unas tradiciones culturales sobre otras. Esta circunstancia no era una práctica exclusiva de la élite regional, en tanto era un reflejo de las políticas generadas desde el Estado central, el cual concibió y generó acciones que en aras de lograr la identidad nacional, a través del *blanqueamiento de la nación*<sup>1</sup> condenaron al ostracismo construcciones simbólicas de los negros, indígenas, zambos y mulatos. Esta manera de entender la identidad fue sustancialmente

modificada con la Constitución de 1991, la cual definitivamente avanzó hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor fundamental de la nación. Esto por supuesto propició que la pertenencia a la nación dejara de estar condicionada por factores étnicos. El escenario configurado por la nueva carta, básicamente asume de manera incluyente el asunto de la diversidad cultural basado en los siguientes hechos:

- La sociedad colombiana ha sido diversa desde sus orígenes, pero este hecho no ha sido reconocido por el Estado.
- El reconocimiento de la diversidad cultural es necesario para la legitimidad del Estado y lograr niveles adecuados de cohesión social.
- El reconocimiento de la diversidad cultural es un requisito de toda sociedad que se autodenomine como democrática, en tanto este sistema político al estructurarse a partir de personas y colectividades heterogéneas, debe configurar la vida social a partir de ese hecho, lo cual implica como lo afirma Zambrano (2003) “reconocer la existencia de distintos y diferentes modos de vida, que se comparten dentro de un mismo territorio [...] En últimas, la condición básica de toda sociedad debe ser: reconocerse a sí misma, reconocer a otros y ser reconocida” nivel de convivencia al que se puede acceder de manera privilegiada a través de políticas estatales inspiradas en el pluriculturalismo.

Este tipo de argumentación fue la que posibilitó que la Constitución reconociera como principios fundamentales:

- En su artículo 1, que Colombia es un Estado social de derecho, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana.
- En su artículo 7, que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.
- En su artículo 8, que es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- En su artículo 19, se garantiza la libertad de cultos y la posibilidad de que toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva y en el
- Artículo 10, aunque se consagra al castellano como idioma oficial de Colombia, se protegen las lenguas y dialectos de los grupos étnicos, las cuales son también oficiales en sus territorios.



Lo anterior, en relación con los objetivos de este escrito, permite asumir estas disposiciones como una medida acertada ante un hecho que ha sido evidente durante toda nuestra historia republicana. De alguna manera para un sector significativo de los constituyentes la sociedad colombiana necesita una estructura de apropiación colectiva del espacio político nacional que logre consolidar la unidad en medio de la diversidad que le caracteriza. Dicho de otra manera necesitamos como comunidad política asumir las diversas formas de ser en el mundo como un valor y dejar de añorar modelos hegemónicos basados en la reproducción de esquemas culturales ajenos a nuestro contexto. En este contexto la función del sistema educativo en general y de la universidad en particular es desarrollar la nueva propuesta y lograr a través de todos sus propósitos curriculares atender la formación de personas que incorporen a su pensamiento y guíen sus acciones a partir de principios tan inherentes a la democracia, como el libre desarrollo de la personalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural. A continuación revisaremos una de las acciones de la UNAB, para responder a este imperativo constitucional.

### **3. La nueva propuesta llega al aula de clases**

La nueva constitución fue promulgada en diciembre de 1991, a los doce meses fue promulgada la ley 30 de 1992, por medio de la cual se organizó la educación superior, en 1995 culminó la primera fase de la reforma curricular de la UNAB, cuyo principal propósito fue adecuar sus estructuras al nuevo escenario y a partir de 1999, se implementaron cursos específicos para responder a los principios culturales y políticos de los hitos legales mencionados, es decir la constitución de 1991 y la ley 30 de 1992, lo cual nos habla del tiempo que requiere generar acciones para llevar a cabo las transformaciones planteadas por la constitución; durante ocho años el proceso estuvo encaminado a la articulación por parte del equipo coordinador de la formulación del nuevo PEI, de los principios constitucionales con las propuestas institucionales; los aspectos asumidos a su vez en el PEI, debieron luego ser articuladas por los docentes a las asignaturas. En el caso de los docentes del Departamento de Estudios Sociohumanísticos la tarea consistió en proponer un ciclo básico compuesto por tres asignaturas con la intención de desarrollar de manera directa la competencia ciudadana, aunque se asumía que ello era un asunto transversal, que tocaba todos los ámbitos de formación contemplados por la universidad.

La asignatura que asume como principal propósito educar a partir de criterios laicos para el reconocimiento de la diversidad, como un valor fundamental de la ciudadanía que se pretende formar recibe precisamente el nombre de *Identidad Cultural*.

Esta asignatura ha vivido su propio proceso de afianzamiento: Desde sus inicios se ha concebido en dos grandes momentos, los cuales ocupan cada uno en partes iguales las 16 semanas de labor académica. Durante los primeros años pesó sobre ella la reflexión sobre la Identidad personal y los procesos de socialización, debido en parte al predominio de los Psicólogos en los equipos docentes. La identidad nacional a su vez se desarrollaba a partir de la lectura de varias obras que mostraban a través de agudos análisis los grandes proyectos llevados a cabo durante el periodo republicano. Se pretendía llevar al estudiante a entender el divorcio entre estos proyectos identitarios y la amplia gama de sectores culturales existentes en el país. A partir del 2006, la asignatura es revisada y el equipo docente encuentra que debe ser estructurada a partir del concepto que le da su nombre. Al finalizar la búsqueda, selección y lectura del material bibliográfico, se afianzan los vínculos con los postulados del PEI, lo cual permite asumirla desde el contexto de formación del Estado-Nación. Ello generó inquietudes en torno a la correspondencia entre las orientaciones metodológicas y conceptuales del docente en el aula de clase y el sentido que desde el modelo de nación implícito en la constitución de 199, había adoptado la Universidad en su PEI.

Las inquietudes que surgieron, al reconocer la naturaleza de Identidad como concepto, se pueden sintetizar en las siguientes preguntas:

- *¿De qué manera asumir como validas las elaboraciones simbólicas de aquellos grupos étnicos subvalorados por el anterior modelo y objeto en la actualidad, como consecuencia de ello de una baja consideración social?*
- *¿Que procedimientos metodológicos y conceptuales debería usar el equipo docente de esta asignatura para mostrar los ejes de la nueva convocatoria para asumir la identidad nacional, basado en el reconocimiento de la pluralidad-?*

En torno a estos asuntos surgieron las siguientes opciones, nada novedosas como se podrá apreciar, pero legítimas en tanto planteaban opciones reales para lograr en el estudiante unos niveles de comprensión que pudieran ser incorporados a su estructura cognitiva y ser tenidos en cuenta por ellos a la hora de actuar en la vida cotidiana.

En relación a la primera pregunta la opción asumida por el equipo docente consistió en resignificar la imagen de estos grupos a través de procesos directos (salidas de campo, entrevistas, etc.) o indirectos (investigación sistemática sobre sus creaciones materiales o espirituales o exploraciones sobre como estos grupos han estado presentes en todas las esferas de la vida social (folclor, arquitectura, urbanismo, gastronomía, etc.) mostrar los logros materiales y espirituales alcanzados por estas colectividades a través del tiempo y destacar

su permanente, pero no reconocida, presencia en la cotidianidad o en el desarrollo de la nación.

El segundo aspecto tenido en cuenta en este proceso de resignificación consistió en historizar la problemática orientando el curso de las acciones pedagógicas hacia una adecuada comprensión de las circunstancias particulares en que las diferentes colectividades se han hecho presentes en la formación de la nación. En tercer lugar se muestran los efectos del anterior modelo de nación y se insiste en el carácter incluyente del presente y el sentido que ello tiene desde el punto de vista del afianzamiento de una auténtica sociedad democrática.

En torno a la segunda pregunta, el equipo docente se mostró partidario de abordar los propósitos formativos a partir preguntas problematizadoras que posibilitaran examinar los tópicos desde el amplio espectro de las profesiones cursadas por los estudiantes matriculados en este curso, buscando con ello la articulación de enfoques y saberes diversos. Este postulado se realiza a través de unos textos comunes que centran las coordenadas conceptuales en las que se deberán elaborar las respuestas de los estudiantes. Posteriormente se realizan unos ejercicios de decodificación cultural en la que los estudiantes tienen la oportunidad de usar sus habilidades para mostrar las evidencias de la inevitable, permanente y dinámica interacción entre las diversas tradiciones culturales convocadas para configurar la identidad nacional, basada como tantas se ha dicho en este escrito en el reconocimiento de la diversidad cultural.

De esta manera la Universidad Autónoma de Bucaramanga, responde a un imperativo constitucional y social; el de llevar a cada estudiante que pase por las aulas de la institución a asumir que la valoración de las personas no debe estar sujeta a criterios vinculados con sus características étnicas, religiosas o filosóficas. Esto, visto de manera prospectiva, nos debe conducir a todos a reconocernos como miembros de una sociedad en la que la aceptación de la diversidad y la pluralidad, aumenta las posibilidades de niveles adecuados de convivencia y cohesión social y nos alejen del caos y la desintegración generadas por imponer desde el Estado y la academia formas únicas y singulares de ser en el mundo.

## **4. Recursos documentales y bibliográficos**

### **4.1. Fuente primaria**

Actas fundacionales Corporación UNAB-Instituto Caldas. 1953-1955.

Propuesta Proyecto Educativo Institucional. Universidad Autónoma de Bucaramanga. 1995.

Propuesta Proyecto Educativo Institucional. Universidad Autónoma de Bucaramanga. 1999.

Proyecto Educativo Institucional. Universidad Autónoma de Bucaramanga. 2002

## **Bibliografía**

Arias Vanegas, Julio. Nación y Diferencia en el siglo XIX Colombiano. Ediciones Uniandes. Bogotá, 2005.

Bruce Michael y Silva Lujan, Gabriel. De cómo se ha formado la nación colombiana: Una lectura política. En: Estudios Sociales. Num. 4. Medellín, Marzo de 1989. Constitución Política de Colombia. Editorial Panamericana. Bogotá, 1997.

Kant, Immanuel. ¿Qué es la ilustración? En: Filosofía de la historia. FCE. México. 1994.

Mansilla. H.C.F. El sentido común crítico ante el debate entre universalismo y particularismo. En: Reflexión Política. Revista del IEP-UNAB. Diciembre de 2007.

Molina, Gerardo. La vocación docente del liberalismo. En: Las ideas liberales en Colombia.

Rosanvallon, Pierre. La consagración del ciudadano. Instituto Mora. México. 1999.

Schnaper, Dominique. La Comunidad de Ciudadanos. Alianza Editorial. Madrid, 2001.

Serje de la Ossa, Margarita. El revés de la nación: Territorios Salvajes, fronteras y tierras de nadie. Ediciones Uniandes. Bogotá. 2005.

Smith, Anthony. Nacionalismo y Modernidad. Istmo Editorial. Madrid, 2000.

Wade, Peter. Música, raza y nación. Dpto. Nal de Planeación. Bogotá, 2002.

Zambrano Carlos Vladimir. Apropiación y reconocimiento de los derechos de la diversidad étnica. 2003.



## **A sexualidade e sua construção histórica: Alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual**

Fátima Aparecida Coelho Gonini  
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Quando educadores vão atuar em programas e projetos de Educação Sexual, muitas vezes lhes falta um conhecimento mais aprofundado da trajetória histórica da sexualidade. É um conhecimento muito relevante na medida em que a Ciência Sexual já demonstrou a importância da construção histórica das atitudes e comportamentos sexuais e da própria cultura sexual de cada povo. A leitura de Porter & Teich (1998) nos remete exatamente ao cerne deste estudo, quando explicam sobre “a necessidade de analisar mudanças de atitude e preconceitos em relação ao conhecimento sexual [...], e desmascarar os imperativos do sigilo sexual e as pautas de discussão do esclarecimento sexual (p. 15)”. Vários autores contribuíram para que a Educação Sexual pudesse ser compreendida e proposta a partir de uma visão de sexualidade vinculada à história e à cultura, desvinculando-a de uma proposta biologizante, reproducionista e natural. Aries & Bejin (1987), Garton (2009), Stearns (2010), Laqueur (2001), Foucault (2005) e Gregersen (1983) são leituras importantes. E no Brasil, Cabral (1999), Ribeiro (2004, 2009), Reis & Ribeiro (2004), Parker (1991), Loyola (1998), Carrara (1997) e Carrara & Russo (2002) refletiram sobre a institucionalização da cultura ou dos saberes sexuais no país, constituindo interessante referencial para fundamentar os estudos de Educação Sexual.

São autores que resgataram as diferentes construções históricas desde a Antiguidade. São pesquisadores que nos ajudam a pensar como a representação social da sexualidade foi construída, vivenciada e apresentada de acordo com a cultura, a época e as ideologias. Esta construção resulta em uma mostra de comportamentos, costumes, valores e atitudes sexuais que são distintos de época para época e de povo para povo, mas que, curiosamente, alterna movimentos e momentos de mais ou menos distensão, de mais repressão ou mais liberdade (USSEL, 1980).

Sendo a significação da sexualidade construída culturalmente, assim como a prática do sexo, é justamente esta dimensão sócio-cultural, alicerçada por normas e padrões em sua maioria repressores e negativistas que subsidiará,

nos dias de hoje, a manifestação da sexualidade na escola e tudo o que dela é decorrente: as vivências e experiências sexuais; a curiosidade, a ansiedade e a angústia do aluno; a segregação e o controle por parte da escola; a falta de preparo e o preconceito do professor, elementos que precisarão ser trabalhados em um programa de educação sexual.

A contextualização histórica das atitudes sexuais pode explicar a institucionalização dos valores sexuais e do discurso pró ou ante-sexual, assim como a construção das representações do pensamento sexual contemporâneo em nossa sociedade.

O sexo foi artisticamente tematizado desde o período paleolítico, quando as primitivas expressões e concepções artísticas dos seres humanos de então se referiam à condição sagrada do corpo da mulher, posteriormente cambiada para o poder emanado do falo masculino e para o prazer do encontro sexual.

Os primeiros utensílios desse período foram confeccionados em osso e pedra e estavam junto a pinturas e esculturas que simbolizavam o corpo da mulher, mais especificamente, a vagina, os seios e o útero. Também apareciam simbolismos relacionados à idéia do pênis ereto, o que poderia sugerir a valorização dos dois sexos (EISLER, 1996).

Os primeiros homínídeos habitaram o planeta há 2,5 milhões de anos . O Homo sapiens, há cento e cinquenta mil anos. É do período paleolítico a realização de ritos eróticos sagrados em ocasiões religiosas importantes, como a comemoração da entrada da primavera e do solstício de verão e de inverno. São ritos relacionados ao sexo e à fecundidade da natureza, como explica Eisler (1996, p.78): “[...] a união da fêmea com o macho, ou da mulher com o homem, era celebrada como uma epifania ou manifestação sagrada dos poderes misteriosos que concedem e mantêm a vida.” Nestas sociedades havia cooperação entre os sexos, e a competitividade não se fazia necessária. Eram sociedades matriarcais em que não existia herança ou transmissão de poder, o que possibilitava a liberdade sexual.

Os rituais, assim como as imagens sexuais da arte paleolítica ou mesmo do período neolítico, refletiam uma visão de vida e de religião em que a celebração do prazer era primordial:

[...] nossos ancestrais exaltavam o sexo não apenas em relação ao nascimento e procriação, mas como a fonte misteriosa – e, neste sentido, mágica – tanto do prazer quanto da vida. [...] Os mitos e ritos eróticos pré-históricos não eram apenas expressões de alegria e

gratidão pela dádiva da vida [...] mas também expressões de alegria e gratidão pelas dádivas do amor e do prazer – particularmente pelo mais intenso dos prazeres físicos, o prazer do sexo. (Eisler, 1996, p. 81).

Esses costumes mais primitivos em que sexualidade e fecundidade, terra e fertilidade eram relacionados, foram incorporados e mantidos por diversas civilizações que foram surgindo e perduraram por muito tempo, mesmo com o advento do cristianismo anti-sexual milênios depois.

No período da caça aos grandes animais é que se inicia a competitividade entre os grupos na busca por novos territórios de caça, acompanhando a migração destes animais. No período Neolítico, além do domínio da fundição dos metais, invenção de armas e do arado, o homem começa a dominar também sua função reprodutora, surge o casamento e a herança é estabelecida como transmissão que ocorre através da descendência masculina. Quando os povos sistematizam as atividades agrícolas tornando-se sedentários e se fixam nas terras dando início a uma era agrária, nasce a sociedade patriarcal.

Este período histórico narra o início da civilização humana, portanto o termo primitivo é utilizado para definir “[...] os contornos de uma sexualidade primordial” (NUNES, 2003, p. 57), e não há qualquer conotação de inferioridade.

O autor lembra que no início da civilização humana, nas sociedades agrárias, havia a veneração das partes sexuais femininas nos cultos de fertilização, mais especificamente, a vagina, que é representada pela forma geométrica do triângulo. A religiosidade e os cultos consentiam essa representação, como por exemplo, o sexo era um elemento sagrado, um culto a fertilidade.

Havia uma visão harmônica da sexualidade nos ritos religiosos vinculados à agricultura, ao plantio e à colheita, à fecundidade da terra. A mulher era valorizada, até mesmo sagrada, tanto que para se conseguir bons resultados agrícolas, a semeadura deveria ser feita pela mulher. O homem tinha um papel secundário. Nunes (2003, p. 53) chega a afirmar “que a agricultura tenha sido uma descoberta feminina. Ocupado em perseguir a caça ou em apascentar o gado, o homem estava sempre ausente.”

Segundo o autor, em algumas sociedades africanas, com a tribo Bantu, de Uganda, as mulheres estéreis não podiam semear a terra. Em Nicobar, acreditava-se que a colheita seria mais abundante se as sementeiras fossem plantadas por mulheres grávidas. No sul da Itália existia a crença que todo



trabalho executado por uma mulher grávida, inclusive a sementeira, seria mais abundante. As mulheres em Bornéu tinham o papel principal nas cerimônias e nos trabalhos relativos à cultura do arroz. Na Prússia Oriental, até pouco tempo se respeitava o costume de uma mulher nua semear a terra. Entre os finêses (primeiros povos da Finlândia), as mulheres levavam as sementes para serem semeadas na camisa menstrual, no sapato de uma prostituta ou nas meias de um filho bastardo. Eram formas de aumentar a fecundidade das sementes pelo fato de manterem contato com os objetos usados dessas pessoas marcadas por um forte erotismo. Acreditava-se também que a beterraba semeada pela mulher era doce e pelo homem era amarga, assim como, a semente do linho na Estônia e na Suécia, eram semeadas só pelas mulheres. Na Alemanha também a mulher era responsável pela sementeira, principalmente, as casadas ou grávidas.

São exemplos essenciais para entendermos o quanto do matriarcado está presente nas diferentes culturas, e até os dias de hoje isto pode ser visto inclusive no catolicismo, seja no inconsciente, seja nas histórias e tradições que foram passadas, como a divindade de Maria, o culto à Maria enquanto aquela que não pode ter seu pedido a Deus recusado, frases como “Pede à mãe que o Filho atende” e o ambivalente sentimento masculino em relação às mulheres: ou são santas ou são prostitutas.

Importante lembrar que muitas das primeiras sociedades patriarcais ainda continham muito da cultura matriarcal, e valores como a virgindade feminina inexistiam no Egito e na Grécia pré-clássica. No vocabulário egípcio não existia a palavra virgindade e nas religiões das primeiras civilizações os mitos da criação também mostravam a passagem do sistema matriarcal para o patriarcal.

Para os gregos, Géia (ou Gaia) cria o mundo sozinha e os primeiros deuses (proto-deuses) como Urano, os Titãs e Réia, que será a mãe de Zeus (Zeus já é um deus do patriarcado). Há povos em que deusas criadoras foram “destronadas” por deuses masculinos, em mitos descritos anteriormente a 2000 a. C.

Na cultura ocidental, inúmeros ritos antigos foram modificados e inseridos numa nova lógica, preocupada em satisfazer as exigências da ordem social dominada pelo homem, altamente hierárquica, androcêntrica e violenta. A nossa cultura se caracterizou por imagens que exaltavam a dor, o sofrimento e a morte. A institucionalização desses conceitos, da violência e da dominação se estendeu às relações entre pais e filhos, senhores e escravos, nações e nações, homens e mulheres. (EISLER, 1996).

Posteriormente, a regulamentação do sexo passou a ser assunto de Estado, das elites dominantes e da religião, como revela Foucault (2005a). Foram criados, tanto o discurso sobre a regulamentação da sexualidade quanto os dispositivos que visam regulá-la, controlá-la ou mesmo curar as manifestações da sexualidade, chamadas de desviantes e que fugiam dos padrões estabelecidos, ameaçando a ordem vigente.

Nunes (2003, p. 51-52) explica que

a sexualidade é uma das mais importantes e complexas dimensões da condição humana [...] Mas a compreensão da sexualidade sempre envolve muitas controvérsias e diferentes posições morais e políticas, uma vez que produz efeitos que dizem respeito quase sempre a mais de uma pessoa. Desta maneira pode-se abordar a sexualidade por muitos aspectos, mas nos importa no momento uma visão histórico-política de como se transforma em códigos e valores sobre o sexo e como existe íntima relação das mudanças no comportamento sexual com as transformações econômico-sociais [...] A análise da evolução histórica e cultural de uma forma dialética permite-nos perceber as diferentes transformações das sociedades humanas do passado e as perspectivas que se abrem para o futuro.

Para elucidar cada momento histórico das civilizações ocidentais, sucintamente, faremos a descrição das características de cada um nos períodos históricos correspondentes. Ao compararmos a sexualidade com sua construção histórica, e observarmos as particularidades de cada sociedade isoladamente, notamos as diferentes concepções e práticas referentes ao sexo, dando significação ao sujeito.

Na Antiguidade, há contextos sexuais muito interessantes que merecem descrição por permitir exercícios de reflexão que nos ajudam a compreender a formação do pensamento sexual até os dias de hoje. Como o Egito fará parte de um artigo específico sobre sexualidade e erotismo no tempo dos faraós, neste capítulo iniciaremos as reflexões a partir da Grécia, que tem em seu período Clássico (750 a. C. – 420 a. C. ) um enorme material erótico à disposição dos historiadores e dos sexólogos. O erotismo está muito presente na iconografia, em vasos e quadros, que retratam relacionamentos entre homens e mulheres, homens e homens e mulheres e mulheres. Diferentemente do período Homérico (1600 a 1100 a. C.) em que há poucas referências à vida sexual grega, mas sabemos que a virgindade não era imprescindível às jovens, e a palavra parthenós (virgem) indicava apenas a moça que ainda não havia se casado. Não há alusão à homossexualidade e paralelamente ao casamento podia ocorrer o concubinato (VRISSIMTZIS, 2002).

A literatura do período clássico também possibilita a visualização dos costumes sexuais, sociais e familiares, e é nos textos filosóficos e jurídicos, nas peças de teatro e nas poesias que nos debruçamos para coletar as informações, que é importante ressaltar, referem-se a muito mais a Atenas do que a Esparta e o restante da Grécia.

Em Atenas, as mulheres são submissas aos seus maridos, não podem sair sozinhas, tem um espaço na casa destinado a elas – o gineceu. Em Esparta, as moças participavam dos exercícios físicos e usavam túnicas curtas. Durante os exercícios suas coxas ficavam à mostra, o que causava indignação aos atenienses, que por sua vez, às insultavam com a palavra *phainomeridai*, que significa exatamente “as que mostram as coxas”.

A sexualidade parecia ter lugar importante na sociedade grega, pelo menos no período Clássico, de onde a iconografia erótica é riquíssima e a literatura descreve contextos sexuais com muita clareza. São retratadas todas as formas e posições de relações sexuais: vaginal, anal, oral, masturbação, emprego de *consolos* (pênis artificiais feitos de couro macio, denominados *ólisbos*) provenientes da cidade de Mileto.

Vrissimtzis (2002, p. 75) ilustra estes dados com a comédia *Lisístrata*, de Aristófanes, com a fala da personagem homônima, e com uma outra comédia do período:

“Desde que os milésios nos traíram, não vi nem um pênis artificial de couro que pudesse nos consolar” (*Lisístrata*, 109). Num fragmento de uma comédia perdida de Herondas (*As Duas Amigas*), Corito, uma moça, informa à sua amiga Metró que os melhores ólisboi da cidade eram feitos pelo mestre artífice Quédron. E então Metró sai correndo para também comprar o dela.

O que os vasos, pratos e taças nos mostram é que as representações eróticas representavam o relacionamento sexual de várias formas, e por meio delas sabemos que as cópulas podiam ser tanto vaginais quanto anais, a penetração por trás era bastante comum e a feleção parecia ocorrer com uma frequência muito maior que o sexo oral vaginal.

O homoerotismo na Grécia vai ser relatado a partir do século VI a. C., com a denominação de pederastia. Célebres relações homoeróticas “surgem” nesse período, ainda que não fossem mencionadas em períodos anteriores. É o caso, por exemplo, de Aquiles e Pátroclo, cujo relacionamento é descrito na *Ilíada* apenas como amizade, porém, no século V a. C., Ésquilo em sua tragédia *Os Mirmídeões*, atribui a ela conotação homossexual.

Mas Vrissimtzis (2002, p. 81)) afirma categoricamente que em relação

às relações sexuais entre dois homens adultos, pode-se afirmar sem reservas que essa prática era inaceitável e socialmente condenada, como transparece claramente através dos textos de Ésquines, Demóstenes, Eliano, Máximo de Túrio, Tucídides [...] e de comédias (Aristófanes, *As Tesmofórias*, 201)... O homossexual passivo, não o ativo, era o alvo da exprobração social, uma vez que ele era humilhantemente penetrado. Tal ato era inadmissível e vergonhoso simplesmente porque o homem era subjugado e desempenhava o papel da mulher.

A palavra pederastia é formada a partir das palavras “criança” e “amar”. Isto já demonstra que era uma relação entre um homem adulto e um jovem. Ainda nos reportando a Vrissimtzis (2002, p. 100-101), ele nos diz que “a palavra pederastia denotava a afeição espiritual de um homem adulto por um garoto [e consistia] em uma instituição pedagógica plena de idéias”. A pederastia ocorria “somente entre os membros das classes superiores... desempenhava um papel pedagógico e, por conseguinte, as classes mais baixas dos agricultores, dos trabalhadores manuais, dos metecos e dos escravos estavam automaticamente excluídas, por serem desprovidas do status cultural e moral exigidos (p. 109).

O adulto era denominado “amante” e o adolescente “amado”. O encontro e o primeiro contato ocorria nos ginásios e nas palestras, o candidato a “amante” se aproximava do adolescente e tentava obter seu consentimento por meio de vários presentes.

Na pederastia não ocorria necessariamente penetração anal, com maior frequência havia a bolinação dos genitais e o sexo, intercrural, ou seja, nas coxas. O que vários textos clássicos e a iconografia dos vasos e taças mostram é que na maioria dos pares de pederastas a penetração é intercrural. O interesse não é no rapaz enquanto receptáculo passivo, mas sim em um jovem homem florescendo e maturando para um dia também se tornar agente ativo provido de capacidades sexuais (HUBBARD, 2003).

Outro dado interessante da sociedade grega se refere às hetairas (em grego = amiga, companheira), muito belas, com vários atrativos, dentre eles a competência nas discussões. Participavam dos banquetes, dançavam, tocavam instrumentos musicais e faziam sexo. Ficavam ricas e tinham participação ativa na vida social e política de Atenas. Estas mulheres, totalmente distintas das mães e esposas, gozavam de liberdade, detinham algum conhecimento e acumulavam riqueza, como diz Vrissimtzis 2002, p. 94-95):

Nos banquetes [...] os participantes reclinavam-se nos divãs festivos e, depois de terem comido, começavam a beber vinho e a conversar. Seus debates variavam desde os assuntos diários até os temas políticos e filosóficos... divertiam-se com música e dança, executadas pelas hetairas. Elas eram chamadas aos banquetes não apenas como tocadoras de flauta e dançarinas, mas também, de um modo geral, como companhia feminina... [...]. As hetairas deveriam ter um grande número de atributos e habilidades: eram educadas, tinham boas maneiras, mantinham-se asseadas, tocavam um instrumento musical (flauta, lira, tamborim, castanholas), dançavam...

E faziam sexo...

Cabral (1995) e outros autores retratam que as hetairas como *prostitutas de luxo* ou cortesãs, mas pensamos que há certa dose de preconceito de século XX-XXI diante de práticas sexuais não tão presentes em nossa cultura. Não é possível lançar mão de padrões de comportamento e valores sexuais de nossa época para entender, interpretar e julgar atitudes de outra época, de outra cultura.

Na sociedade Romana a mulher era mais valorizada e o casamento era um ato informal: casava-se para ter um dote e descendentes legítimos. O romano cultivava o gosto pela virilidade e desprezava a passividade. As mulheres se casavam jovens (aos 12 anos a romana já podia se casar) e em geral com um homem bem mais velho. Interessante que a mulher romana é quem podia pedir o divórcio, e mantinha os bens de solteira que trazia para o casamento. Ou seja, o divórcio era uma prerrogativa feminina e a esposa poderia reaver o dote que sua família havia doado para o marido!

Como mostra Catonné (2001), o casamento em Roma visava à negociação dos bens financeiros das famílias dos noivos. Não era uma união amorosa, mas sim um matrimônio com finalidade de acúmulo dos bens materiais e a geração de filhos – cidadãos romanos:

[...] o casal romano nasce pela interiorização do casamento monogâmico; o casal assim formado está unido pelo sentimento. Desse modo, a esposa muda radicalmente de status. Do nível de doméstica na antiga moral, ela passa ao círculo dos amigos, muito valorizado no mundo greco-romano (CATONNÉ, 2001, p. 42).

As relações sociais em Roma eram regidas pelo seguinte princípio Atividade x Passividade. O cidadão era ativo, enquanto mulheres, crianças e escravos eram passivos. Conseqüentemente, as relações sexuais eram estabelecidas

a partir deste princípio. Desta forma, um cidadão romano só poderia ter relações sexuais no papel ativo, e seus parceiros (as) poderiam ser naturalmente as mulheres, mas também os escravos, desde que antes de tornarem-se viris. Penetrar um escravo era uma questão banal. Mas nunca um cidadão poderia ser penetrado por um escravo. “Artemidoro, em sua obra *Onirocrítica*, distingue as relações sexuais conforme a norma: com a esposa, com uma amante, com um escravo, homem ou mulher” (VEYNE, 1987, p. 40).

O mesmo Veyne explica que a atividade na relação sexual é muito explorada nos textos romanos, como o fora nos textos gregos. Vai dizer que Cícero cantou os beijos que colhia dos lábios de seu escravo-secretário, que Virgílio gostava exclusivamente de rapazes e o imperador Cláudio, de mulheres. E que Horácio adorava ambos os sexos (op. cit., p. 41). Conclui, dizendo que, em Roma, “os censores mais severos viam na sodomia somente um gesto libertino, não se ocultava a homofilia ativa e os que eram propensos aos rapazes eram tão numerosos quanto os apreciadores de mulheres (p. 41).

Feitosa (2013, p. 299) explica que a relação homoerótica só era aceita se acontecesse entre um cidadão e um rapaz ainda pueril, imberbe e de estrato social inferior (livre não cidadão, liberto ou escravo), que deveria ser o passivo, segundo as prescrições morais, como afirma Sêneca: “*a indecência (passividade sexual) é crime para o livre, fatalidade para o servo e obrigação para o liberto*” [*impudicitia in ingenuo crimen est, in servo necessitas, in liberto offi cium*] (*Des Controverses*, IV, 10).

No mundo romano, como explica Paul Veyne,

não se classificavam as condutas de acordo com o sexo, amor pelas mulheres ou pelos homens, e sim em atividade e passividade: ser ativo é ser másculo, seja qual for o sexo do parceiro chamado passivo. Ter prazer de modo viril, ou dar prazer servilmente, tudo está nesse ponto. A mulher é passiva por definição [...] (VEYNE, 1985, p. 43).

É claro que é preciso entender que Roma tem mil anos de História, e um capítulo de livro não conseguiria cobrir tão vasto período, sem contar que o acesso à documentação não é nem fácil nem vasto. Puccini-Delbey (2010, p. 9) explica que temos

dois tipos de fontes: por um lado, textos literários, inscrições funerárias e imagens (isto é, representações, em todos os casos); por outro, textos jurídicos que decretam normas, leis e sanções. Relativamente ao período arcaico, da realeza à instauração da República em 509 a. C., e quanto ao tempo da República do terceiro e do segundo séculos antes

de nossa era, os documentos são raros e sua interpretação é muitas vezes delicada.

Mas, ainda que com uma documentação em número muito menor do desejado por qualquer historiador, é possível compreender que tanto a sociedade quanto o pensamento sexual romano são para o cidadão livre – aquele que manda, comanda, dirige, ordena – e ativo! É uma sociedade que se assenta na hierarquia, no androcentrismo e na escravidão.

Continuando, ainda na linha de pensamento de Puccini-Delbey (op.cit., p. 9),

nos primeiros tempos de Roma até ao final da época republicana, a cidade prima sobre o indivíduo, e as estruturas coletivas sobre as realidades individuais. Sociedade patriarcal, extremamente hierarquizada, ela apóia-se numa moral cívica na qual o homem romano, de condição livre, desempenha o papel principal e em torno do qual gravitam todos os outros elementos da sociedade. O homem romano é, antes de tudo, um cidadão, um herói guerreiro e um homem político.

A mulher romana, por sua vez, sendo ela da elite política e econômica, precisava se submeter ao estatuto social que define as práticas sexuais dela esperado. A sexualidade não é submetida a qualquer restrição moral, tudo é uma questão social. E há uma distinção entre o sexo matrimonial (voltado para a reprodução) e o sexo extraconjugal (voltado para o prazer). Enquanto a matrona deve ter relações sexuais na posição de quatro (considerada por Lucrecio a ideal para a fecundação) em que não necessita movimentar-se voluptuosamente, a mulher que recebe um homem extra-conjugalmente se entrega à paixão e ao prazer.

Há ainda várias outras normas sexuais, sempre pautadas na questão social e na quebra da hierarquia:

- 1) Relações sexuais entre uma mulher livre e um escravo não eram permitidas;
- 2) rejeita o modelo pederástico grego (o corpo da criança de sexo masculino constitui p interdito supremo);
- 3) A moral sexual romana é rígida, estrita e estatutária;
- 4) O surgimento dos primeiros pelos faciais delimita a fronteira entre e sexo homoerótico permitido e proibido;
- 5) Os amores e os prazeres são excluídos da esfera conjugal e exigem um

grupo de mulheres a quem está reservada a função de sedução e de prazer (Puccini-Delbey, 2010, p. 265-268).

Importante nesta análise é que “a sexualidade romana não foi reprimida pela vontade de um imperador, por uma religião ou por leis. A sexualidade romana auto-reprimiu-se” (QUIGNARD, 1994, p. 291). Tornou-se necessária para a própria sobrevivência de Roma.

E o que teria ficado dessa concepção de sexualidade para os nossos dias?

Pensamos que a ambivalência sexual romana, integrada às normas e regras sociais que eram reproduzidas por todo o Império, preparou o terreno para uma boa receptividade da ideologia cristã de domínio do corpo e de combate ao prazer. O cristianismo proibiu as relações sexuais antes do casamento, a família é até hoje valorizada, a fidelidade no casamento é uma imposição e a homossexualidade amplamente condenada. O Império Romano implementou todo um aparato para regular a vida sexual de homens e mulheres, cidadãos e escravos, mas sempre sob a ótica social, sempre a partir do papel social atribuído a cada um.

Com o advento do cristianismo, essa regulação se pautará no misticismo religioso, no pecado e na culpa (que era desconhecida anteriormente), deixando a esfera social e criando a esfera religiosa para justificar os interditos e as proibições.

## Referências

- ARIES, P.; BEJIN, A. (Org.) **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo Ocidental**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CARRARA, S. Sexualidade e sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: notas preliminares de pesquisa. In: **Cadernos IPUB**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 113-128, 1997.
- CARRARA, S.; RUSSO, J. A. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. In: **História, Ciências, Saúde – Manginhos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 273-290, 2002.
- CATONNÉ, J-P. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.



- CUNHA, P. F. L. da. A longa historia da repressão sexual. **Psicologia em Curso**. Brasília, v.2, n. 8, p. 19-26, out/dez. 1981.
- EISLER, R. **O prazer sagrado: sexo, mito e a política do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- FEITOSA, L. C. Sexualidade romana: para além dos paradigmas atuais. In: **DOXA - Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, v. 17, n. 1-2, 2013, p. 295-303.
- FOCAULT, M. **História da sexualidade**. III: O cuidado de si. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- GARTON, S. **História da sexualidade: da Antiguidade à Revolução Sexual**. Lisboa: Editorial Estampa, 2004..
- GREGERSEN, E. **Práticas sexuais**. São Paulo: Editora Roca, 1983.
- HUBBARD, T. K. (ed.) **Homosexuality in Greece and Rome: a sourcebook of basic documents**. Berkeley: University of California Press, 2003.
- LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOYOLA, M. A. (Org.) **A sexualidade nas ciências humanas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.
- NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 2003.
- PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.
- PORTER, R. & TEICH, M. (Org.) **Conhecimento sexual, ciência sexual**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- PUCCINI-DELBEY, G. **A vida sexual na Roma Antiga**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.
- REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 27-71.
- RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.) **Educação sexual:**

múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 129-140.

STEARNS, P. N. **Historia da sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2010.

TONIETTE, M. A. Um breve olhar histórico sobre a homossexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v.17, n.1, p. 42-52, jan./jun. 2006.

USSEL, J. V. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VEYNE, P. A homossexualidade em Roma. In: ARIÉS, P. e BÉJIN, A. (Org.). **Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VRISIMTZIS, N. **Amor, sexo & casamento na Grécia Antiga**. São Paulo: Odysseus, 2002



Sección 3

# **Formación del Educador, Currículo y Evaluación**



## La formación del profesorado universitario

Nuria Rodríguez

**E**l La formación del profesorado universitario ha constituido desde hace ya varios años un factor de debate y de reflexión en el ámbito de la Educación Superior, dado que, en cierta forma, se ha relacionado la calidad de la enseñanza con calidad del profesorado (De Miguel, 2003). Si bien, este argumento no ha de considerarse al margen de otros factores asociados a la docencia, sí se ha de entender la compleja e íntima relación que comparten.

Mirar la enseñanza es mirar a los profesores, nos recuerda Montero (2002), y mirar a los docentes nos obliga también mirar a la institución universitaria, como contexto que matiza la actuación de sus docentes y ofrece claves importantes para comprender dicha actuación y potenciar su mejora. Estamos de acuerdo con Montero, (2000) cuando expresa que no es pensable la formación de profesores sin tener en cuenta el contexto donde éstos desempeñan su actividad docente, y sin tener en cuenta al profesor como agente de cambio.

### La Universidad Actual

La universidad como muchas de las instituciones dedicadas a la educación, ha experimentado en los actuales momentos cambios profundos que afectan al sentido de la institución y desde luego, a sus formas de intervenir. Esta transformación marcada por los cambios que la sociedad actual vive, ha exigido a la institución revisar su forma de operar en aspectos tales como la educación, la enseñanza y la investigación (Bricall, 2000), y ajustar las funciones derivadas de su misión educadora, social, cultural, científica y técnica a las demandas del mundo contemporáneo.

La situación de transformación, aunque no es novedosa para la institución, baste recordar los cambios que ha experimentado en los últimos siglos, no ha sido fácil para la universidad, y desde luego se han producido profundos periodos de crisis.

En la actualidad estos cambios se hacen más complejos; las demandas de la sociedad se han incrementado de manera acelerada en las últimas décadas, cuestión que hace que los sistemas de adaptación de la institución

se consoliden poco y que los ajustes a las necesidades no resulten en muchos casos adecuados. “Andamos incorporando a marchas forzadas cambios en la estructura, contenidos y dinámicas de funcionamiento de las instituciones universitarias, con el objetivo de ponerlas en disposición de afrontar los nuevos retos que las fuerzas sociales les obligan a asumir. Se trata de cambios que en su mayoría no han logrado aún consolidación firme y cuya situación, en muchos casos, es ciertamente confusa” (Zabalza, 2002:21).

El planteamiento sobre estos cambios nos ha de llevar a preguntarnos, ¿qué ha cambiado en la universidad de hoy? Y tal vez encontrar, en su respuesta, diversidad de factores que darían un amplio espectro de cuestiones a considerar. Con lo cual, y conscientes de la complejidad que representan, hemos de optar por acercarnos de manera breve sólo a algunos de los cambios. Por ejemplo:

- La relación universidad y sociedad. En el modelo tradicional de universidad, esta institución se encontraba al margen de la dinámica social, lo que sin duda, mantuvo bien asentados los niveles de autonomía y autogestión. En la actualidad, la universidad ha dejado de estar separada de la sociedad para intervenir y participar en su dinámica.
- Ampliación de la demanda universitaria que ha promovido la masificación de los sistemas educativos. Las consecuencias de esta demanda se han reflejado en la ampliación y diversificación de ofertas de programas de pregrado, sin el rigor científico necesario y el surgimiento de nuevas instituciones universitarias que no reúnen, en muchos casos, condiciones de calidad.

Bricall (2000:7) se pronuncia al respecto señalando como problema,

“La precipitada creación de nuevas disciplinas en muchas universidades a las que se le ha tenido que atribuir carácter científico para encajarlas en la estructura tradicional de la institución, sin tener en cuenta que ello iba a afectar negativamente a las actividades de enseñanza y de investigación que la universidad ha de promover”.

Igualmente como consecuencia de la apertura de la universidad se ha promovido, en muchos casos, la vinculación del profesorado que tampoco reúne las condiciones necesarias para trabajar como docentes y unido a este factor, el surgimiento de diferentes formas de contratación y de asignación de funciones.

- Heterogeneidad del alumnado. La llegada de mayor número de alumnos a las universidades ha traído consigo estudiantes con visibles diferencias,

por ejemplo, estudiantes muy jóvenes (17-18 años), estudiantes mayores que reanudan los estudios, o que dadas sus responsabilidades, inician sus estudios tardíamente y que además, de manera simultánea a su estudio, desempeñan responsabilidades laborales. Otro factor importante es la mayor presencia de la mujer en buena parte de las carreras.

- La reducción o estabilización de los recursos públicos dedicados a la Educación Superior. Los cambios en las políticas de gestión y de administración de las instituciones han puesto de relieve presupuestos cada vez más restringidos y tendencias hacia la autofinanciación.
- Las universidades, tanto públicas como privadas han optado por apoyar sus sistemas económicos a partir de: los ingresos por concepto de matrícula, subvenciones públicas, fondos privados representados en donaciones, ingresos por venta de servicios, etc. (Bricall, 2002).
- La educación permanente. Como soporte a las interrelaciones entre el mundo académico y el mundo laboral, la educación permanente ha constituido una respuesta pertinente y necesaria. El tránsito periódico por la universidad para actualizar conocimientos, fortalecer habilidades y destrezas, bien en nuevas tecnologías o en campos de formación acordes con los del campo laboral, es una opción que hoy se ofrece en muchas universidades (Michavila, 2001).

Delors (1996:126), al referirse a la educación permanente en el marco de la educación a lo largo de la vida, la interpreta “como algo que va más allá de lo que hoy ya se practica, se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica”.

- Control de calidad a la universidad. En la actualidad son muchas las universidades que promueven evaluar la calidad de la institución en sus ámbitos de docencia, investigación, gestión, prestación de servicios y su propia organización.

Aunque en algunos casos esta evaluación responda a una exigencia de determinadas modalidades de financiación, como rendición periódica de cuentas, “ha comenzado a fructificar una cultura de la calidad” nos dice Bricall (2000:191) y con ello, la necesidad de reflexionar sobre los medios pertinentes para los procesos evaluativos, la clase de evaluación que se ha de realizar, y los beneficios que le aportan estos procesos al interior de la institución.



Si bien hay una aceptación general por la evaluación de calidad, esta se ha de aplicar teniendo en cuenta la realidad social, cultural y política que conforma el contexto de la institución y que seguramente, definirán indicadores con mayores grados de pertinencia. Sin duda, la vida académica y administrativa de las instituciones universitarias han de hallar en la evaluación de sus procesos, una exigencia que acentuará con mayor rigor la autonomía universitaria.

- Incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones en la universidad. El uso de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones en la Educación Superior, aunque ha sido lenta ha permeado varias instancias de la institución educativa, tanto en la enseñanza como en la gestión y en la investigación (Bricall, 2000).
- Democratización de la universidad. La participación democrática en la vida de la universidad ha llevado a la institución a tener una nueva visión sobre los sistemas de poder y las relaciones internas de la misma. Las universidades públicas han introducido en su funcionamiento, la representación de los diversos sectores de la comunidad universitaria, en sus estructuras de gobierno, y con ello, la sujeción de las decisiones de los distintos órganos colegiados. (juntas de facultad, consejos de departamentos, junta de gobierno) entre otros.

Los factores que hemos puesto de relieve, como elementos que modifican algunas de las funciones de la Educación Superior y complejizan el trabajo docente, inciden en la redefinición de propósitos y tareas que tradicionalmente se le han asignado a la universidad, aspecto que será objeto de reflexión en el siguiente apartado.

## **Los propósitos y tareas asignadas a la educación superior**

Una importante fuente para la reflexión sobre los propósitos y tareas asignadas a la Educación Superior son las orientaciones de la UNESCO (1998<sup>a</sup>), plasmadas en la declaración de la misión y funciones de la Educación superior. Declaración que señala a la universidad, la responsabilidad de educar y formar a los ciudadanos, para que intervengan en el mejoramiento de la sociedad. Sus orientaciones se concretan en:

- “Formar diplomados altamente cualificados, ciudadanos responsables capaces de atender a todos los aspectos de la actividad humana.
- Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.

- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica y en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la soberanía democrática.
- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación docente (UNESCO, 1998:35).

Las ideas expresadas mantienen como hilo conductor la proyección de la universidad al servicio del ser humano, por lo cual, se ha de constituir en camino para la búsqueda de una sociedad, que con mayor conocimiento, tenga la capacidad de preservar los valores morales y culturales. Además, señala a la universidad la necesidad de ser una institución inseparable de la ciencia, de mantener contacto permanente con la vida pública y con capacidad de intervenir con “poder espiritual” en la realidad actual.

Otro factor importante, para reflexionar la vida en la universidad en algunos países europeos y de América Latina es el programa de Convergencia Europea.

Dentro de este espacio de convergencia nos encontramos a la reciente Declaración de Compostela (2004) para la construcción de un espacio común de Educación Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe con la que se pretende fomentar la movilidad y la cooperación entre Europa y América Latina. Según Barro (2004), en declaraciones recogidas por García (2004), este es un avance importante para promover y fortalecer la calidad de educación, su evaluación y la formación de docentes y estudiantes.

En Colombia, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior (ICFES), encontramos una preocupación constante por debatir en torno a las tareas y propósitos que debe asumir la universidad hoy, frente a las circunstancias sociales, a los problemas nacionales e internacionales, y a las prácticas académicas que han acompañado la vida universitaria desde hace ya varias décadas. Las críticas a una práctica que traduce una tendencia hacia la formación científico tecnológica, mediada por la transmisión de conocimientos, y con poca vinculación a la problemática social, han puesto

de relieve abundantes interrogantes en torno a las dinámicas de los procesos que en pos de la formación, se desarrollan en el ámbito universitario. Díaz Villa (2000: 84), pone de relieve los siguientes:

“¿Se forman en la universidad mentes pensantes, ágiles e inquisidoras?

¿Se forman en la universidad los futuros profesionales para percibir y formular los problemas que los afectan en diferentes dimensiones?

¿Acceden los estudiantes a las estructuras profundas que unifican y le dan sentido a los sistemas de conocimientos y de prácticas en las cuales han sido formados?”

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes, sin duda, podrían mostrar una realidad concreta de la universidad colombiana. Sabemos que la universidad tiene un compromiso importante en la formación de sus estudiantes para la ciencia y la tecnología, en formar investigadores científicos y tecnológicos, hacer investigación científica y tecnológica, y educar para el interés público, sin olvidar que la formación ética, estética, humana y en valores, ha de sustentar los avances del pensamiento crítico o de la alta inteligencia. Gómez Buendía (1999),

### **Tareas asignadas al docente universitario y necesidades de formación**

Las nuevas demandas que se le hacen a la universidad, ponen al profesorado delante de nuevos roles y responsabilidades, que vienen a hacer más complejo su desempeño. Con el tiempo, se han puesto en el camino del docente funciones tradicionales matizadas con funciones que emergen de las demandas actuales, que en muchos casos, desbordan sus competencias (Delors, 1996). Por ejemplo, se espera que sea “un creador de escenarios de aprendizaje grupal, supervisor de experiencias, creador de espacios y tiempos para la reflexión colectiva, modelo de aprendiz, buscador y gestor de recursos, ejecutor de procesos de enseñanza a nivel multidisciplinar, e interdisciplinar, tutor académico y profesional, director de equipos de trabajo y de investigaciones, usuario de las nuevas tecnologías” (De la Cruz, 2003:52).

Sin duda, la amplitud de factores y de intereses asociados a la docencia universitaria como los que acabamos de expresar complejizan también la construcción de un modelo global e ideal de docente y como consecuencia, dificultan idear un conjunto de condiciones que sirvan como pautas para formar al profesorado.

Entendemos que una de las principales tareas de un docente universitario, tal como lo indica la palabra docente, es la de enseñar. Acción por demás compleja que implica distintos procesos y espacios para la construcción de conocimiento de los estudiantes.

Sin embargo, pensar en las funciones de un docente universitario, más allá de la actividad de clase (espacio interactivo) nos ayuda por una parte, a evitar el reduccionismo en el que se ha caído cuando se señala al docente como un mero dictador de clase, y por otra parte, a establecer tareas inherentes a la enseñanza relacionadas con el diseño de ambientes de aprendizaje, diseño de cursos, la participación en la creación o reestructuración del currículo universitario, desarrollo de innovaciones que aporten a la didáctica de la disciplina, elaboración de materiales con diferentes recursos, participación en investigaciones de orden pedagógico o disciplinar, desarrollo de procesos de autoevaluación, de tutorías, entre otras tareas que por su naturaleza requieren distintos ámbitos y contenidos de formación de orden pedagógico y didáctico.

Igualmente, entender la tarea docente como el camino para la formación personal y profesional de los estudiantes, de su compromiso social y ético, contribuye a configurar contenidos de formación que devienen del campo ético. Ámbito que encuentra su justificación en la corresponsabilidad del docente en el cumplimiento de la misión de la universidad de formar personas y profesionales cultos, éticos, con capacidad crítica y conciencia social. Esto es, un compromiso personal y profesional de ayudar a formar ciudadanos que además de un profundo conocimiento científico, tengan la capacidad de intervenir dentro de los marcos de la ética en la transformación de su entorno, como ya lo hemos expresado en las tareas de la universidad.

Enseñar en esta vía exige que la práctica del profesor universitario sea una práctica permeada por el sentido ético propio de la práctica educativa, como práctica formadora (Freire1997) y por tanto, entienda su labor como el compromiso de enseñar lo académico, lo social y lo vital.(Rodríguez Rojo, 2000).

Este carácter educativo comprende todas las actuaciones del docente que tienen lugar a lo largo del proceso de enseñanza lo que hace que la intencionalidad, no se limite a aquellos presupuestos educativos explícitos, con los que abordamos la tarea de enseñar. Emergen en esta práctica, como guiones ocultos, acciones que también tienen significado educativo.

Además, las nuevas concepciones sobre el docente universitario como investigador de su práctica, o como un práctico reflexivo que aprende desde su práctica y busca mejorarla (Schön1992), tienden a demostrar la necesidad de formar en el campo de la investigación y de la reflexión educativa y pedagógica.

Necesidad que exige así mismo, proveer una formación que proporcione los fundamentos teóricos propios de las tareas de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación, como marco de análisis y de contrastación. Para ello, se requiere que una meta de los programas de formación ha de estar relacionada con enseñar a reflexionar, si se puede decir, pedagógicamente a los docentes, para que esta intención no sea un referente vacío de significación y sólo visible en los diseños de los programas.

Reconocemos que la construcción de conocimiento pedagógico es posible a través de la indagación sistemática y rigurosa de la práctica, hecha por el mismo docente. Ya en su momento Stenhouse (1984), lo ha reiterado señalando que es casi inevitable que se produzca el cambio cuando es el mismo profesor el que indaga sobre su actividad. Igualmente, Carr y Kemmis (1988:136) expresan su conveniencia para que los docentes abandonen la actitud irreflexiva y establezcan “una postura crítica frente a los credos establecidos en materia de educación”. Por su parte, Contreras (1984), pone de relieve la importancia de la indagación para elaborar juicios informados y tomar decisiones argumentadas.

Igualmente, el cambio producido en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje genera nuevas metas y consecuencias para la formación de los docentes. Del entendimiento de la enseñanza centrada en el docente se ha pasado a la enseñanza centrada en el alumno, enfoque que contempla la perspectiva del alumno y la perspectiva de la disciplina objeto de aprendizaje. Esto es, pensar la enseñanza desde el aprendizaje, y desplazar el interés desde el sujeto que enseña, al sujeto que aprende.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1999). Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla.
- ANECA. (2003). Programa de Convergencia Europea. En <http://www.aneca.es>
- BENITO GÓMEZ, M. (2004). El problema de la definición y selección de posibles indicadores de la calidad docente. En *Revista de la red estatal de Docencia Universitaria*, 2(3).
- BRICALL, J. M. (2000). Conferencia de rectores de las *Universidades Españolas*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- CARR, W; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DE LA CRUZ, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. En *Revista de Educación*, 331. *La formación del profesorado universitario*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Madrid: Secretaría General Técnica.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- DÍAZ VILLA, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior colombiana: problemas, conceptos, políticas estrategias*. ICFES. Bogotá.
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA, I. (2004) Iberoamérica y Europa impulsan un espacio común universitario. *El Mundo*, 2 de marzo, p. 6.
- GÓMEZ BUENDIA, H. (Dir.) (1999). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Santafé de Bogotá: Editorial PNUD, TM Editores.
- ICFES (1997). *Formación de docentes universitarios. Orientación para el diseño de un proyecto nacional*. Santafé de Bogotá.
- ICFES (1999). *Por una sociedad del conocimiento. Colombia nación educadora*. Santafé de Bogotá.
- MICHAVIDA, F. (2002a). La política universitaria que tenemos y la que debemos tener. En ÁLVAREZ ROJO, V.; LÁZARO MARTÍNEZ, A. (Coord.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- MONTERO MESA, L. (2002) *Proyecto docente y de investigación*. Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Muralla.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984). *An introduction to currículum research and development*. London: Heinemann.

UNESCO (1998a). *La Educación Superior en el siglo XXI. Documento de trabajo de la conferencia mundial sobre la Educación Superior*. pp. 1-15.

UNESCO (1998b). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Actas de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. pp. 1-18.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

## Modelo flexible apoyado en TIC para la formación de adultos en la universidad

María del Carmen Veleros Valverde  
Mario Martín Bris

En el ámbito de la Educación Superior en el caso mexicano y en Latinoamérica en general se han generado diversos sistemas de enseñanza en modalidad mixta, no escolarizada y a distancia, particularmente de enseñanza en línea con el propósito de ampliar la cobertura y pertinencia de los programas de educación media superior y superior y con ello alcanzar a los adultos que ya integrados al sistema laboral ingresan a la universidad. Con la intención de contribuir a atender las necesidades educativas de este grupo poblacional, en el presente documento realiza la propuesta de un modelo de formación universitaria flexible apoyado en TIC en modalidad blended learning.

En la primera parte del documento se elabora el planteamiento del problema, enseguida se explican los fundamentos del aprendizaje adulto así como los ambientes virtuales y a continuación se describe el modelo propuesto y las conclusiones.

### 1. Planteamiento del problema

Con base en los datos sobre el crecimiento del número de adultos que trabajan interesados en ingresar a la universidad para obtener un título universitario, se presenta una falta de cobertura educativa en el nivel superior por lo que se han generado propuestas que no siempre responden a las características del aprendizaje adulto.

De acuerdo con los escenarios planteados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para el año 2025 habrá en México 5 millones de estudiantes universitarios, por lo que las Instituciones de Educación Superior se han dado a la tarea de implementar sistemas que contribuyan a dar cobertura a la creciente demanda en educación superior.

Asimismo el segmento de población comprendido entre los 25 y 49 años de edad se ha incrementado en más de 4 millones del 2005 al 2010, como se muestra en el siguiente gráfico.



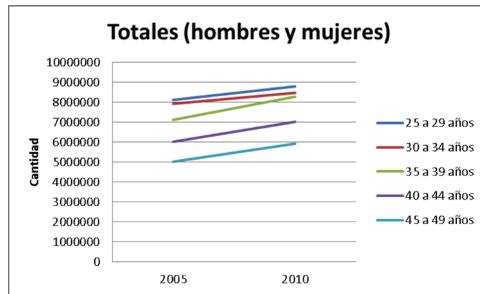


Gráfico 1. Crecimiento de la población de 25 a 49 años de edad entre 2005 y 2010 (Fuente: INEGI)

Del conjunto de la población de 25 años y más, solo una parte está en condiciones de acceder a la educación superior, pues sólo un poco más de 80 mil de ellos ha cursado el cuarto y quinto grado de educación media superior en tanto más de un millón ha abandonado este nivel al concluir el tercer grado, según se reporta en el Censo de población 2010, ilustrado en el Gráfico 2.

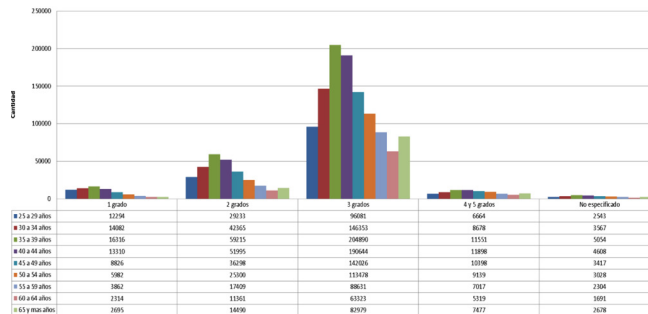


Gráfico 2. Población de 25 años y más por grupo quinquenal de edad según nivel de escolaridad y grados aprobados en EMS. Año censal 2010 (Fuente: INEGI)

Por otro lado, dadas las características de este segmento poblacional es necesario proponer un modelo más flexible respecto al manejo del tiempo por parte de los estudiantes, que cuente con asignaturas en línea atractivas, sistemáticas, con contenidos y formatos relevantes, así como generar alternativas para abordar los contenidos de modo presencial y en línea sin que ello signifique la pérdida de espacios para la socialización de los grupos.

En este contexto, se planteó como problema la propuesta de un modelo educativo que respondiera a las necesidades detectadas y que fuera viable respecto al tiempo y los recursos del contexto social y laboral de los estudiantes trabajadores.

## 2. Conceptos clave

### 2.1 El aprendizaje de los adultos

El aprendizaje se produce como una consecuencia de la “experiencia del alumno y la interacción con el mundo” y esta interacción se entiende como un proceso individual. (Reiser y Dempsey, 2007). El tipo de aprendizaje que se propone es un aprendizaje constructivo que haga posible el desarrollo personal: un aprendizaje significativo, con lógica y relacionado con los componentes cognitivos, que incida en los conceptos que el estudiante utiliza en su vida cotidiana y laboral paralela a la académica o escolar. Este aprendizaje permite descubrir, despertar e incrementar las posibilidades creativas y permite el desarrollo integral de la persona durante su vida. Entender el aprendizaje desde la significatividad del que aprende implica un cambio relativamente permanente derivado de la experiencia, que puede observarse por el uso en la práctica de nuevos conocimientos, habilidades y modificación de actitudes.

Por lo que se refiere a los fines de la educación de personas adultas se pueden mencionar de acuerdo con Knowles (1980): (1) Adquirir una comprensión madura de sí misma; (2) Desarrollar actitudes de aceptación y respeto hacia otras personas; (3) Propiciar una actitud proactiva y adaptable al cambio; (4) Aprender a identificar las causas y no las consecuencias para de este modo encontrar soluciones a problemas concretos; (5) Generar habilidades necesarias para desarrollar el potencial personal; (6) Comprender saberes y valores respecto a diversos ámbitos del desarrollo humano.

Algunos autores como Merrian y Caffarella (citados por Falasca 2011) y Knowles (1980) identifican las siguientes características del estudiante adulto:

- Son autónomos y autodirigidos; necesitan ser libres para autodirigirse
- Los adultos tienen acumulados fundamentos, experiencia de vida y conocimiento relacionado con sus actividades, la familia y la educación previa
- Los adultos se orientan hacia lo relevante o significativo, deben ver o encontrar una razón para aprender algo
- Los adultos se centran más en los problemas que en el aprendizaje
- Los adultos están motivados al aprendizaje por factores internos más que por externos

Los objetivos de la educación permanente o de la formación a lo largo de la vida incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con la empleabilidad. Los principios

que subyacen en el aprendizaje permanente y guían su realización resaltan el papel central del estudiante, la mejora de la calidad de vida y la relevancia de las oportunidades de aprendizaje.

## 2.2 Ambientes virtuales de aprendizaje

Los avances en las ciencias de la información y las nuevas propuestas pedagógicas han permitido crear entornos centrados en el aprendiz. Estos entornos se caracterizan por ser interactivos, accesibles, flexibles y significativos. A través de estos sistemas las personas pueden aprender en línea a través de internet sin requerir de la presencialidad de todos los participantes en un mismo espacio/tiempo. Estos entornos virtuales de aprendizaje son un recurso de la formación a distancia que hasta hace poco se hacía –y se sigue haciendo– a través de otros medios como la radio, la televisión y los impresos.

Las plataformas de enseñanza son un recurso clave para cubrir dos aspectos relevantes en la educación de adultos: la cobertura y la calidad. Respecto del primero, este recurso contribuye a llegar a zonas distantes, minimiza los costos al evitar el desplazamiento de los participantes y con ello, contribuye a dar viabilidad a los proyectos. En cuanto al segundo, al estandarizar contenidos y procesos garantiza que todos los estudiantes tienen un acceso equitativo y controlado respecto de la calidad de los materiales a través de los cuales se pretende formar. Por tanto, en una plataforma se integran las herramientas y recursos necesarios para gestionar, administrar, organizar, coordinar, diseñar e impartir cursos a través de Internet.

La plataforma es el articulador del ambiente virtual de aprendizaje heurístico, entendido como un entorno creado ex profeso que privilegia las teorías y los principios del aprendizaje significativo desarrollando las teorías construccionistas, centrando los programas en los participantes, favoreciendo su capacidad intuitiva e inventiva Ruiz-Velasco (2004-2005). Los elementos que componen el ambiente virtual de aprendizaje son:

- el sistema de administración de contenidos y usuarios
- el diseño instruccional que se ha concebido para poner en común los contenidos
- el formato de la tutoría para guiar a los estudiantes en el camino del aprendizaje

El tiempo en el ambiente virtual requiere un manejo acertado, sobre todo el dedicado a la interacción ya que es el que en mayor medida contribuye a la conformación de comunidades de aprendizaje, entendidas como un

conjunto de relaciones sociales, unidas por un interés común o circunstancias compartidas, que se dan en el ciberespacio y que representan una extensión de nuestra vida cotidiana (Tesouro y Puiggalí, 2006; Cabrero, Ramírez, Sánchez y Díaz, 2008).

Los ambientes virtuales proveen a los usuarios de estímulos a través de medios múltiples, que son de algún modo, detonantes del proceso de aprendizaje, así por ejemplo recursos como el video, el audio y el texto, apelan a los sentidos del usuario de tal modo que lo llevan a tener percepciones de la realidad, al tiempo que lo motivan para explorar y acercarse a los diversos recursos del ambiente.

Para definir el diseño instruccional se retoma a Gustafson y Branch (2007) quienes lo conceptualizan como el proceso sistemático empleado para desarrollar programas educativos y de capacitación de forma consistente y confiable. El modelo de diseño curricular se propone en un ciclo de cuatro etapas, que inicia con una etapa en la cual se activa el conocimiento previo relevante. Se facilita el aprendizaje cuando la instrucción lleva a los estudiantes a recordar, relacionar, describir, o aplicar los conocimientos de la experiencia previa y sirve como base para el nuevo conocimiento.

En un segundo momento, se proponen actividades para la práctica o demostración del nuevo conocimiento adquirido. En una tercera etapa del ciclo, el aprendizaje se facilita cuando se brinda la oportunidad a los alumnos para aplicar los nuevos conocimientos a las nuevas situaciones específicas. Finalmente, un ciclo de aprendizaje se completa cuando los alumnos tienen la oportunidad de integrar los nuevos conocimientos y destreza en sus actividades cotidianas. (Reiser y Dempsey, 2007).

### **3. Propuesta**

#### **3.1 Modelo curricular**

Se propuso una estructura curricular compuesta por 41 asignaturas distribuidas en 9 ciclos de 14 semanas y agrupadas en tres áreas: básica, profesional y desarrollo ejecutivo. La modalidad de este programa es mixta, en la cual los estudiantes cursan menos de 2400 horas acompañados por un docente en asignaturas de diverso formato como a continuación se enlistan:

- Asignaturas presenciales: las horas con docente se imparten en forma presencial en instalaciones físicas del campus
- Asignaturas mixtas o blended learning: el 50% de las horas con docente se imparten de forma presencial en las instalaciones físicas de

la universidad y el 50% se imparten a distancia mediante la plataforma de enseñanza en línea

- Asignaturas en línea: el total de las horas con docente se imparten a distancia mediante la plataforma

Los tres tipos de asignatura se distribuyen de forma equilibrada en el currículum de tal suerte que:

- a) Los ciclos de primero a cuarto se compone de dos asignaturas presenciales y dos blended o mixtas
- b) Los ciclos de quinto a noveno se componen de dos asignaturas presenciales, dos asignaturas blended y una asignatura en línea
- c) A través de la virtualidad se favorecen los procesos de creación.

La educación virtual es una oportunidad de creatividad tanto en la docencia como en la organización que brinda la virtualidad, y las instituciones que ofrecen cursos o programas basados en Web deberán propender a ser una realidad en un medio diferente. (Ruíz-Velasco, 2004-2005)

### 3.2 Ambiente de aprendizaje

Se generó un ambiente en el que el participante encontrara y construyera recursos para dar sentido a sus ideas y que le permitiera desarrollar soluciones significativas a los problemas y retos del contenido para lo cual se propuso:

- abordar el aprendizaje a través de problemas, casos, proyectos, entre otros
- considerar en las estrategias y diseño las características de los usuarios en lo individual y lo colectivo
- propiciar el aprendizaje colaborativo, la comunicación y el trabajo en grupo
- diversificar los recursos de aprendizaje audiovisuales, interactivos y autogenerativos

El entorno de aprendizaje se publicó en una plataforma o Learning Content Management System (LCMS) Blackboard, misma que permite el acceso a contenidos, gestión de recursos y usuarios, provee de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Además de generar contenidos e impartirlos, es posible almacenarlos, distribuirlos y reutilizarlos. Blackboard cuenta con herramientas para que la comunidad virtual interactúe y genere no solamente los aprendizajes requeridos, sino que como grupo sea capaz de trascender los límites curriculares y generar sus propios conocimientos a

través de diversos espacios entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Espacio de documentación: donde se ubican los contenidos en diversos formatos
- Espacio de comunicación e intercambio: cuenta con herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, como son el chat, el correo, los foros y el tablón de novedades, siendo estos dos últimos los que se usan mayormente.
- Espacio de trabajo: constituido por aquellos elementos que propician el trabajo en línea como las evaluaciones y ejercicios en tiempo real y los foros que facilitan el trabajo colaborativo
- Espacio de evaluación: en el que el participante deposita o realiza los trabajos para evaluación y el profesor o tutor los comenta y califica

En lo referente al diseño instruccional uno de los elementos más importantes del modelo que se propone es el trabajo basado en problemas y casos donde a partir del planteamiento de situaciones reales, el estudiante elabora un diagnóstico, se muestran los componentes de la situación y se hace uso de recursos para resolver el problema o desarrollar la actividad. Se integran actividades individuales y colaborativas, generando escenarios para la resolución individual y colectiva de situaciones complejas en las que se recuperan experiencias laborales y de vida de los estudiantes. La evaluación es formativa en tanto se deben ir resolviendo etapa por etapa los problemas planteados y la auto y la coevaluación juegan un papel relevante en la evaluación en su conjunto

En cuanto a la estructura de las asignaturas el modelo incluye los siguientes elementos:

- Presentación y mapas de contenido
- Competencia a desarrollar
- Estrategias de enseñanza
- Situación problema general y/o por unidad
- Unidades de contenido
- Actividades obligatorias a desarrollar
- Actividades de reforzamiento
- Estrategia de evaluación (auto - cohetero)
- Fuentes de información en línea obligatorias y complementarias
- Recursos formativos de profundización
- Glosarios
- Cuestionarios de evaluación del aprendizaje por unidad de contenido
- Cuestionario de valoración de la asignatura

Todas las asignaturas del ciclo/periodo cuentan con el material básico publicado en plataforma. Las que se imparten en formato blended tienen todas las actividades y evaluaciones en línea, de tal suerte que las sesiones están publicadas íntegras.

Los materiales propuestos y desarrollados para el eficiente funcionamiento de este modelo incluye lo siguiente:

- situaciones, problemas y casos viñeta con preguntas de conocimiento, aplicación y resolución: en formato flash y descargable para smartphone, video, podcast, comic, ilustración
- unidades de contenido: objetos de aprendizaje bajo el estándar scorm, libros electrónicos descargables o flip
- actividades individuales y/o colectivas de socialización y resolución colaborativa: paquetes scorm; web quest, wikis, blogs, sitios colaborativos, repositorios de podcast y video, sitios colaborativos y redes sociales
- actividades de hetero, auto y co evaluación: e-rúbrica, cuestionarios, cruces de columna, combos, líneas de tiempo, mapas mentales, mapas conceptuales

## Conclusiones

El modelo propuesto está enfocado en adultos que trabajan y vuelven a la Universidad para obtener su titulación, analiza las necesidades del mercado laboral actual donde se demandan certificaciones, acreditaciones y títulos por lo que se brindan opciones para atender sus requerimientos con calidad y solidez académica. En este contexto la propuesta abordada brinda una formación pertinente vinculada con la vida profesional y con situaciones o casos reales.

El modelo retoma los conocimientos y experiencias laborales de los estudiantes y los lleva al aula para enriquecer el proceso de formación. El modelo curricular es flexible, ya que además de incluir materias presenciales, blended y en línea el estudiante adulto-trabajador desarrolla y perfecciona competencias profesionales, habilidades y actitudes para el trabajo y para la vida, necesarias para lograr un mejor índice de empleabilidad y posicionamiento en el campo laboral.

Se propone un modelo que incorpora recursos tecnológicos, accesibles, usables y a adaptados a los tiempos promedio de conexión, además de estar diseñados para su acceso y descarga mediante diversos dispositivos, teniendo como eje articulador el LMCS Blackboard para una eficiente administración

de los tiempos y espacios de los estudiantes y tutores en línea. Este modelo se pondrá en marcha en enero 2015 y se recuperarán los primeros resultados de su aplicación en abril del mismo año.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). La educación superior en el siglo XXI. México. ANUIES. Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/planeacion/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenel-SigloXXI.pdf>
- Cabrero, B., Ramírez, L., Bustos, A., Díaz, G., & Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-19. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/179>
- Díaz Barriga, A., F., Hernández, G. y Rigo, M.A. (2009). Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo. Facultad de Psicología. México. UNAM
- Falasca, M. (2011). Barriers to Adult Learning: Bridging the Gap. *Australian Journal Of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Gustafson, K. L. y Branch, R. M. What is instructional design? En Reiser, R.A. y Dempsey, J. V. (Comps.) (2007). *Trends and issues in instructional design and technology*. New Jersey. Pearson
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (2010). Censo de población y vivienda. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/>
- Knowles, M. S. (1970, 1980) *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. Cambridge. Prentice Hall
- Reiser, R.A., Dempsey, J. V. (2007) *Trends and issues in instructional design and technology*. New Jersey. Pearson
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Ruíz-Velasco, E. (2004-2005) Ambiente de aprendizaje heurístico. 18 (40). Julio 2004-junio 2005. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=1631&db=&ver=>



Tesouro C., M. y Puiggali ,A. J. (2006) Las comunidades virtuales y de conocimiento en el ámbito educativo. *Píxel Bit. Revista de medios y educación*, 28. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n28/n28art/art2810.htm>

## Modelo de prácticas en la formación de los/as maestros/as: Una revisión desde el apoyo institucional

Roberto Fernández Sanchidrián

**N**o pretende esta comunicación ser un relato historiográfico del proceso de la Formación de los maestros a lo largo del tiempo. Quiero centrar estas ideas en el transcurso más inmediato de este proceso, es decir desde que en el ámbito de la Unión Europea se toman decisiones en lo relativo a la Educación Superior. En el caso nuestro, la Universidad de Alcalá, pone en marcha los estudios de Grado para la Formación de Maestros en el curso 2010/2011, es decir en la fecha de hoy ha egresado la primera promoción de maestros y maestras formados en lo que popularmente se denomina “plan Bolonia”. Para estos estudios el cambio supuso el incremento de un año académico sobre la formación que anteriormente recibían y pasan de ser Diplomados universitarios, carreras de tres años, a Graduados, carreras de cuatro años.

En su formación sigue teniendo un peso muy considerable, como venía siendo tradicional, los momentos vinculados con sus estancias en los colegios de enseñanza infantil y primaria. Los modelos de estas prácticas han seguido de manera habitual métodos y procedimientos que sistemáticamente se daban por buenos sin que este apriorismo se revisase más allá de las casi siempre evaluaciones muy favorables que se emitían sobre los alumnos y alumnas en sus estancias en los colegios. Por otro lado durante esos periodos de tiempo, el estudiante se desvinculaba de su centro de formación- facultad, manteniendo un hilo de contacto muy débil a través de los tutores que la propia Universidad le asignaba.

Llama la atención en un plan tan reglado que en ningún momento se haya planificado materia alguna directamente relacionada con este periodo tan importante de su formación académica más allá de los contenidos vinculados con asignaturas que tienen que ver con la organización de los centros educativos o la didáctica en sus diferentes apreciaciones, es decir, no se contextualiza en las múltiples situaciones posibles con las que un estudiante puede encontrarse en las situaciones más dispares.

Por otro lado la asignación de estudiantes a los colegios pasa un periplo que se repite curso tras curso: las universidades han de acordar con las administraciones educativas de las regiones en las que esa universidad tiene su sede, cuales son los centros de enseñanza infantil y primaria que van a recibir

alumnos/as, dónde están y cuantos estudiantes van a recibir en cada uno de los distintos periodos de las prácticas. Es fácil suponer la enorme dificultad que se genera a nivel administrativo la distribución de los estudiantes en las distintas opciones cuando además se procura que las distancias entre los domicilios particulares y la sede de las escuelas no sea un motivo que dificulte aún más esta adjudicación (aquí se contemplan desde motivos económicos hasta los de la facilidad de la cercanía o el conocimiento previo que se tenga de ese colegio en particular). Derivar de esta situación la desconexión entre las escuelas de los barrios y la propia Facultad no es complicado. Se delega-dimite la tarea formativo-académica de estos periodos en los tutores/as maestros/as de las distintas escuelas, no se pacta-acuerda nada previamente (más allá de alguna reunión que, en ocasiones, se tiene con los equipos directivos de los colegios), puede suceder que la oferta en cursos sucesivos cambie drásticamente, incorporándose nuevos centros y abandonando, porque no hay voluntad o deseo de solicitar estudiantes en periodos de prácticas, otros que se ofrecieron en cursos anteriores.

Por último señalar, para que la introducción no ocupe la comunicación, un elemento clave del proceso de e-a, la evaluación. Llama poderosamente la atención que las “notas” más altas de los estudiantes en su formación de grado suelen corresponder con sus tres periodos de prácticas externas. Sin emitir un juicio al respecto, me parece significativo que este dato tan relevante no haya sido sometido a un análisis riguroso ya que podría derivarse del mismo o bien la excelencia del modelo o todo lo contrario y, en cualquier caso, obtener datos que permitiesen la toma de decisiones sobre la eficacia y la eficiencia de lo que proponemos en el plano formativo.

*El Practicum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Practicum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria. (ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312. 29 diciembre 2007)*

## **1. Los documentos que acompañan a los practicums**

Una de las transformaciones formales que se derivan de los planes de estudio en el nuevo modelo de los grados, se refiere a la formulación de los distintos

contenidos, en toda la amplitud del proceso de enseñanza-aprendizaje, que deben conformar dicho plan reflejados en las guías docentes de cada materia- asignatura. Los practicums como materia de estudio no se desmarcan de dicha obligación. En consecuencia se desarrollan para esta materia tres guías docentes, correspondientes a cada uno de los periodos de permanencia en centros externos, que “obligan” a los estudiantes a su consideración. Estas guías, a diferencia de lo que sucede con el resto de las materias de estudio, son generadas desde el Vicedecanato correspondiente de la Facultad a través de las Comisiones de prácticas que cada una suele tener en su estructura organizativa. Por lo general estos documentos son aprobados por las Juntas de las Facultades como expresión de su aceptación por el conjunto de la Comunidad universitaria en ellas representada y, por tanto, de obligado cumplimiento.

Junto a este documento prescriptivo, los propios decanatos generan una serie de documentos de orientación para que los estudiantes puedan iniciar, desarrollar y concluir los trabajos que han de presentar a sus tutores al finalizar cada uno de los periodos. Por lo general estos documentos hacen referencia a los distintos momentos de las prácticas, I, II o III, animando a la revisión de los distintos elementos del complejo entramado educativo de las escuelas.

Aunque es innegable el valor de las indicaciones que se formulan desde las instancias facultativas, en parte también requeridas por los propios estudiantes ante la amenaza de generar una carpeta de aprendizaje que ha de ser evaluada y ante la que no saben bien como posicionarse o trabajar, de nuevo nos encontramos con una toma de decisiones solo de parte. Son los profesores universitarios quienes toman la responsabilidad de realizar cuantas indicaciones consideren que académicamente son pertinentes, pero la realidad es que durante semanas los estudiantes estarán alejados de su Facultad y tomarán la responsabilidad de su tutorización maestros y maestras que, al menos desde lo teórico, se van a encargar de generar un bagaje de conocimiento desde la experiencia en los futuros maestros. Sorprendentemente no participan en el debate, la elaboración, ni el diseño del qué, cuándo y cómo deben ir sucediéndose estos aprendizajes vinculados a la práctica. De hecho, en muchas ocasiones, ni siquiera conocen o leen esos documentos que desde las Facultades se han distribuido en una sola reunión preparatoria previa a su salida hacia los centros escolares de sus prácticas. Por tanto nada hay acordado en el diseño de los aprendizajes que deben producirse en estos tiempos. ¡Pareciese que se da por santificado que la propia estancia en las escuelas ya produce los efectos deseados en los estudiantes!.

La triangulación necesaria para la optimización de estos tiempos tan relevantes solo se produce a nivel administrativo-político: Las universidades (que han de asegurar los lugares para la realización de los practicums que

conforman de manera obligatoria los planes de estudio), las administraciones educativas regionales (de quienes dependen orgánicamente los centros públicos) y las administraciones educativas más locales (que operativizan los acuerdos firmados con sus autoridades superiores).

A su vez las escuelas solo tienen que aceptar cursar las solicitudes de cuantos estudiantes y en qué momento del proceso de aprendizaje –etapa, ciclo, nivel– van a situar a estos alumnos de magisterio.

Por hacer una última referencia, imprescindible, a los documentos que guían este proceso, me referiré a aquellos que plasmarán la evaluación. A este respecto las decisiones que se van adoptando reflejan también el necesario cambio de modelo. Lo frecuente es que la evaluación lleve dos caminos casi siempre no acordados, por un lado el tutor-maestro de cada escuela que tiene un estudiante y que responde a una hoja de evaluación facilitada, de nuevo por la Facultad –cualitativa por lo general– y de otro el proceso evaluador del tutor asignado por la Facultad, haya sido o no profesor del estudiante que va a evaluar, que se guiará básicamente por el trabajo que el estudiante le entregará al concluir su estancia en su escuela de prácticas. Este trabajo se va denominando de formas variadas según vaya siendo la moda pedagógica –en cuanto a las nomenclaturas, me refiero–. En teoría, en la mayoría de las Facultades de Educación, los tutores de la Universidad, deberían haber cursado alguna visita a las escuelas de los barrios en donde se encuentran sus alumnos tutorados en un ¿intento? por hacer un seguimiento del proceso de “su” estudiante. De manera que es un modelo finalista, no se posee demasiada información de los procesos de aprendizaje de los estudiantes tutorizados.

## 2. Las reflexiones de los estudiantes

Sin concederle valor científico alguno y solo como una muestra de las opiniones reflexionadas de algunos estudiantes a los que pedí que hicieran un trabajo de su juicio razonado sobre el periodo en el que habían permanecido en sus escuelas de prácticas, me permito adjuntar alguna como justificación inicial al necesario cambio de modelo:

*... ya que he visto formas de trabajar que, en mi opinión, van encaminadas hacia la escuela inclusiva. Se centran en el alumno, parten de él y tienen en cuenta sus necesidades, ritmo, desarrollo evolutivo, intereses y motivación, de forma que permitimos que cada niño avance y vaya logrando sus metas, que todos lleguen a un fin, al margen de sus diferencias, ofreciéndole aquello que más necesita en cada momento y posibilitando una atención más individualizada.*

*... Creo que este segundo Prácticum también es fundamental ya que descubres la responsabilidad y la dedicación que requiere ser maestro. En mi opinión, es un momento en que realmente puedes decidir que te quieres dedicar a ello.*

*...experiencia única e inolvidable, ver cómo evolucionan día tras día, ver cómo puedes aportar tu granito de arena en el aprendizaje de esos pequeños alumnos que, algún día, serán grandes personas, ver que en nuestras manos tenemos ofrecerles lo mejor de nosotros para que ellos puedan dar lo mejor de sí mismos.*

(Marta M. alumna del practicum II, 2013. A. del R. Comunidad de Madrid)

De su sola lectura es evidente transferir la trascendencia de este momento formativo: confirmar la elección profesional, tomar la consideración de la relevancia de la educación –al menos en su vertiente instructiva– generar modelos de escuela inclusivos como garantía de atención a la diversidad, interiorizar la esencia del aprendizaje cooperativo y significativo. Es urgente integrar todos los aprendizajes que se proponen en las distintas formulaciones teóricas para su contraste y verificación en el periodo de prácticas.

*En definitiva, creo que para asegurar la existencia de una escuela inclusiva no basta con elegir una metodología que a priori pensemos que la puede fomentar, sino que detrás de cada actuación del docente, al aplicar una u otra metodología, debe haber una profunda reflexión y autoevaluación, de forma que nuestro estilo educativo sea coherente con lo que queremos conseguir y cómo lo queremos conseguir.*

(Carolina R. alumna del practicum II, 2013. Comunidad de Madrid)

La conexión de los modelos solo puede producirse si hay una vía de comunicación permanente entre la facultad en dónde se forman y las escuelas que serán su destino profesional. Este feed-back es imprescindible para que no discurramos por caminos diferentes cuando no antagónicos.

*... ¿Pero alguna persona de los muchos que infravaloran esta profesión se ha preguntado alguna vez las funciones de un maestro? En mi caso, como en el de otros estudiantes, hemos tenido la oportunidad de comprobar estas funciones en 6 semanas y de preguntar directamente a los maestros por estas funciones.*

Una última cita porque la realidad, aun siendo como he dicho una muestra de valor poco significativo, es persistente:

*“Cuando pasó la primera semana mi tutora me preguntó si me atrevería a dar alguna clase, la dije que no sabía si los estudiantes en prácticas podíamos hacer eso, que no estábamos preparados, pero lo que ella me contesto me lleno el corazón de esperanza y de sueños, ella me dijo; “estamos preparados desde el momento en el que escogemos esta profesión” y que gran verdad. Dicen que el mejor trabajo es el que para ti no es un trabajo si no un sueño”....” lo mucho que me gusta esta profesión, darme cuenta de que tengo que tener más paciencia que cualquier otra persona, pero lo más importante es cuando llegas a casa y piensas en los alumnos que a veces les cuesta más pero hoy has conseguido que trabajen bien, y sonríes, porque es verdad que para ser maestra hay que tener mucha espalda, pero también tenemos que saber que no hay nadie más agradecido en este mundo que un niño al que has hecho feliz.*

(Lorena F. Alumna de prácticas II, 2013 Comunidad de Madrid)

De mucho interés esta narración realizada por la estudiante en su escuela de prácticas. Es su maestra-tutora la que toma la decisión (no recomendada por el propio diseño del Practicum II) de afrontar la complejidad de dar una clase a los alumnos/as. Es una muestra de la clara desconexión entre los planteamientos teóricos de la enseñanza del practicum, como materia, y las enseñanzas desde lo empírico/experiencial no fundamentado de la tutora asignada por la escuela de prácticas, su comentario alude a la concepción determinista intuitiva que se otorga a la profesión.

Con frecuencia nuestros estudiantes nos comentan a su regreso del periodo de cualquiera de sus prácticas a la Facultad que existe una desconexión muy palpable entre lo que sucede en ambos entornos y que si tuviera que elegir preferirían continuar su formación en las distintas escuelas de los barrios de las ciudades y de los pueblos. Es muy evidente que una formación como la de magisterio es sobre todo aplicada. Lo que está sucediendo en cada contexto, barrio, entorno familiar, se detecta en la escuela y esta debería ser la cadena que transmitiese a la Facultad los ajustes necesarios en sus planteamientos formativos, qué es necesario y qué sobra, qué demandas son las que mueven a la sociedad, frente a los intereses demasiado confortables de la propia institución académica.

### **3. Justificación del modelo**

Aunque es lo que vengo haciendo desde el principio de esta comunicación, conviene reseñar de manera explícita alguna referencia tanto a la literatura

que en torno al practicum de la formación de maestros se viene generando como a los propios debates y deliberaciones que de manera interna se vienen produciendo en el equipo decanal de la Facultad de Educación de la UAH.

Zabalza (2004) plantea cuatro condiciones para el desarrollo de un buen Practicum, a saber: a) doctrinales, b) curriculares, c) organizativas y d) personales. Al desarrollar estas condiciones, algunas de sus ideas nos pueden ofrecer algo de luz en la revisión que pretendemos plantear. Así en lo que él denomina “doctrina” – seguramente revisable como concepto por las connotaciones que puede sugerir que contaminarían la idea- señala la necesaria aportación de modelos y consideraciones en los que deberían sustentarse las prácticas, esto significa lo que vengo proponiendo desde hace algún tiempo y que no es otra cosa que la incorporación en la estructura formativa académica de un bloque –considerado como materia, asignatura o de la manera que decidamos denominar-, insertado en la formación básica de nuestros estudiantes que debería cursarse antes de su salida hacia los centros-escuelas. La estructura de este bloque de conocimientos debe plantear esos modelos de los Practicums y además vincularlos con otras materias de las denominadas básicas como la Psicología, la Pedagogía y la Sociología o esa triple dimensión en algunas conceptualizaciones de la Educación Formal de lo socio-psico-pedagógico.

Nada desdeñable es la consideración de la condición c), en esta se establece claramente que en los escenarios en los que se desarrollan las prácticas tiene que haber una colaboración interinstitucional (para mí claramente las Universidades y las Administraciones Educativas –políticas-). El establecimiento de una red permanente de centros de prácticas, es uno de esos criterios básicos en el proceso de organización de las mismas que han de tener una incidencia clara en el desarrollo de los Practicums. Esa conexión permanente y estable de las Universidades con los Escuelas –receptoras de nuestros estudiantes- es un indicador claro de garantía de calidad de los mismos ya que permite una relación fluida entre ambos espacios que garantizaría la toma de decisiones para acometer los ajustes que fueran necesarios entre las situaciones más teóricas y su puesta en práctica. Este es el elemento más determinante y complejo de la revisión del modelo que planteamos: **GENERAR UNA RED PERMANENTE DE CENTROS DE PRÁCTICAS CON VINCULACIÓN ESTABLE CON LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN –o como quiera que se denominen-.**

Compartimos con distintos autores (Perrenoud, 2004; Geli y Pèlach, 2008; Calbó, 2009) las atribuciones que otorgan al practicum:

- Tiene un peso importante en el currículum de los estudios.



- Es el elemento más claramente profesionalizador y tiene una incidencia muy importante en las actitudes de los futuros y las futuras maestras.
- Es un espacio fundamental para garantizar un contacto regular y enriquecedor entre el profesorado y el cuerpo de maestros, entre facultad y escuelas.
- Es el aspecto más valorado por el alumnado en su formación inicial.

Estos valores asignados a estos periodos serían, por sí mismos, suficientemente determinantes para profundizar en una modificación sustantiva de esta estructura que media en los procesos de formación

Quisiera dedicar brevemente las siguientes líneas a las justificaciones que provienen del reajuste de las ideas previas puestas de manifiesto en los debates periódicos que en torno al practicum se han venido produciendo en el equipo decanal de la Facultad de Educación de la UAH. Los informes de seguimiento para la evaluación de la calidad en las titulaciones que consagró Bolonia, es una señal de identidad de este nuevo modelo de estudios universitarios. En lo relacionado con la materia practicum, estos informes detectan una doble característica, que se obtienen resultados muy altos en las evaluaciones que obtienen los estudiantes y que se aporta muy poca información de los procesos seguidos durante estos dilatados tiempos de permanencia fuera de la tutela académica directa del centro universitario, no hay encuestas de satisfacción específicas dirigidas a los estudiantes ni a los centros de prácticas que nos trasladen información que pueda ser analizada, es como si se produjese un apagón temporal que no se produce cuando el proceso de aprendizaje de la titulación se realiza en el interior de las facultades.

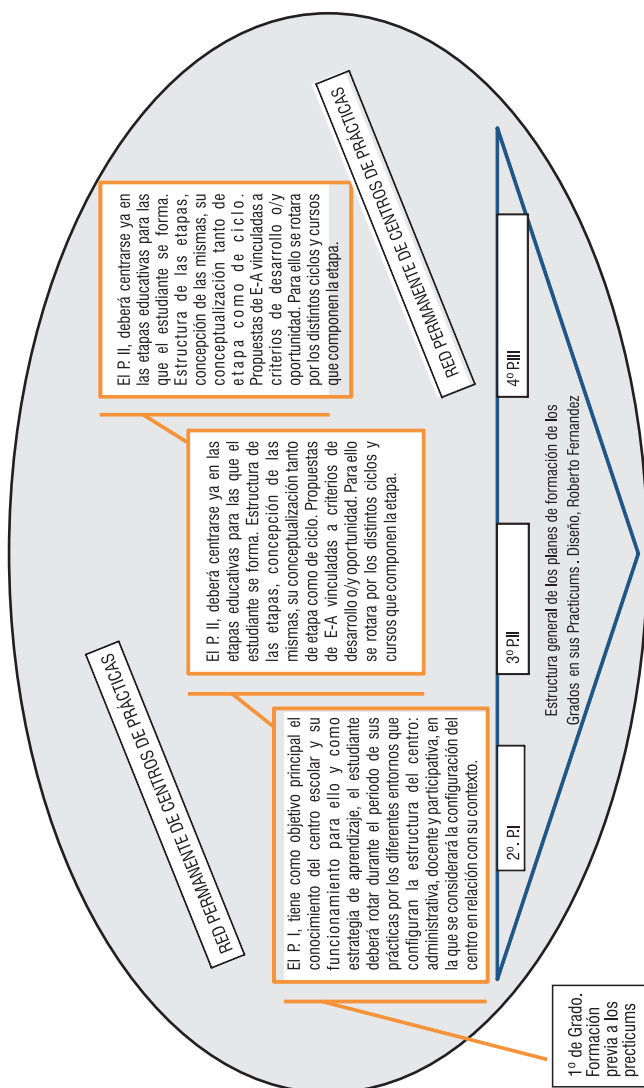
Los resultados de estos informes y sus evidencias puestas de manifiesto a través de la coordinación de calidad, llevaron a formular la necesidad de revisar la situación actual por parte del equipo directivo de la Facultad. La idea de una red permanente de centros de prácticas –al menos de aquellos sostenidos con fondos públicos ya que somos una institución pública- constituyó la idea-fuerza que aglutinaba todos aquellos elementos que se pretenden revisar.

Es en este momento cuando se plantea la inexcusable necesidad de triangular el debate para la toma de decisiones incorporando a los más interesados, los propios estudiantes y a la administración educativa-política, de quien depende directa y orgánicamente los centros escolares en los que los estudiantes realizarán sus prácticas. Los primeros encuentros permiten detectar no solo sintonía sino cierto agrado sobre la propuesta que es entendida además como un factor añadido de calidad para los propios centros educativos. También comienzan a detectarse algunos de los inconvenientes con los que nos vamos a encontrar, aunque estos serán objeto de análisis cuando el modelo haya conseguido abrir hueco.

## 4. La arquitectura básica del nuevo diseño

La revisión realizada en las distintas facultades de la universidades españolas que ofertan la formación de los Grados de Magisterio tanto de educación infantil como de primaria, no aporta situaciones similares a las planteadas, si bien he de decir que esta revisión no ha alcanzado el universo de todas las universidades tanto públicas como privadas.

La esencia de la propuesta se percibe en el siguiente cuadro:



Por tanto los Practicums se formulan como un proceso escalonado de lo más general, imprescindible en una concepción holística de los procesos de aprendizaje formal, a lo más particular, momento en el que el estudiante deberá afrontar las propias competencias adquiridas a lo largo de los 3 cursos y un semestre de formación académica universitaria. Toda esta formación ha de ser guiada tanto desde la responsabilidad de la Facultad de Educación como por las escuelas en las que los estudiantes van a confrontar sus conocimientos adquiridos en cada momento formativo previo con los aspectos moduladores de dichos conocimientos que son los que constituyen cada realidad vinculada con cada colegio en la que realizan sus prácticas de enseñanza.

Tres indicadores a este efecto:

- Progresiva profundización en los conocimientos necesarios para activar más completamente la competencia.
- Progresiva autonomía personal.
- Progresivo acercamiento a la contextualización y regulación

Dotar de conocimientos previos y su aplicación es un objetivo irrenunciable de la formación universitaria en sus grados. También lo es generar competencias entre los aspirantes a maestros/as que conduzcan a un pensamiento reflexivo y crítico que les permitan adaptar a cada realidad las propuestas que se formulan con carácter general. Existe, en este planteamiento, un innegociable propósito de dotar al maestro/a futuro/a de un estilo profesional vinculado con el de un/a investigador-indagador que le lleve a obtener una información relevante y pertinente y que le permita tomar las decisiones más adecuadas a cada caso para que estas redunden en un aprovechamiento óptimo de las condiciones de sus alumnos/as en beneficio de su aprendizaje. El aprendizaje debe ser el principal impulsor del quehacer de los futuros/as profesionales de la Educación, un aprendizaje relacionado de forma permanente con las circunstancias evaluadas de cada niño/a Y SUS CONTEXTOS.

El último elemento, antes de agotar el espacio de la comunicación, en este modelo, se refiere a la necesidad de construir-aplicar un cuerpo teórico previo lo que nos llevaría a plantear posibles asignaturas en el Plan de estudios que sean precedentes a las estancias de los estudiantes en los centros de prácticas y que generen una mayor vinculación de los conocimientos con las distintas realidades.

El actual modelo genera tantos tutores de las practicas asignados por la Facultad como profesores tiene la misma, procedentes de distintos campos

disciplinares y por tanto de culturas científicas y académicas muy dispares. A no pocos este hecho nos genera dudas muy razonadas ya que los criterios están muy lejos de ser compartidos en lo que significa social y académicamente el magisterio. En mi opinión, y así lo defenderé, el Practicum debe estar vinculado como materia tanto en su fase de preparación y posterior desarrollo al Departamento universitario más vinculado con las ciencias de la educación. A ellos/as debe corresponder el seguimiento permanente de los centros que formen esta red estable y las conexiones de los mismos con las facultades universitarias.

Dejaremos para otra ocasión el debate pertinente en relación con la necesaria interacción entre un conocimiento predominantemente teórico y la realidad viven nuestros estudiantes cuando acceden a las escuelas de prácticas. Será entonces interesante afrontar los modelos deductivos de Shulman (1987), el modelo inductivo de Kölb (1984), sobre la reflexión de las experiencias vividas y primer análisis con los conocimientos adquiridos y ampliación posterior con nuevas fuentes de información (el tutor del colegio u otras fuentes de su práctica real) y el modelo contextualizado de Bernstein (1993), pero como digo será para una próxima oportunidad que me permita seguir haciendo alguna aportación que redunde en beneficio de una cada vez mejor y más comprehensiva formación de nuestros/as maestros/as futuros.

## **Bibliografía**

Documentación básica del proceso de convergencia en la Educación Superior en Europa

Declaración de La Sorbona. 25 de Mayo de 1998. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Declaración de Bolonia. 19 de Junio de 1999. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Documento en pdf. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Comunicado de Praga. 19 de Mayo de 2001. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Documento en pdf. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Declaración de Berlín. 19 de Septiembre de 2003. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Documento en pdf. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Declaración de Bergen. 19-20 de Mayo de 2005. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Documento en pdf. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Declaración de Londres 17-18 May 2007. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Documento en pdf. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Documento en pdf. <http://www.eees.es/es/documentacion>

Elena Cano, Maria Cinta Portillo y Ignasi Puigdemívol. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 23 2014

Perrenoud, 2004; Geli y Pèlach, 2008; Calbó, 2009: Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a. [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_84811405\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf) Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Zabalza Beraza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea] 2004, 8. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780202> ISSN 1138-414X

## **History teachers and curriculum modification in Chile: How do they deal with it?**

Carmen Gloria Zuñiga

**I**n Chile, the education system has faced multiple changes since it was established in the mid-nineteenth century. An example of these changes is the great number of curriculum frameworks that have been implemented in the country's schools over time. Accordingly, the nation's Ministry of Education has had to regularly modify school subjects in terms of their objectives, content, paedagogy, and assessment. The latest modification was initiated in 2009 and involves changes in relation to primary and secondary schools. The process will reach completion in 2014.

Against this background, it is significant that while a number of research projects and policy initiatives have been undertaken relating to curriculum reform in Chile over the years, there has been little research conducted into the main features of the current curriculum framework. This is true even in relation to history within the current curriculum framework. As a result, the range of available understandings in various areas, including the role of teachers when teaching history within the new curriculum framework in their classrooms, is limited. It was with the intention of addressing the latter deficits that the study reported in this study was carried out.

The purpose of this study is to understand the issues of concern for Chilean secondary school history teachers while they were dealing with the implementation of a new curriculum framework prescribed centrally by the national Ministry of Education. This was posed particularly in relation to those living and working in the region of Valparaiso, Chile. Thirty history teachers were interviewed on the matter and codes were made to preserve their anonymity.

### **Description of the study**

This study presents an enquiry into current issues of concern for secondary school history teachers in Chile. In this regard, 'concerns' were considered to be matters that affect individuals in their everyday working lives; they are matters that represent participants' interest and attention. This called for an investigation that would facilitate the interpretation of social phenomena. To this end, the interpretivist paradigm was chosen because it is aimed at revealing

the different meanings constructed by people in a social context (Gubrium & Holstein, 2005). Schawandt (2003) states that from an interpretivist point of view, human and social actions are inherently meaningful. In order to unearth that meaning, the interpretivist inquirer has to interpret in a particular way what actors think and what they are doing. To put it in another way, the interpretivist paradigm allows the researcher to comprehend what people understand, and consequently do, concerning a phenomenon (Litchman, 2010).

### **Study participants**

A series of semi-structured interviews were conducted with secondary school history teachers. The use of semi-structured interviews involved the development of a general set of questions which was posed for all participants (Litchman, 2010). This approach was chosen because it allows the researcher to collect specific data required from all respondents. Thus, a large number of topics were explored (Merriam, 2009).

The sampling strategy for the selection of participants for interviewing was based on two notions, that of purposeful sampling and maximum variation sampling (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Participants were history teachers from several schools from the region of Valparaíso, Chile. Schools were divided according to size and administration category. Individual interviews were conducted in each school selected. Thirty individual interviews in all were conducted. Identification of individual participants was related to their potential to generate further insights about teachers' perspectives on the changes introduced by the current secondary school history curriculum framework. The individual interviews provided significant data for analysis.

### **Data collection and analysis**

In accordance with the grounded theory approach, data gathering and analysis were undertaken simultaneously (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008). This enabled the researcher to choose participants on the basis of the emergence of concepts and to validate these concepts developed (Merriam, 2009; Strauss & Corbin, 1998). The first stage in this analytic method involved gathering data, sorting it, and placing it into categories (Flick, 2009).

As further data were gathered, they were constantly compared for similarities and differences, and were subject to questioning on such matters as 'what might this be an example of?' A constant comparison and questioning of the data allowed for the emergence of insights (Merriam, 2009). The main purpose was to generate concepts consistent with the data. The activity involved using the 'theoretical sensitivity' of the researcher, explained by Corbin and Strauss (2008) as his or her ability to recognise what is important in data and giving it meaning.

The process described above is known as ‘open coding’. In this regard, open coding was aimed at producing concepts and propositions that fitted the data (Strauss, 1987). Also, through the open coding process, assumptions made by the researcher were analysed, questioned, and explored (Corbin & Strauss, 2008). Later on, the generated concepts were sorted into categories to describe and integrate the data. Codes, theoretical memos, and diagrams were used by the researcher to illustrate the relationship between concepts and categories as they were generated from the data. Codes, notes, and diagrams became increasingly refined and detailed as the analysis proceeded and the data were reduced (Miles & Huberman, 1994).

Rather than proceeding on to the two other steps of the grounded theory approach (axial coding and selective coding) the ‘open-coded’ data were further analysed using the mode of analysis termed ‘analytic induction’. General ideas, concepts, themes and categories were generated. They were then used as the basis for generating propositions in a systematic way. The steps involved are described by Hammersley and Atkinson (1995, p. 234).

## Results

Three categories were generated from the data regarding the participants’ perceived issues connected with the perceived role of the Ministry of Education, of schools, and of teachers, in the modification of the curriculum. The first category relates to ‘commonalities’ amongst participants, notwithstanding their different backgrounds and experiences. The second category is that of ‘differences’ amongst participants. The third category relates to ‘idiosyncrasies’ amongst participants. Each category is now considered in turn.

### Commonalities

#### *Ministry of Education*

Participants claimed that the Ministry of Education informed them about the curriculum modifications in three different ways. Letters were sent to schools (I3.M.PRS, I3.M.PR, I1.L.P), information was presented on the Ministry of Education’s webpage (I5.L.PRS, I6.L.PRS, I3.M.PR), and meetings were held with school principals and managers (I3.L.PRS, I3.L.P, I2.M.PRS). There was no mention of any professional development initiatives being provided by the Ministry of Education.

Regarding the first mode of communication, some participants indicated they found out about the curriculum modification from a letter sent by the Ministry of Education in 2009. That letter informed them about the



implementation of a new curriculum. It also presented the schedule for the implementation and suggested to teachers that they visit the Ministry of Education's webpage for further information (I3.M.PRS). In general, these were deemed to be inappropriate modes of communication since they were perceived to be very impersonal.

Regarding the second mode of communication, it was mentioned that not much information was made available on the webpage related to the content of every syllabus. Instead, the emphasis was on providing explanations for the reasons behind the curriculum modification (I6.L.PRS). In 2009, however, the Ministry of Education did publish the *Cartilla de Ajuste Curricular* (curriculum modification pamphlet) and made it available on the website. This document explained in a broad manner the main features of the modification for each school subject, as well as the schedule for implementation (Ministerio de Educación, 2009). Again, however, the impersonal dimension to this mode of communication was highlighted, the argument being that it was not very inspiring.

Regarding the third mode of communication, some teachers mentioned that they heard about meetings run by the Ministry of Education in regional offices with principals and school directives (I6.L.PRS, I1.L.P). The main purpose of these meetings was to inform schools about the modifications. They claimed it was suggested at the meetings that principals should inform their teaching staff through holding similar meetings (I6.L.PRS). This also was deemed to be uninspiring.

### *Schools*

Participants indicated that their schools were informed about the curriculum modification process through memos sent to teachers (I1.L.PR, I2.L.PRS, I3.S.PRS, I2.M.PR, I1.M.PR). They were also informed through meetings held by school principals. No instances of related professional development were described.

Some teachers agreed that the letters they received were quite similar to the ones sent by the Ministry of Education to schools (I2.M.PR). It was declared that these letters were not very helpful in promoting understanding about the process involved (I1.M.PR). Meetings held at schools to clarify the process, they claimed, were more helpful (I1.L.PR). Two different types of meetings were distinguished. One type of meeting included bringing together all schools' teachers, giving them the opportunity to discuss the aims and schedule for the modifications. The other type brought together colleagues from the same discipline, including history. This provided history teachers

with the opportunity to discuss the changes implemented in the history curriculum and think about how they would produce new lesson plans. This type of meeting was highly valued by teachers, who were pleased to get feedback from their colleagues (I4.L.PRS, I1.M.PRS).

### *Teachers*

Teachers indicated that it was largely through their own motivation that they obtained, and came to an understanding of, information about the changes implemented in the curriculum. It was explained that as soon as they heard about the modifications, they talked about them with colleagues, asked their schools' principals for more details, and looked for information on the Ministry of Education site (I3.S.PR, I5.L.PRS, I3.L.P). This sharing of information with their colleagues was also considered to be a powerful learning experience (I2.L.PRS).

### **Differences**

#### *Ministry of Education*

There were some matters regarding the practices of the Ministry of Education on which teachers of history differed. This was particularly so in regard to the role of the Ministry of Education in informing and explaining the modifications to the curriculum. According to some, the Department's actions were limited and could be seen as having been reduced to simply providing information through the webpage (I4.L.PRS). Another stated that the Ministry of Education did not participate in the process of communicating the curriculum modifications at all (I2.S.PRS). They also felt that they did not receive support, in terms of paedagogical orientation, or by means of the professional development needed to successfully implement the new curriculum. Thus, it is not surprising that they claimed not to have the skills needed to implement the proposed changes since they were not taught them (I1.S.PRS). The situation was considered to be particularly bad for history teachers in small schools, where there were no other colleagues with whom they could talk about the various matters that arose (I3.S.PRS).

Another group of history teachers mentioned they felt abandoned in their great responsibility to educate students (I2.L.PR). They said they did not receive any kind of support from the Ministry of Education both on what, and how, to teach their subject. Thus, as they argued, they sometimes felt frustrated when trying to do the best they could without even knowing if what they were doing was right or wrong (I3.L.PR).

A further group of history teachers said they considered themselves to be 'technicians'. This was because, as one put it, "se nos entrega un producto

finalizado y tenemos que replicarlo sin siquiera haber participado en su creación” (“we are given a finished product [the curriculum framework] and we must replicate it without even participating in its creation”) (I3.S.PRS). The participants stated that they knew none of the names of the academics who had developed the new curriculum, nor their backgrounds. Neither did they know anything about the curriculum developers’ informing ideologies. As a result, they felt themselves to be very distant from the new curriculum.

Also, not all history teachers were aware of the process of consultation that took place in 2007-2008 to modify the curriculum. Accordingly, it is not surprising they mentioned that the next round of curriculum modification should incorporate practices based on the experiences and views of teachers working in different types of schools all around the country (I3.L.PR).

### *Schools*

Some history teachers pointed out that information given by their school on the new curriculum, including that for their subject, was limited and unclear. This was evidenced by the fact that no letters were sent to them and no meetings were held for them (I5.S.PRS). Rather, they heard about the curriculum modifications on the radio or TV news, or from colleagues. They said that when they asked the principals, or school managers, to provide them with new information, they did not receive a satisfactory response. In this regard, one participant declared: “pareciera que ellos sabían menos que uno del asunto” (I1.S.PR) (“it seemed like he [the principal] would have known less than what I knew at that time”).

### *Teachers*

Some history teachers declared that they did not understand the curriculum modifications and confessed to not doing much to change the situation. They argued that they did not feel motivated enough to look for information, or even to talk about the topic with their colleagues. For example, when asked about the role of teachers with regard to the curriculum modifications, a response from one participant was as follows: “no sé y no me interesa” (“I do not know and I do not care”) (I3.M.PRS). A general reason offered for such a view was lack of free time to make the required changes (I4.L.P). In this regard, full-time public school teachers usually have only two hours a week to plan their lessons (I1.P.L) and the rest of the time is allocated to teaching. Also, some teachers argued that they feel tired at the end of every school day, so they do not have the time, or energy, to think about their job as teachers (I3.L.P).

Some history teachers also expressed disinterest in the curriculum modification due to perceived disorganisation on the part of the Ministry of Education when it came to the implementation process (I4.M.PRS). Originally, this was to take place over four years. Then, however, it was extended by one

year. The Ministry of Education justified its decision on this extension by indicating that teachers would have more time to adapt to the modifications (Ministerio de Educación, 2010). Some teachers, however, did not agree with this reasoning. Rather, they held that the real reason for the extension was because the implementation process was messy and chaotic (I3.M.PR).

Finally, when asked about the role of teachers in the curriculum implementation process, some history teachers started talking about the reform of the 1990s because they did not remember, or did not know much about, the more recent curriculum modification (I1.L.PR, I2.S.PRS). Also, other history teachers mentioned that they only found out about the curriculum modification when they saw the new textbooks that were sent to schools by the Ministry of Education (I1.S.PRS). As they saw it, clearly not all teachers were well prepared for the implementation of the curriculum modifications.

## **Idiosyncrasies**

### *Publishing Houses*

One group of history teachers pointed out that they found out about the curriculum modifications because they were invited to attend meetings with publishers of school books. These meetings were held at schools, with the authorisation of the schools' authorities, or in conference rooms at different hotels (I3.L.PR, I2.M.PR). The first part of these meetings was usually dedicated to explaining the curriculum implementation process. During the second part, school teachers were divided into groups, according to their school subjects, to discuss the modifications. In the third, and final part, teachers were asked to actively participate in revising the textbooks provided by the publishing houses (I1.M.PR). According to the participants, those meetings were held because publishing houses needed to sell their books.

This group of history teachers, in fact, stated that they valued meeting with representatives of different publishing houses. They asserted that this was because it gave them an opportunity to reflect upon, and understand, the curriculum modifications. Indeed, some participants declared that these meetings were the only source of information they had to help them to understand the modifications (I2.L.PR).

## **Conclusions**

- The findings of this study can provide insights for policy makers in different areas related to the history curriculum for secondary schools in Chile. This is particularly relevant as policy makers must ensure they

work to provide a sound foundation upon which future decisions can be based. A number of the areas in question are now presented in turn.

- There is lack of consistency between what is prescribed in the curriculum framework and what is really implemented at the classroom level. Because any curriculum implementation is a process, not an event, it needs an accountability system to ensure its consistency (Magdenzo, 2008). There are multiple strategies that can be used when striving for consistency. These include the following: providing extra time for teachers to study the new prescriptions and to make new lesson plans; ensuring effective coordination between teachers, schools, and the Ministry of Education; establishing stages of implementation, each one of them with clear and achievable objectives; and increasing the provision of human and monetary resources to assist teachers in achieving an accurate understanding of the new features of the curriculum, which can include professional development initiatives. Cognisance need to be taken of all of these strategies in relation to the new history curriculum.
- The implementation of national standardised tests has also had a negative effect. Teachers declare that they ‘teach for the test’. This means they re-orient their teaching approach in order to help students to achieve good scores. Although these tests are outlined according to the content knowledge allocated for students at each school level, multiple-choice items predominate. This works against the development of higher-order skills through the history curriculum. As a result, teachers declare that they feel torn between the pressure to obtain good scores and pressure to teach according to the curriculum prescriptions. This, clearly, is another matter that needs to be addressed.
- Furthermore, communication and coordination between the Ministry of Education, schools and teachers has to be improved with regard to the implementation of the next curriculum framework. There are different steps that can be taken by Ministry of Education personnel throughout the country to assist teachers on this. They could, for example, increase the number of meetings between teachers and schools directors, develop teaching activities to offer to teachers beyond those presented in the study programmes, develop a newsletter to be distributed to all schools informing staff of new decisions and reminding them about the different stages of implementation, promote the development of networks of teachers so that they can share ideas and information about the teaching of history, conduct surveys amongst teachers to help to evaluate the process of the curriculum implementation, and visit schools to observe curriculum implementation within classrooms.

- The adoption of these practices has the potential to improve the current quality of education, including in the teaching of history. Also, if changes could be brought about in the school funding system there would also be the potential to improve teachers' working conditions, including those of history teachers. The problem is that teachers working in private and private state-subsided schools are regulated by the Labour Code, not the Teacher Statute. The implementation of a new regulation system could result in an increase in the amount of working hours dedicated to non-teaching activities, promote teachers' networks, increase the amount of material and non-material resources available for teachers, and promote opportunities for professional development for all teachers, including teachers of history.

## Bibliography

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2005). Interpretive practice and social action. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 483-505). London: Sage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Litchman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Magdenzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Ministerio de Educación. (2009). *Ajuste curricular*. Santiago: MINEDUC.

Schwandt, T. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research* (pp. 292-331). London: Sage.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

## Propuesta posgradual estratégica e integral para profesionalizar el desempeño de los actores de la educación básica

Roberto C. Ángeles Lemus

### Antecedentes

La Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP), es una institución educativa en permanente evolución que, desde su inicio, hace suyo el compromiso de colaborar con la formación de profesionales con sentido humanista e integral en las líneas empresarial y pedagógica. Su punto de partida es la Escuela Normal “Quince de Mayo” (1978 a la fecha) y su antecedente inmediato, el Centro Universitario de Desarrollo Empresarial y Pedagógico (CUDEP).

Por su origen normalista, uno de los ejes de desarrollo de la UNIVDEP (2005 a la fecha) es la formación posgradual de docentes de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) que se orienta y sustenta en:

- Cumplir las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública;
- Desarrollar calidad e innovación en los procesos académicos;
- Lograr la pertinencia de sus Planes de Estudio en congruencia con las necesidades del país en el sector educativo y empresarial;
- Obtener la acreditación institucional como mecanismo de Mejora Continua; y
- *Enarbolar el Humanismo como eje de la formación con sólidos principios éticos.*

Dichos preceptos fortalecen nuestro compromiso con la educación y nos permite mantener al ser humano como centro de atención y motor fundamental de la acción formativa para el desarrollo integral con profunda visión humanista, obteniendo alta competitividad para alcanzar mejores niveles de vida.

En el contexto de la educación superior, nos asumimos como una Universidad diferente sustentada en un enfoque participativo y colaborativo, que busca potenciar en sus estudiantes la solidaridad, el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias para la investigación, la innovación y la gestión de proyectos, donde el reto principal es la formación de profesionales con



capacidad para planear y operar la solución de problemas, trabajar en equipo, tomar decisiones y ejercer un liderazgo transformacional que les permita enfrentar los cambios vertiginosos de la sociedad globalizada.

De acuerdo a lo anterior y con base en una experiencia institucional acumulada de 35 años al frente de lo que hoy es la UNIVDEP, me permito formular la presente *Propuesta posgradual, estratégica e integral para profesionalizar el desempeño de los actores de la educación básica*. Respondemos así, al llamado del Gobierno de la República, encabezado por el Lic. Enrique Peña Nieto, de participar en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo, y con ello, dar a conocer nuestra opinión sobre las acciones necesarias para abordar los retos que enfrenta el país, específicamente en el Tercer Eje del PND: “México con Educación de Calidad para Todos” (DOF, 2013).

## Argumentación

Desde hace varias décadas, la preocupación de elevar la calidad educativa, ha estado presente en el discurso político y programas de gobierno; sin embargo los logros reales se encuentran lejos de ser satisfactorios si los vemos a la luz de las diversas evaluaciones nacionales e internacionales, como la realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos donde nuestro país generalmente ocupa los últimos lugares.

Ante esta situación y en coincidencia con el Lic. Enrique Peña Nieto, Presidente de la República, la UNIVDEP considera que una vez realizada la reforma al Artículo Tercero Constitucional, *ha llegado el momento de implementar una profunda reforma pedagógica que eleve la calidad de la educación y la ubique como plataforma para mejorar el desarrollo y lograr una sociedad más justa*.

Sabemos que los puntos fundamentales de dicha reforma son:

1. *Creación del Servicio Profesional Docente*.- que implica la evaluación justa del desempeño de los maestros así como la creación de un sistema que reconocerá la formación y logros de dichos actores de la educación. Bajo este precepto, quienes aspiren a ocupar cargos de Dirección y Supervisión, deberán hacerlo por méritos y esfuerzo propios.
2. *Fortalecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*.- elevado a rango Constitucional y dotado de autonomía y capacidad técnica, el INEE contará con estándares eficaces de mejora en la calidad y la equidad de la educación.

3. *Fomento a la Autonomía de Gestión en las Escuelas.*- el cual pretende garantizar un mejor uso de los recursos públicos en beneficio de los planteles, otorgando a la comunidad escolar la facultad de decidir de manera eficiente dónde y cómo desea invertirlos.

Sin embargo, la calidad de la educación como Política de Estado, requiere del diseño de estrategias y procedimientos claros y puntuales, que se generen “desde y para” los actores que intervienen en los distintos niveles y procesos educativos. Nuestra experiencia en el campo de formación y profesionalización, nos permite afirmar que: *la única forma en la que se puede hacer realidad una Reforma Educativa con tales características, es mediante el desarrollo profesional de quienes conforman el capital más importante de cualquier Sistema Educativo: autoridades, personal directivo (supervisores y directores), docentes, asesores técnico pedagógicos y administrativos.*

Estamos ciertos de que la auténtica profesionalización de los actores educativos, no emana de la iniciativa de cada uno de ellos; sino que depende de un entramado de situaciones; por lo que debe entenderse como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona bajo los efectos de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, así como de de reencuentros y de experiencias inscritos en un contexto histórico y cultural que lo determinan (Bolaños, 2007).

Coincidimos con Tedesco (2002), en que el análisis del rol de los docentes, así como del conjunto de actores de la educación, en momento de cambios profundos, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales.

## Propuesta

En este sentido, consciente de su responsabilidad institucional en el momento histórico que vive nuestro país, la UNIVDEP da a conocer su propuesta posgradual, estratégica e integral de profesionalización. La cual se basa en una oferta que comprende los siguientes programas de posgrado:

*Especialidad* en Docencia

*Maestrías* en:

- Desarrollo de la Educación
- Planeación y Gestión Educativa

- Docencia
- Informática Educativa
- Evaluación Educativa
- Investigación para la Innovación y la Calidad Educativa
- Dificultades del Aprendizaje
- Psicología y
- Desarrollo Social.

### *Doctorado* en Educación.

El carácter estratégico de la propuesta, reside en que estos programas académicos están diseñados para dar un fuerte impulso a la función de cada uno de los diferentes actores en la prestación del servicio educativo: supervisores de zona escolar, directores de escuela, profesores frente a grupo, asesores técnico-pedagógicos, autoridades y quienes les asesoran en la toma de decisiones, de tal manera que se vaya conformando un equipo de trabajo profesionalizado y comprometido para el logro de un mismo objetivo (la transformación del quehacer educativo) y que se ubique en una misma lógica.

Por ser los responsables de la prestación del servicio y tener en sus manos el compromiso de elevar la calidad en los centros escolares, se precisa atender en una primera etapa a: *autoridades educativas y sus asesores, supervisores de zona escolar, así como directores de centro educativo* para iniciar su profesionalización con el programa académico correspondiente: *Desarrollo de la Educación y/o Planeación y Gestión Educativa*. Ambos programas están diseñados para iniciar simultáneamente, de manera que los módulos están dispuestos estratégicamente para, de manera gradual, profesionalizarles y llevarlos a ejercer una gestión con calidad que les permita construir un liderazgo real, en armonía de la escuela y su entorno, asumiendo la responsabilidad que su función directiva conlleva.

*Ya en el proceso de formación*, el conjunto de escuelas pertenecientes a una misma zona, debe visualizarse como un *Núcleo de Desarrollo Pedagógico Profesional* que aspira a la autosuficiencia pedagógica, para decidir colegiadamente las estrategias didácticas, tecnológicas, evaluativas, investigativas y de vinculación e innovación. Se retoma aquí la aportación de Guevara (2012), acerca de la transformación que requieren los consejos técnicos escolares para transitar hacia instancias que podrían decidir su proyecto pedagógico, generarían las propuestas educativas innovadoras en los centros y zonas escolares acordes a sus necesidades en congruencia con las características y necesidades del contexto escolar. El propósito es que al final del primer semestre de programa de profesionalización, los actores antes citados (autoridades y sus asesores,

supervisores, y directores) tengan claro que con su participación decidida, pueden cambiar las cosas y que la formación que están teniendo les fortalece. Se pretende que al lado de sus compañeros-colaboradores, proyecten los equipos de expertos que, dirigidos por ellos, identifiquen en forma colegiada las decisiones que les permitan romper hábitos, reestructurar sus prácticas y mejorar la calidad del quehacer cotidiano en beneficio de los alumnos de las escuelas que integran su zona de adscripción. Su principal desafío consiste en dinamizar los procesos y la participación de los demás actores que intervienen en la acción educativa. Esto hará que las escuelas se vean fortalecidas y logren el empoderamiento que oriente su gestión.

La propuesta identifica el *quehacer cotidiano en la práctica educativa de la educación básica*, como: El desempeño en la supervisión, dirección, docencia, aplicaciones tecnológicas, evaluación, investigación para la innovación, dificultades en el aprendizaje, atención a los problemas de la comunicación, conducta y del comportamiento, así como la vinculación con la comunidad. En este escenario docentes y alumnos, se sitúan como protagonistas reales del quehacer educativo, colocando en el centro de su actividad institucional al aprendizaje. Es preciso que el docente se interese permanentemente en cómo concretar aprendizajes de calidad que le permitan reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar. Un docente así, demandará y buscará afanosamente un estilo de docencia diferente, profesionalizante y de vanguardia.

Nuestra experiencia en la implementación de la propuesta, nos dice que por el tamaño y características de la comunidad magisterial, no es factible que todos sus integrantes participen de manera simultánea en las acciones de profesionalización. Los directivos, en proceso de profesionalización, tendrán mejor visión para elegir de entre sus compañeros, a los más aventajados y talentosos para convertirse en expertos de ese quehacer cotidiano e invitarlos a cursar el Programa Académico correspondiente del paquete estratégico diseñado para cada caso.

Del personal docente de las escuelas de la zona, los directivos seleccionarán al profesor más comprometido con el quehacer en el aula y le propondrán realizar los estudios de la Maestría en *Docencia*.

Con la misma intención y procedimiento elegirán al que ha demostrado mayor habilidad e interés por el manejo responsable de las Tecnologías de Información y Comunicación para que curse la Maestría en *Informática Educativa*. De la misma manera, continuarán con el resto de los programas de Maestrías hasta completar el equipo de expertos de la zona que sugiere la propuesta estratégica.

Es importante señalar que estos estudios requieren que los participantes estén en activo desempeñando sus funciones, pues el Modelo Pedagógico de la propuesta parte del análisis crítico y reflexivo de la práctica educativa, para la construcción del conocimiento y desarrollo de competencias a través de una *Didáctica por Proyectos de Intervención y/o de Investigación* que contribuye a su profesionalización.

Conforme los actores educativos seleccionados avanza en su formación, es necesario que se integren con sus directivos en un *Equipo Pedagógico Colegiado*, que iniciará el diagnóstico de requerimientos del resto de los docentes de las escuelas. A partir de este ejercicio, en una conjunción virtuosa (estancia en la UNIVDEP-realidad en los centros de trabajo) los maestrantes irán elaborando las propuestas pedagógicas, tecnológicas o de vinculación -según el caso- para iniciar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, la transformación de los resultados del trabajo docente.

Este grupo, al convertirse en experto, trabajará colegiadamente con sus Supervisores y Directores para promover un cambio de cultura que favorezca la gestión escolar como *Núcleo de Desarrollo Pedagógico Profesional* definido y asumido colectivamente en beneficio de la zona escolar. De esta manera, autoridades y operadores del servicio, establecerán una nueva relación virtuosa que permitirá que el quehacer educativo produzca los resultados que todos deseamos.

El *Equipo Pedagógico Colegiado* se constituye entonces como: tarea, instancia de decisiones, grupo de reflexión, espacio de intercambio y estrategia de formación, transformación e innovación. (Pozner, 1977)

La *Especialidad en Docencia* de la oferta académica, está dirigida a todos aquellos actores educativos de nivel licenciatura que, sin tener la formación pedagógica, se encuentren en el ejercicio de la docencia en el nivel de Secundaria e improvisan con dificultad la tarea de formar a las nuevas generaciones. A este grupo debemos sumar todos aquellos docentes de preescolar y primaria que, aunque fueron formados para ello, busquen actualizarse y estar en vanguardia, pues al encontrarnos ya en la era de la evaluación del quehacer educativo, es necesario y urgente profesionalizar su trabajo. Esta especialidad favorece la consolidación del *Núcleo de Desarrollo Pedagógico*, al ubicar a los docentes los en la misma proyección.

Una vez profesionalizados los participantes de la zona escolar, convertidos en expertos y conformados en *Núcleos de Desarrollo Pedagógico*, ¿o por qué no? aún estando en el proceso o, mejor todavía, en paralelo desde el inicio, la

estrategia debe abrirse para formar a los que serán los líderes educativos que encaucen nuestro Sistema Educativo Nacional, que bien pueden ser los más comprometidos de los equipos de la administración en sus niveles medios y altos que cuenten con estudios de maestría y un conocimiento actualizado de la práctica educativa.

Se sugiere que estos actores cursen el *Doctorado en Educación* para ser los organizadores y dirigentes de los expertos que, integrados en equipos de alto rendimiento, desde la experiencia de su práctica ya profesionalizada, diseñen las más innovadoras propuestas que permitan construir la *Pedagogía Mexicana* que hoy no tenemos y tanta falta hace para precisar el rumbo y, de allí, desprender las políticas públicas que está requiriendo la educación en la Sociedad del Conocimiento; una sociedad que, de acuerdo con Grossman (1990), demanda de los profesores un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, el conocimiento sobre planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, así como los aspectos legales de la misma.

Esta propuesta estratégica permite que el *Núcleo de Desarrollo Pedagógico Profesional* se convierta en una instancia que impulse con asertividad y desempeño competente, las medidas de *Reforma Educativa* que se dispongan, inclusive, no sólo impulsarlas sino proponerlas cuando colegiadamente se consideren necesarias. En suma, el propósito es que en cada zona escolar se tenga un verdadero punto de apoyo para la transformación de la educación.

Por su flexibilidad curricular, esta propuesta puede ajustarse a las condiciones de tiempos, espacios o necesidades regionales que la instancia solicitante requiera, incluso, puede enfocarse a los niveles medio superior y superior pues la universalidad de sus componentes lo permite. Como en el caso de las Escuelas Normales formadoras de docentes, en donde urge profesionalizar a su personal académico.

Implementar esta propuesta, significa sembrar en tierra fértil, pues estamos convencidos que atender la mejora de la educación es la mejor inversión que se puede realizar y si se hace invitando a participar a quienes actúan cotidianamente en la práctica educativa, tiene el éxito asegurado.

Involucrar a los maestros en tareas importantes es un acierto, invitarlos a participar en su propia superación es el acierto más grande.

Una de las muchas ventajas que esta propuesta profesionalizante de posgrado tiene, es que su desarrollo hará sentir a los participantes su evolución creciente, les despertará entusiasmo e interés por llevar a la práctica los conocimientos y las competencias que irán sumando en la medida que avanzan sus estudios. Se sentirán y, lo mejor, serán: *personas diferentes y muy importantes*.

Los maestros han sido actores trascendentales en diferentes momentos históricos, han construido buenos tramos de nuestra cultura nacional, regional y local, también han participado en movimientos reivindicadores, en contraste, en los últimos tiempos, en revueltas muy notorias que han detenido avances educativos, como en los casos de Guerrero, Michoacán y Oaxaca donde han perdido credibilidad y prestigio tanto regional como nacionalmente, dando la impresión de estar en contra de las instituciones y del gobierno mismo.

De aquí, podemos cuestionarnos ¿Cómo queremos ver a los maestros?:

- Como los agitadores que suspenden clases perjudicando a sus alumnos, bloqueando calles, tomando y cerrando edificios públicos, deteniendo la actividad económica y atentando contra la propiedad y vida privada de la ciudadanía, o
- Como formadores de sus alumnos, futuros ciudadanos responsables y éticos, los que requiere nuestra sociedad para su desarrollo y crecimiento que todos deseamos, ser más competitivos y transformar los resultados de las evaluaciones que los organismos internacionales han realizado a nuestro Sistema Educativo Nacional.

Concluyendo:

Los maestros pueden ser los mejores aliados institucionales.

Creemos que bien vale la pena intentarlo.

¿Qué podemos ganar?:

Que la calidad educativa se eleve a niveles de liderazgo, sirva de ejemplo y cause admiración.

Estamos ciertos que la propuesta es ésta.

## Referencias

Bolaños Gordillo, Luis Fernando. “Los Factores sociales del enfoque intercultural en el nivel superior: mitos y realidades”. *Ra Himhai*, mayo-agosto, vol. 3 núm. 2. Pp. 377-395.

DOF. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, Diario Oficial de la Federación, México.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago, Teacher College Press.

Guevara Niebla, Gilberto (2012) México 2012: *La reforma educativa. México: cal y arena*.

Pozner, W. P. (1997). *El directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires: Aiqué.

Tedesco, Juan Carlos. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*, IIPE, UNESCO Buenos Aires.





## **Diseño de un modelo curricular integrado por proyectos de investigación (Posgrados en Educación)**

Alhim Adonai Vera Silva

**E**l Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación, bebe su ser de la savia de las culturas universales, en sincronía y contradicción permanente con la savia de las culturas locales; se nutre de las alianzas entre las universidades e institutos de investigación del planeta interconectado por la Internet<sup>iii</sup>, que permiten propiciar una autoformación en redes que abre los escenarios de la interfecundación de los conocimientos, el estudio de las experiencias significativas, el diseño de las innovaciones que transforman las sociedades, así como la búsqueda de estrategias para el bienestar de los ciudadanos. El modelo curricular propuesto entra en contradicción con el actual modelo de desarrollo de la economía neoclásica que vive de la asimetría de una inmensa masa de pobres con miseria y una minoría de ricos con inmensas riquezas (Max-Neef, 2014) que la alimentan con sus trabajos por debajo de diez centavo de dólar, con la explotación de los recursos naturales renovables y el agotamiento de los no renovables; con el enriquecimiento de un modelo centrado en la economía en una sociedad global que propicia las formas extremas de vejación humana adornado con un consumismo esquizofrénico de productos diseñados para lo efímero de tal forma que se fortalece la rueda de los artículos innecesarios, las deudas del dinero plástico impagables para una banca mundial voraz; la contaminación en sus formas de las visuales a las ambientales y el daño irreparable a la inteligencia de una niñez atrapada en los cinturones de miseria del planeta. Este modelo econométrico colapsará irremediablemente y se espera que para ese día no sea demasiado tarde para construir un nuevo modelo de educación para los posgrados en educación, arropado en un modelo de desarrollo social a escala humana, en un siglo donde las verdades absolutas naufragan por la rigidez de sus estructuras.

El Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI), destaca la presencia naciente de un estudiante universal y digital con dispositivos que le permiten autorrealizarse, autoeducarse y autogobernarse, para alcanzar la autonomía. El modelo apuesta por una educación que borre las fronteras absurdas que encadenan al ser humano al desarrollo centrado en la economía y sus indicadores, sin bienestar social, ni estrategias para el manejo de los problemas planetarios, como la miseria, la pobreza, la salud, la vivienda, el calentamiento global, la lluvia ácida, la fragilidad de los ecosistemas estratégicos, el trabajo infantil, la trata de

personas, la discriminación en todas sus formas, la exclusión, la violencia, el armamentismo y los conflictos que estremecen el planeta. Solo la ausencia de satisfactores de calidad como del agua de consumo humano, pone en riesgo la existencia del planeta, mientras las nuevas empresas econométricas lo venden, de una mágica planta incontaminada, en envases plásticos que contaminan por siglos, destruyendo la biodiversidad de los mares, cascos polares, paramos, humedales, llanos, cordilleras y ríos y selvas. En este escenario catastrófico produce escalofríos la explotación esclavista a la que ha sido llevado el ser humano por las maquiladoras y las trasnacionales que con estados nacionales proclives, han eliminado la seguridad social de los trabajadores para aumentar en atractivos económicos, la presencia y ganancias de las empresas globales en la era del desarrollo científico, tecnológico y artístico que estremece los cimientos de la posmodernidad con sus abismales asimetrías sociales.

El Modelo de Diseño Curricular Integrado por Proyectos de Investigación se nutre del pensamiento de varios autores, entre los que se destacan los postulados de Dewey<sup>iv</sup>, en su trabajo alrededor de los proyectos que se remontan al siglo XIX; de Zygmunt Bauman<sup>v</sup>, en *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2008); de Karel Kosík en su trabajo de *Dialéctica de lo concreto* (1963); de Michel Foucault en “El sujeto y el poder” (1988), de Cornelius Castoriadis en su obra *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social* (2004); de Jean-François Lyotard<sup>vi</sup> en *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (1987).

Así mismo se nutre de los planteamientos de Edgar Morín interpretados por Marcelo E. Albornoz, en “Los siete saberes según Edgar Morin” (s.f.); la síntesis que hace la Diputació de Barcelona (s.f) de los postulados que hace Alain Touraine en *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (1997); la idea de la organización como sistemas autopoéticos y autorreferentes de Niklas Luhmann, explicada por Emilio Gerardo Arriaga Álvarez (2003); las ideas de Thomas Kuhn, quien sostiene que las revoluciones científicas; son “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1986), de tal forma que su ruptura es un nuevo paradigma; los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors en el informe para la UNESCO: *La educación encierra un tesoro* (1994); así como algunos planteamientos en torno a las TIC y los ambientes de aprendizaje, expuestos por Manuel Area, Universidad de Tenerife, España; y de Ángel Pérez García, de la Universidad de Málaga, España quien estudia los tres ambiente de aprendizaje de impacto personal, social y profesional y el currículo emergente.

El compromiso de Dewey con la democracia, la integración de teoría y práctica y el ejercicio de la autonomía como constructor de proyectos, a

dos siglos de la sociedad del conocimiento, es un preámbulo a la variedad de currículos, líquidos, *'light'*, o 'a la medida', de impacto personal, social o profesional que surgirán por doquier a través de rutas con proyectos en redes institucionales, mediante los cuales la universidad gestionará los conocimientos de una cantidad infinita de módulos apoyados en una organización tipo panal, o quizás tipo fractal, y donde los aprendices organizan en forma autónoma las rutas de autoformación, personal, social o profesional, sin que entre las rutas de formación existan fronteras o límites convencionales, salvo los que impone su propia autonomía. Las rutas de investigación construidas por los aprendices de los posgrados en educación serán certificadas, o tituladas, o acreditadas o reconocidas tras la demostración real o simulada de sus competencias, por las instituciones universitarias e institutos de investigaciones en educación acreditados para tales fines.

En el Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación surge con fuerza inédita el concepto de módulo, entendido en los posgrados, como un cuerpo conceptual de aprendizaje en construcción, organizado para propiciar la formación científica, tecnológica y artística del aprendiz en su ser personal, familiar, social, cultural y productivo. Los módulos en la educación de los posgrados tienen tres características: polivalente, flexible y funcional. La característica 'polivalente' del módulo tiene relación con el valor que posee el cuerpo conceptual: que le permite al módulo tener varios sitios, con valores múltiples, dependiendo de la complejidad de la ruta de formación construida desde la visión del aprendiz, el módulo posee un valor polivalente, le permite ser un comodín. Lo 'flexible' está asociado con el concepto de elección que le permite al aprendiz el ejercicio de la autonomía al escoger/aceptar, sus rutas de formación. La ruta puede ser creada por el aprendiz y concertada con otros aprendices que pueden tener rutas similares o cercanas. La característica 'funcional' del módulo se toma de las funciones de la universidad en el siglo XII, y se agrega una propia del siglo XXI, la innovación. El módulo en su ser funcional cumple con las misiones de: formación, investigación, innovación y proyección social.

El módulo posee el ambiente necesario para que el estudiante asuma los conocimientos para su formación personal, social y profesional; la confrontación, la argumentación, la investigación y la innovación en educación; así como la socialización individual y colectiva de sus hallazgos e innovaciones educativas.

Las rutas modulares pueden ser diseñadas y/o construidas por el estudiante del posgrado en educación de acuerdo a las visiones de los ambientes personal, social y profesional<sup>viii</sup> de los módulos e interconectados y caminadas por él, al ritmo de su propio estilo de aprendizaje, de sus ideas, intereses, expectativas,

sueños, pasiones y necesidades que interactúen con los colectivos de estudiantes en redes de otros posgrados en educación a través de los convenios de cooperación científica horizontal con universidades e instituciones dedicadas a la investigación, innovación y a desarrollar experiencias significativas sobre modelos alternos de aprendizaje en educación.

Los módulos con organización tipo panal poseen flexibilidad para atender las necesidades, problemas y potencialidades de los estudiantes, o bien para posibilitarle a los estudiantes construir rutas inéditas alrededor de la visión de los conocimientos. Si bien hay rutas demostrativas de títulos en los posgrados en educación, un ciudadano digital educador de cualquier parte del planeta puede adquirir las competencias derivadas de un módulo, o una familia de módulos y hacerlos certificar cuando lo considere oportuno a través del dominio de competencias demostradas. Los módulos en los posgrados en educación pueden combinarse con otros panales de otras universidades acreditadas en educación, lo cual invita a la construcción de rutas interesantes, retadoras y creativas, certificadas por universidades desde módulos específicos, diplomados, especializaciones, e incluso desde doctorados y estancias posdoctorales.

Los títulos, las homologaciones, las validaciones, los reconocimientos, las acreditaciones o las certificaciones de los módulos o rutas de módulos les serán otorgados a los estudiantes de posgrados, o a un ciudadano o una comunidad de aprendizaje social en educación, por las universidades globales y acreditadas en forma internacional, en primera instancia; o por las universidades nacionales acreditadas, o instituciones de investigación en educación certificadas y/acreditadas en el ámbito planetario o nacional, en segunda instancia, instituciones educativas donde han estado anidados los módulos, rutas o familias de módulos. De ahí la importancia de que las universidades e institutos de investigación posean en sus posgrados, una mirada global de la educación y establezcan alianzas o convenios de cooperación horizontal que les permitan a los estudiantes crear rutas del ámbito internacional que les de movilidad virtual.

El Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación, se arropa en conceptos como el Proyecto Educativo Institucional, PEI; Visión, Misión, Mega, frase sello, indicadores, perfiles, proyectos de investigación, productos tangibles e intangibles, competencias complejas, redes virtuales, pero lo fundamental, asume el posgrado como un espacio para la gestión del conocimiento y la construcción de innovaciones educativas que propicien el ejercicio de la autonomía como expresión de la democracia participativa. El modelo muestra una de las formas de diseño curricular que se puede desarrollar los posgrados

de las universidades en el ámbito planetario cumpliendo en lo ideal con siete ejes: Investigativo, Internacional, Interdisciplinario, Interinstitucional, Intercultural, Innovador e Inclusivo, que pueden trabajar los posgrados a través de Internet, como ya se dijo, una de las herramientas tecnológicas más poderosas del mundo actual que permite la interacción e interfecundación del conocimiento de manera instantánea, líquida, ubicua y solidaria.

La revolución que se está produciendo en las TIC está trasformando al ser humano, a las familias, a la sociedad, a la cultura, a la economía, a la producción y sobre todo a la educación, de formas inéditas a los siglos anteriores, como lo sostiene Manuel Castell<sup>viii</sup>. Lo fundamental es que se tomen las riendas del desarrollo de la educación regional, nacional e internacional, antes que los meganegocios de las universidades globalizantes con su visión homogénea pulvericen nuestra heterogeneidad cultural, biodiversidad, y cosmovisiones ancestrales del universo.

El Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación puede crear nidos para el desarrollo y la consolidación de los siete ejes que lo sustentan. Dentro de sus ventajas es posible afirmar que el DMCIPI permite:

*Primero*, a cambio de tener tres, o cinco maestrías, con apellidos diversos en una facultad o instituto o escuela de investigación en educación, diseñar una sola maestría que integra con nombre genérico las diversas maestrías.

*Segundo*, certificar mediante acta de grado o documento anexo los trabajos escritos científicos, innovaciones, registros, patentes y marcas de los centros de investigación, los grupos y las líneas de investigación de cada universidad en sí, -en el caso de Colombia, reconocidos por COLCIENCIAS-, en lo ideal en convenio con otras universidades. El Centro de Investigaciones de la universidad acreditada.

*Tercero*, ampliar la cobertura laboral de los egresados que pueden trabajar en lo institucional, desde preescolar hasta posgrados, proyectos de investigación nacionales e internacionales a diferencia de las maestrías con apellidos, que restringen el ejercicio laboral.

*Cuarto*, el manejo de la racionalidad con el cuerpo de investigadores. A cambio de sufrir de escasez de investigadores, líneas, grupos de investigación, se cuenta con un abanico de investigadores de diversas áreas del conocimiento que propician la interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad, la interculturalidad, la internacionalización y tributan al enriquecimiento de la investigación en una sola maestría.

*Quinto*, propiciar la construcción de una universidad global al internacionalizar la investigación en la medida que el posgrado establece puentes y crea vínculos con la comunidad científica mundial.

*Sexto*, el impacto global social en educación al realizar investigaciones concertadas, en una agenda iberoamericana si se quiere, o de América Latina y el Caribe, o planetaria donde se concertan estudios, comparten hallazgos, socializan resultados en eventos presenciales y virtuales mundiales, lo que permite como comunidad global una visibilidad planetaria dentro de los siete saberes de Edgar Morin, en el universo de Stephen Hawking, sin límites, finito, sin bordes, ilimitado, autocontenido, que se expande y contrae y donde nuestra existencia planetaria como generadores de nuestras propias culturas, en el tiempo del universo, es apenas el parpadear de un camello pasando por las pirámides de Egipto. Nada para tanta arrogancia humana.

Sobre el tema de ‘nuevos escenarios’, si se quiere de una educación más líquida que sólida, los miembros de la Comisión de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) fueron conscientes de que para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable diseñar nuevos escenarios y asignar nuevas competencias a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad.

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona en todo lo que ella pueda aprender a ser. (Delors, 1994).

De acuerdo a lo anterior, no solo basta con apostar por un posgrado en educación con estrategias que propicien la educación líquida de los aprendizajes, sino que es necesario estudiar la caracterización de las organizaciones donde se nutren estos modelos de diseño curricular. Con relación a las organizaciones educativas son fundamentales los estudios y aportes de Niklas Luhmann quien ve a las organizaciones como cuerpos vivientes, inteligentes, con su propia personalidad, que se pueden autotransformar con la inteligencia colectiva de sus actores, por su naturaleza están obligadas a innovar, lo que implica ir adelante construyendo propuestas de transformación de la educación para abordar la complejidad del siglo XXI, sea a través de la planificación o mediante una capacidad de innovación que se desarrolla a través de decisiones ágiles, oportunas y estratégicas. Si en una organización educativa no hay capacidad

de innovar, de reaccionar planificadamente a los cambios internos y externos, la organización perderá las oportunidades que se le ofrezcan y se encontrará sometida a un cambio inevitable y sin rumbo conocido. (Luhmann, 1997). La experiencia ha demostrado el éxito de las organizaciones que innovan frente a las crisis y se mantienen en el tiempo gracias a su flexibilidad.

En el Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación es esencial estudiar las tensiones que debe abordar el posgrado entre lo global y lo regional; lo social y lo empresarial; lo micro y la macro; lo eterno y lo efímero; lo riguroso y lo flexible; la pasión y la razón; el cuerpo y el alma; lo falible y lo infalible; la ciencia, la tecnología y el arte; la biodiversidad y la economía; el poder vertical y el poder horizontal; la vida rural y la vida ciudadana. Los actores de los posgrados desarrollan sus reflexiones buscando la conjugación creativa de las tensiones que se estudian desde la dimensión temporal, ancladas en el pasado, jugándose en el presente, o con visiones del futuro y forman la esencia de los posgrados en educación del siglo XXI.

En este escenario, el potencial estudiante de posgrado en educación en el modelo de diseño integrado por proyectos concursa con una idea de investigación o innovación surgida de su quehacer diario como educador en cualquier institución educativa desde preescolar hasta la universidad que es el lazo que los une en un reto común.

Todo el ejercicio del posgrado está centrado en la investigación y los módulos que los acompañan en un diseño de tipo panal o fractal. Sobre el particular se deben adelantar convenios de cooperación horizontal académica con otras universidades del planeta, de tal forma que se pueda acceder a ofertas investigativas que le permiten el aprendiz construir sus rutas de aprendizaje flexible. Es importante mostrar que este tipo de ofertas de tipo panal o fractal se realiza entre universidades cuyos programas o universidades están acreditados en el ámbito nacional o internacional. Los resultados de las ideas de investigación o innovación se socializan en eventos investigativos de posgrados en educación de carácter nacional e internacional, sean virtuales o presenciales.

Entre los expertos en educación existen temores, con la palabra crisis; en el Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI), la crisis forma parte del crecimiento de los proyectos, si se quiere su motor. La crisis, para los posgrados, es el alimento del conocimiento, la oportunidad para el cambio, la innovación, la transformación. La constante del siglo XXI son las crisis, los retos y las innovaciones para transformar la realidad. Ahora bien, la crisis no se puede observar solo por un ojo, hay que tener millares de ojos observando, estudiando, cabalgando sobre la crisis.



Las redes virtuales de cooperación científica han mostrado transformaciones importantes en sus trabajos con la investigación que se manejan desde los conocimientos disciplinarios, pasando por los interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios. Con un ingrediente, la comunicación con la revolución de las TIC se transforma en instantánea, temporal y atemporal, lo que permite compartir el trabajo en forma colaborativa, a través de procesos de comunicación con más velocidad que la alcanzada por las redes físicas y con una cobertura planetaria.

Se está produciendo una revolución científica, tecnológica y artística en las innovaciones que comienzan a borrar los límites entre las diversas formas del conocimiento, las culturas, las economías, las creencias y los sentimientos. Las naciones cada vez se hacen más chicas para resolver grandes problemas planetarios y demasiado grandes para resolver pequeños problemas humanos. La propuesta del modelo curricular integrado por proyectos de investigación en redes afronta tensiones muy fuertes con los modelos pedagógicos instrumentales tradicionales centrados en la enseñanza vertical, dirigida, condicionada, descuartizada frente a una tendencia pedagógica que arroja la autonomía, el autoaprendizaje, la autorregulación a través de proyectos de investigación que conducen a la innovación bajo los principios de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad en las redes virtuales.

El Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación, integra el ejercicio de la 'prospectiva', como una estrategia para visualizar futuros deseables de la educación e incluye estos escenarios alimentando la mega visión y misión institucional, el PEI, los principios, los valores, los perfiles, las competencias, la flexibilidad, la interfecundación, la colaboración, la cooperación, la solidaridad, la intervención y la transformación de la educación que contiene las dimensiones personal, familiar, ambiental, sociocultural y ética, para navegar en las más variadas fuentes del saber planetario que permiten descubrir la realidad a través de problemas, preguntas vitales y respuestas múltiples acerca de su ser y su correspondencia multifacética con el universo, sus variadas y exquisitas formas de argumentación; autodefinición personal y colectiva para actuar en sincronía consigo mismo, la naturaleza, con la biodiversidad, con la sociedad, con la diversidad cultural a través de proyectos elaborados a partir de los contextos que conforman las líneas de investigación. (Delors, 1994).

Las diferencias culturales en el modelo curricular por proyectos de investigación para posgrados no desaparece, por el contrario, se busca la interculturalidad, se estimula, se estudia, se promueve, se acepta, se comparte, se comprende, se enriquece y se favorece con procesos inclusivos desde la diversidad. De hecho las diferencias entre los múltiples problemas producen diversos proyectos integrados

en redes virtuales. El estudiante de posgrados es actor proactivo de su proyecto personal, profesional y social en la medida que desarrolla su máximo potencial, y las condiciones objetivas y subjetivas para labrar como se ha mencionado sus propios escenarios de su proyecto vital, lo que le permite además manejar lo que se ha denominado 'el currículo emergente', con estrategias TIC, donde en la actualidad los PLE, entre otros y nuevos que surgirán que están llamados a profundizar y disfrutar gustos, magias, expectativas, pasiones, sueños, o retos.

En el modelo curricular integrado por proyectos de investigación, los talleres de formación, son permanentes, dinámicos, flexibles y constituyen una estrategia para la práctica de la democracia en torno a la diversidad del ser humano. Esta es una de las estrategias que crea espacios para las ideas de actores del diseño acerca de las soluciones de las necesidades, problemas y potencialidades de la sociedad. La formación para la participación crítica con soluciones, les permite a los actores involucrarse en la construcción de estrategias educativas pertinentes a la complejidad de la sociedad. En este sentido los actores asumen los compromisos derivados de sus propias decisiones, y elaboran senderos para el ejercicio de una educación autónoma, flexible, contextual e innovadora.

Los actores de los talleres son un conjunto heterogéneo de personas que representan instituciones u organizaciones del orden regional nacional e internacional con base en los convenios de cooperación científica que tienen entre sí vínculos de interdependencia con la educación en la medida que comparten un quehacer con los sistemas educativos desde preescolar hasta los doctorados, en cualquier país de habla castellana, portuguesa, inglesa o francesa, entre otras. Esos mismos actores proceden de diversas en culturas e historias de vida que han interiorizado, así como de posturas frente a la sociedad, que generan impactos en los intereses individuales y colectivos. Son actores que comparten una cotidianidad de costumbres, creencias, normas, habilidades, destrezas, y controles sociales, que influyen en su identidad, y compromisos para la participación; actores que en ningún momento pueden verse como sujetos aislados, pues son portadores de capacidades para transformar o mantener los sistemas actuales de la educación.

A continuación se presenta una breve síntesis de los pasos más significativos contemplados en el del Modelo de Diseño Curricular Integrado por Proyectos de Investigación para posgrados en educación.

### **1. *Espíritu*: definición de la visión misión, mega, palabra sello, perfiles y competencias del posgrado.**

El Modelo de Diseño Curricular Integrado por Proyectos de Investigación implica el manejo de Mega, Visión, Misión, Perfiles, Competencias y Redes Virtuales a partir de los problemas, necesidades y potencialidades

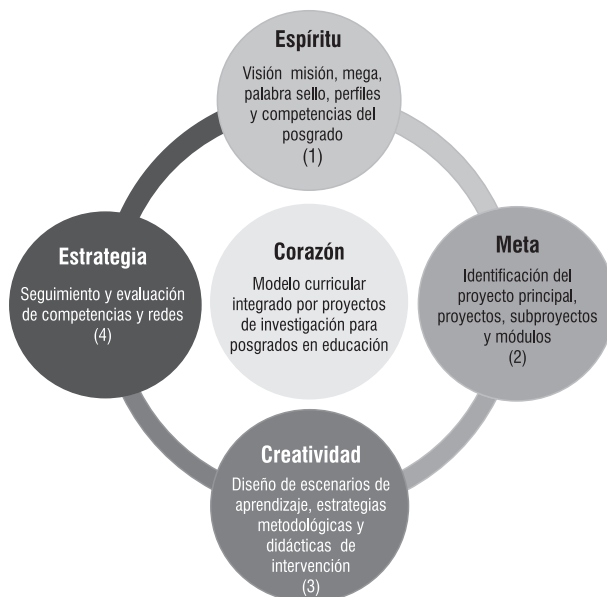
convertidos en proyectos de investigación de la realidad. Este proceso busca establecer las diferencias que existen entre lo que los actores sociales, políticos, investigadores, educadores y estudiantes han priorizado y precisado como las necesidades, problemas y potencialidades de los contextos, y lo fundamental: cómo abordarlos con la investigación o con la innovación. En este escenario, se hacen visibles las rutas, las competencias, las disciplinas, los paradigmas, los trabajos inter-multi-transdisciplinario y las experiencias significativas para que el posgrado pueda navegar en esa variedad de rutas del conocimiento en redes.

‘La visión’, en palabras sencillas, es una anticipación de un futuro deseable para un posgrado. Para esta anticipación de escenarios futuros hay variadas técnicas, por su sencillez y riqueza se sugiere trabajar la técnica de la carta escrita desde una visión del posgrado en tiempo futuro. Esta técnica extraída de la caja de herramientas de prospectiva del francés Michel Godet<sup>ix</sup>, les permite a los actores expertos visualizar escenarios de un posgrado, visiones que luego se colectivizan, pero -y es lo más importante-, precisan los pasos que llevaron a los actores a considerar de impacto social educativo el posgrado, precisando del posgrado: la visión, la misión, la mega; la palabra sello; las frases claves; los proyectos transversales; los perfiles y las competencias. La formulación de perfiles y competencias corresponde al encuentro de las visiones, misiones y frases sello de los diversos proyectos.

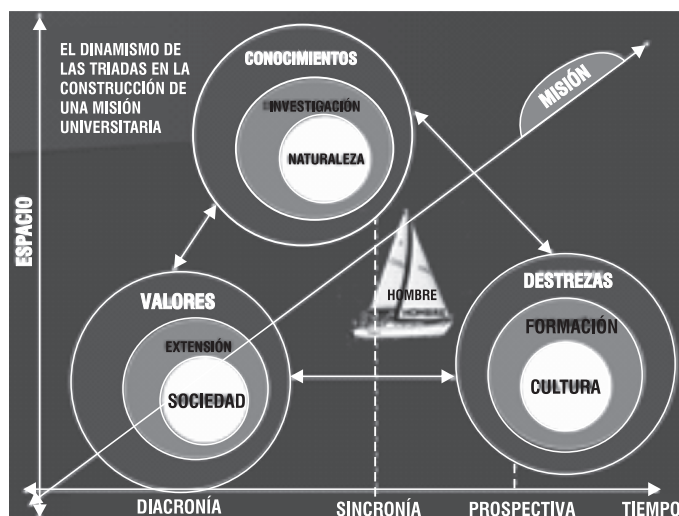
Con las cartas, transformadas en un mapa conceptual, se tienen los parámetros para elaborar el estado del arte de la idea central del posgrado: pasado, presente y futuro de los campos conceptuales del posgrado, con hipótesis, teorías, hallazgos, experiencias, e innovaciones en otros posgrados y líneas de investigación que desencadenan aprendizajes significativos en torno al tema de la en sociedad del conocimiento (Delors, 1994). La carta individual forma parte de la visión, misión, mega y palabra o frase sello del posgrado. Con los pasos expuestos en cada una de las cartas y concertados entre los actores comienza a construirse el mapa conceptual del posgrado, con los acuerdos y los desacuerdos, frente a las estrategias, línea de investigación, convocatorias y alianzas estrategias (Ver Figura 1 para ver la síntesis del Modelo de Diseño Curricular Integrado por Proyectos de Investigación para posgrados en educación).

En la visión de los posgrados hay que tener presente las triadas organizadas en los ejes, en primer lugar: triada, sociedad, cultura y naturaleza o (biodiversidad); en segundo lugar, triada: conocimientos, valores y destrezas; y en tercer lugar, el cuádruple: las funciones sustantivas de la universidad del siglo XXI: investigación, formación, innovación e impacto social. Al centro de este ejercicio de construcción está el hombre con su postura humanista, derivada de la revolución francesa, triada: Libertad, igualdad y fraternidad,

como condición de la autonomía (Ver Figura 2 para ver el dinamismo de las relaciones triádicas).



**Figura 1.** Síntesis del Modelo de Diseño Curricular Integrado por Proyectos de Investigación para posgrados en educación. Fuente. Alhim Adonai Vera Silva. Estancia posdoctoral, Universidad de La Laguna. Tenerife, España, 2013.



**Figura 2.** El dinamismo de las triadas en la construcción de una misión de la universidad. Fuente. Alhim Adonai Vera Silva. Estancia posdoctoral, Universidad de La laguna. Tenerife, España, 2013.

La universidad se convierte en un espacio para la interfecundación de ideas; sin paredes, abierto al planeta y esta característica garantiza que el posgrado examine las relaciones entre la diacronía, la sincronía y la prospectiva lo que permite abordar el conocimiento desde la mirada de un arqueólogo del saber. El pasado hasta ahora se ha comenzado a estudiar con otras lógicas y cada hallazgo arroja más dudas que certezas sobre nuestro origen y las formas de abordar los retos del futuro. Nada más la historia ofrece en los últimos siglos, un filón de evidencias incluso desde la concepciones más complejas de un universo inexplorado.

Los estudios diacrónicos son el corte trasversal de la realidad documentada a través del tiempo; por otra parte, los estudios sincrónicos, son estudios aquí y ahora, un corte vertical de la realidad de un fenómeno, que se estandariza para compararlos. Los estudios prospectivos, de un posgrado consisten en una anticipación de escenarios creíbles. Se toma el futuro que aún no existe y se proponen escenarios a través de visiones concertadas entre los actores. En la prospectiva los actores se acercan a un telescopio y miran el futuro de los escenarios, establecen las acciones reales y construyen el futuro desde el presente concertado, lo que permite disminuir la incertidumbre con el manejo de las variables críticas de un posgrado que asume la educación líquida flexible como paradigma ante la educación sólida rígida.

Existen una serie de conocimientos básicos para iniciar un diseño curricular construido desde las potencialidades de una región colombiana (Ver Figura 3. “Mapa de potencialidades”). Las relaciones que pueden llegar a tener los



Figura 3. Mapa de Potencialidades. Fuente. Alhim Adonai Vera Silva. Estancia posdoctoral, Universidad de La laguna. Tenerife, España, 2013.

corredores de desarrollo interconectados, se pueden convertir en planetarios o concentrados en regiones. Los mismos corredores se pueden identificar en variados campos de las potencialidades como las culturas amerindias, la paleontología, la biodiversidad y los ecosistemas estratégicos; así mismo problemas puntuales: agua, conocimientos etnobotánicos, la complejidad de los páramos, las riquezas de las selvas, los manglares, los mares y ríos, conocimientos que forman parte de la investigación de los posgrados con el apoyo de las redes de cooperación científica planetarias en interacción con los estudiantes del posgrado.

En el Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación, la conjugación de los tres escenarios: pasado, presente y futuro de los campos de conocimientos es esencial para abordar la comprensión del futuro. Estos escenarios históricos y prospectivos, no solo hacen referencia a las necesidades, problemas y potencialidades, sino por el contrario como se muestra en la figura, destaca las potencialidades, regionales con impacto global. Existen corredores de desarrollo (Ver Figura 3) que configuran los proyectos de investigación de los posgrados y permiten el desarrollo de la investigación, la reflexión, la priorización y la innovación para superar las necesidades, y definir orientaciones que permitan el desarrollo sostenible de las naciones. “En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.” (Jacques, 1994) en el ámbito planetario.

## **2. Meta: Identificación del proyecto principal, proyectos, subproyectos y módulos**

Este modelo propone escenarios para el ejercicio de la autonomía. El estudiante elige la idea de investigación, los módulos, las autopistas del conocimiento y las redes de cooperación científica. La universidad ofrece un panal de conocimientos, las autopistas permiten enriquecer los módulos. Son infinitas las autopistas y las ramificaciones del conocimiento donde los estudiantes de posgrados en educación pueden ejercer la autonomía, dentro de las cuales se destacan: autopista de las pedagogías, autopista de las psicologías, autopistas de las didácticas, autopista de las lúdicas, recreación y salud. Hay autopistas interdisciplinarias, multidisciplinarias y trasdisciplinarias, como autopistas de la creatividad e innovación, autopistas de experiencias significativas en educación, autopistas en TIC en educación, con inéditos dispositivos móviles y realidad aumentada; autopistas en investigación en educación, entre otras y por supuesto las redes de cooperación científica en educación para que el aprendiz pueda construir su propio currículo emergente en las imágenes de Ángel Gámez

Pérez. Estamos entonces frente al ejercicio de la máxima autonomía en educación conocida del ser humano en la historia de la humanidad. Lo integrador de todas las autopistas son las ideas de investigación de los aprendices que se transformaran en proyectos de grado con el acompañamiento de los directores de grupos de investigación en el caso de Colombia, reconocidos por COLCIENCIAS.

En este escenario de un modelo curricular Integrado por Proyectos de Investigación, -los grupos de investigación, reconocidos por COLCIENCIAS, las ideas de investigación de los estudiantes y los proyectos surgidos del estudio de necesidades, problemas y potencialidad, se integra un mapa de proyectos, donde se identifica el proyecto principal, los proyectos, subproyectos y módulos con las posibles y diversas rutas de aprendizaje.

Los problemas, las necesidades y potencialidades se constituyen en la bisagra que articula los conocimientos con la realidad o viceversa. La solución a las necesidades, problemas y potencialidades, centra los proyectos que se precisan aún más con los respectivos subproyectos, que deben poseer unas metas de impacto y sus respectivas competencias fundamentadas en los campos científico, tecnológico o artístico; además de las interrelaciones con variados campos de conocimiento, los recursos requeridos, las estrategias de gestión y evaluación del conocimiento con impacto social. El proyecto principal corresponde al problema mayor o potencialidad mayor, y por lo regular integra bajo su centro los respectivos proyectos y derivados los subproyectos que se van abordar. A su vez, y es esencial destacarlo, el proyecto principal concreta la visión, misión, meta y frase sello o palabra sello, así como la carta de navegación del proyecto principal. A título de ejemplo se podría colocar como proyecto principal: *“La calidad de la educación en Iberoamérica frente a la complejidad de la sociedad del conocimiento”*.

El estudiante de posgrados ha comenzado a encontrar en las redes académicas, conocimientos, ideas, estrategias, espacios que enriquecen lo aprendido. Ha comenzado a disfrutar de la búsqueda del conocimiento sin la mirada tutelar del educador, puede establecer puentes a través de la flexibilidad, entre su formación profesional y su pasión de profundizar en campos como el arte, la literatura, la poesía, la cocina; incluso la meditación trascendente que contribuye a su formación integral como ciudadano tolerante con nuevos atributos del conocimiento elaborados a partir de los planeamientos de Michael Gibbons y comprobados en el estudio sobre treinta y una redes de cooperación científica en América Latina y el Caribe (Vera, 2007) donde se encontró que en las redes comunicadas a través de la

Internet, manifiestan nuevos atributos en el trabajo con el conocimiento, una disminución del control de la producción del conocimiento, desde la academia de las universidades y una nueva presencia del control del conocimiento por las instituciones públicas del Estado o incluso estaba surgiendo un nuevo control social del conocimiento, desde lo privado. Así mismo se detectó que las formas del trabajo con conocimiento en las redes de cooperación científica e internet no eran exclusivas del trabajo disciplinario, sino que aparecía una importante presencia, el trabajo interdisciplinario, seguido por el trabajo multidisciplinario y trasdisciplinario, con menor porcentaje. Este fenómeno tiene que ver con las formas del poder que no está organizado en forma vertical, sino que está en una nueva organización que privilegia las relaciones horizontales. Se está produciendo una tensión fuerte entre las estructuras que pugnan por el poder jerárquico otorgado por la normativa, desde los conceptos de la burocracia, frente a un nuevo poder derivado de una organización más flexible y horizontal, de alguna forma aparece una organización más líquida, que sólida, atenta a las alertas y a las oportunidades. El liderazgo de la red se otorga entre los investigadores, al investigador que por procesos meritocráticos demuestre su capacidad de gestionar conocimientos; una nueva forma organización con base en el poder del conocimiento, que amplía la libertad de los actores para el ejercicio de la autonomía.

El desarrollo de competencias complejas le permite al aprendiz circular por variadas autopistas del conocimiento y por variadas rutas que lo conducen en forma irremediable a procesos de autoformación y trabajo colectivo en red. Cada aprendizaje parte de lo concreto a lo abstracto, a través de búsquedas que marcan caminos a seguir desde las experiencias significativas orientadas por la investigación y la innovación. Las rutas son senderos de ejecución del conocimiento, que se transitan a través de las competencias; es la sustancia del saber, pero dirigida al hacer que se orientan en forma flexible desde un proyecto principal, proyectos y subproyectos de investigación donde el aprendiz fortalece y coloca en acción las competencias transversales en los proyectos de investigación, a través de su autoformación, el desarrollo de las habilidades, las destrezas, las actitudes y los valores que le permiten ejecutar proyectos de investigación en red con impacto social.

### **3. Creatividad: Diseño de escenarios de aprendizaje, estrategias metodológicas y didácticas de intervención**

Para el desarrollo de la propuesta curricular es de vida o muerte la valoración de la infraestructura física, tecnológica y artística; y sobre todo la calidad de la internet y el manejo de las diversas y nuevas herramientas de trabajo



colaborativo virtual. Este ejercicio de verificación valora y precisa las necesidades del proyecto frente a las existencias de estos dispositivos en los ambientes de aprendizaje donde se mueve el educador y el estudiante, como de la existencia de la conectividad y de equipos modernos. La valoración de la infraestructura es un proceso de garantía para la ejecución del proyecto y debe realizarse como condición de su ejecución previendo que los cambios en el manejo de herramientas y dispositivos móviles pueden llegar a superar la imaginación en la sociedad del conocimiento.

Para la concreción de un modelo de diseño curricular integrado por proyectos de investigación se hace necesario entender el entorno como el escenario macro a través del cual se desarrolla el proceso de formación, en este caso presencial o virtual, concretando el entorno como: “Internet y las plataformas” donde se diseñan los ambientes de aprendizaje. Así el entorno brinda las herramientas necesarias para que se den los procesos de interacción comunicativa. Por otra parte es necesario contar con ambientes de aprendizaje adecuados a los campos de conocimiento y la personalidad de la institución o su sello. Para lograr este tipo de ambientes se requiere contar con herramientas que permitan la creación de medios escritos, sonoros, visuales, audiovisuales e interactivos en múltiples dispositivos, pantallas y momentos.

La aparición de nuevos ambientes de aprendizaje mediatizados por los módulos solo tiene sentido en el conjunto de cambios que afectan a todos los elementos del proceso educativo: visión, misión, meta, perfiles, competencias, ambientes de aprendizaje, y proceso de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación; los ambientes de aprendizaje, los conocimientos, los profesores, los investigadores, los estudiantes del posgrado en educación, los recursos educativos, las plataformas virtuales, los objetos de aprendizaje, los proyectos y los módulos y los mismos sistemas de evaluación.

Para que los cambios en educación, a cualquier escala, sean duraderos y puedan asentarse es necesario que cualquier afectado por dicho cambio estudie, entienda, comparta y se comprometa por la misma visión del posgrado, a mejorar la calidad educación. Las estrategias metodológicas se ponen en marcha para alcanzar de forma adecuada las competencias.

En el Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación se asumen las estructuras propuestas por José Luis Orijuela (Orijuela & Santos, 1999) que surgen alrededor de los desarrollos de la concepción de la comunicación interactiva -esencia de la educación- en todos los escenarios históricos

del hombre como ser pensante que crece en la comunicación con el otro. La interactividad como un proceso de interacción social implica la interfecundación de conocimientos para la acción o para la contemplación.

Se enfatiza que se retoman los planteamientos por adaptarse con gran plasticidad al diseño de rutas de aprendizaje en el modelo propuesto para posgrados. Hacer este ejercicio implica un reto hermoso donde se asumen conceptos de educación líquida frente a una educación tradicional, sólida y rígida donde priman las certezas, las recetas y donde la selección de las rutas es un acto de autonomía del estudiante. A continuación se presentan distintas estructuras que pueden usarse a título de ejemplos:

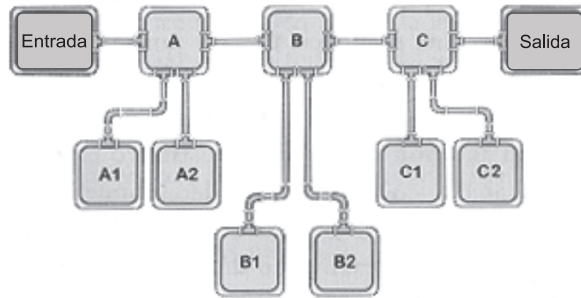
**Estructura Lineal Modular.** Este modelo representa una secuencia única y por tanto necesaria de módulos, entre los cuales la navegación posible consiste en acceder al módulo posterior o al módulo anterior. Existe una relación predeterminada que establece conocimientos a aprender que limitan la interactividad del aprendiz a avanzar o retroceder, pero siempre sobre una línea de conocimientos, o una secuencia de módulos obligatorios. Si bien, según su autor este modelo constriñe al máximo la interactividad del usuario, su utilidad como parte de una estructura más compleja radica en el diseño de módulos de paso obligado que garantizan el acceso del usuario a la formación que se considera imprescindible. (Ver Figura 4 para ver una representación de la Estructura Modular Lineal)



**Figura 4.** Estructura Modular Lineal. Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999.

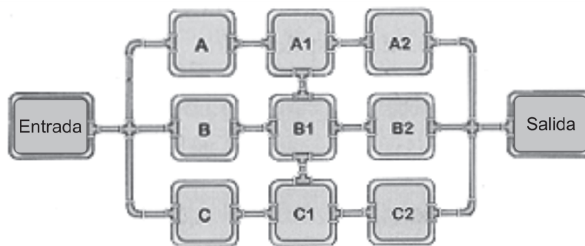
**Estructura Modular Ramificada.** Este modelo representa una trayectoria de navegación privilegiada (Entrada -A-B-C-Salida) en la que se han pueden incluir módulos subordinados (A1, B2, C2, etc.) para permitir un mayor grado de interactividad al usuario. En la estructura ramificada, los conocimientos de los módulos se organizan en el trayecto lineal, obligando al aprendiz a estudiar las secuencias y a la vez amplía la interactividad incorporando las dimensiones lúdicas en los módulos subordinados o complementarios (Ver Figura 5).

**Estructura Modular Paralela.** En este modelo se representan una serie de secuencias lineales de módulos (A, B, C) en las que es posible, además de la navegación lineal (a-A1-A2), también el desplazamiento entre los



**Figura 5. Estructura Modular Ramificada.** Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999.

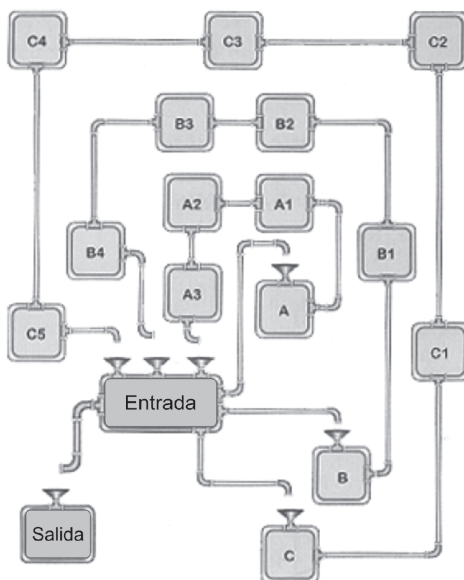
módulos de un mismo nivel (A1-B1-C1, A2-B2-C2, etc.). Esta forma de organización modular de conocimientos y rutas de aprendizaje resulta de utilidad para organizar varios proyectos de investigación y experiencias significativas de un campo del conocimiento que simultáneamente se presenta en varios módulos que le permiten al aprendiz seleccionar, conocer y disfrutar módulos de conocimientos paralelos (Ver Figura 6).



**Figura 6. Estructura Modular Paralela.** Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999

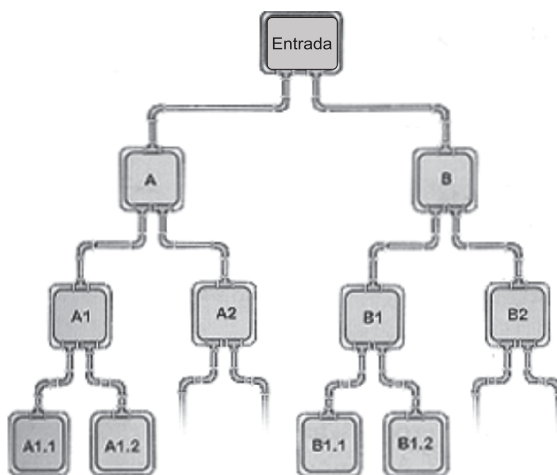
**Estructura Modular Concéntrica.** Este modelo, también denominado “collar de perlas”, organiza una serie de secuencias lineales (A, B, C) en torno a un módulo de entrada, pero sin permitir la navegación entre los módulos de un mismo nivel (A1, B1, C1). El modelo sirve para estructurar de un modo coherente los módulos en los respectivos escenarios o zonas interactivas articuladas en torno a las competencias que se plantea el aprendiz, como condición necesaria para acceder al siguiente el módulo de la ruta elegida (Ver Figura 7).

**Estructura Modular Jerárquica.** Denominada estructura ‘en árbol’ o ‘arborescente’, constituye el clásico modelo de organización de módulos



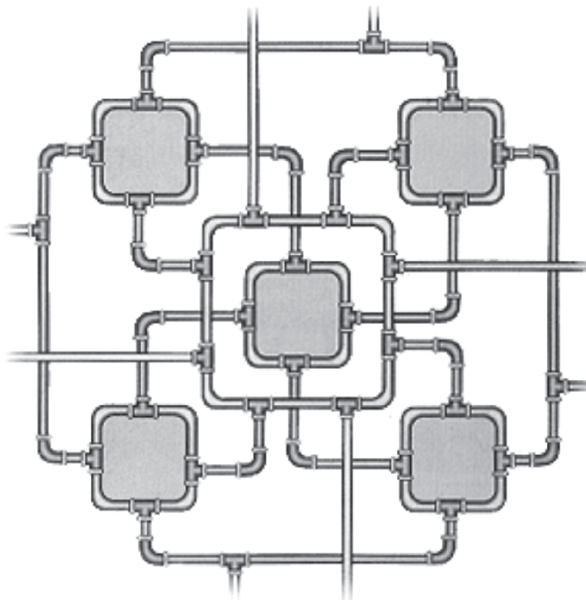
**Figura 7.** Estructura Modular Concéntrica. Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999

que refleja la subordinación o dependencia de los conocimientos de unos módulos respecto de otros, así como el orden que va de lo general a lo particular. Es típico de las aplicaciones educativas, de modo complementario el modelo jerárquico organiza el acceso a los contenidos del modelo (Ver Figura 8).



**Figura 8.** Estructura Modular Jerárquica. Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999.

**Estructura Modular Reticular.** La característica fundamental de las estructuras en red, malla o telaraña es la articulación de cada uno de los módulos, con todos los restantes, permitiendo así el máximo grado de flexibilidad en la navegación. Esta es precisamente la estructura de la Web (literalmente telaraña), que, como ocurre en todas las aplicaciones que no privilegian trayectorias de navegación dejando gran autonomía al aprendiz, tiende a generar experiencias de navegaciones exitosas o frustrantes, dependiendo de la formación para el ejercicio de la autonomía. La paradoja que se plantea en diseño de comunicación interactiva consiste en ofrecer al aprendiz las suficientes opciones como para que exista navegación y, al mismo tiempo, limitar los trayectos posibles para que la navegación sea eficaz en el desarrollo de las competencias. (Ver Figura 9).

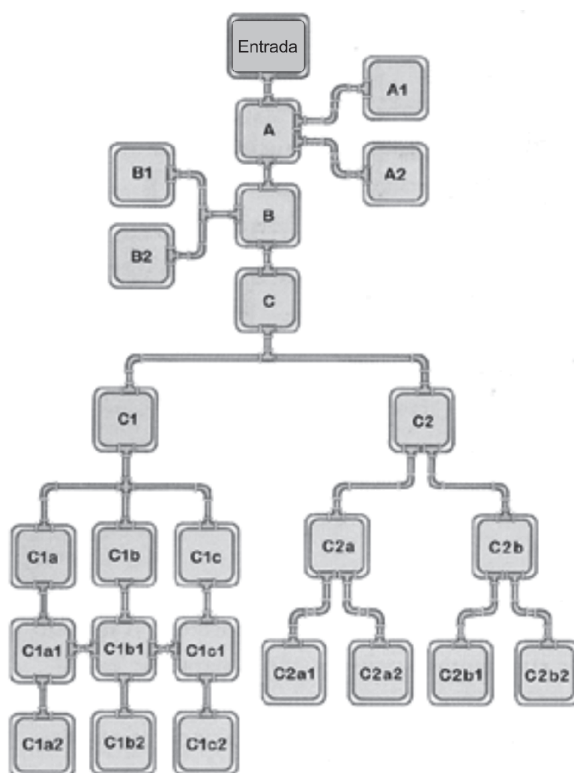


**Figura 9.** Estructura Modular Reticular. Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999.

**Estructura Modular Mixta.** La estructura modular mixta combina dos o más modelos de los arriba explicados, como es el caso de la inmensa mayoría de las aplicaciones interactivas. Las estructuras Mixtas permiten aprovechar las ventajas funcionales de cada módulo y corregir sus deficiencias o limitaciones. (Ver Figura 10).

#### 4. Estrategias: Seguimiento y evaluación de competencias y redes

El Seguimiento y la evaluación del currículo modular integrado por competencias en redes se hace desde varios escenarios: la evaluación del



**Figura 10.** Estructura Modular Mixta. Fuente: José Luis Orihuela y María Luisa Santos. Introducción al diseño digital. Anaya Multimedia – 1999.

proceso de desarrollo de los perfiles; las competencias y productos tangibles e intangibles; la evaluación de la pertinencia, interacción y complejidad de los escenarios reales y virtuales; la evaluación del impacto social de los proyectos; la evaluación de la curación de los conocimientos, el valor científico, tecnológico y artístico de las innovaciones; la evaluación, el acompañamiento del educador al estudiante; la calidad de las redes académicas con las cuales se ha trabajado.

‘La evaluación’ se enfrenta a procesos complejos del orden académico, un poco difíciles de evaluar, con una red entrelazada y en continuo movimiento, más elástica y flexible que medible por inmovilidad, y enfrentadas a la incertidumbre de los mismos conocimientos de los módulos. Sin embargo las organizaciones educativas que toman decisiones requieren saber si los modelos curriculares llevados a la praxis, están produciendo las promesas teóricas, operativas y prácticas con las cuales fueron formuladas. Las decisiones que se tomen no solo afectan a las instituciones educativas,

sino al contexto de su influencia y sobre todo no debe olvidarse que se está evaluando en últimas, la meta, la visión, la misión, los perfiles, las competencias los proyectos de investigación, las publicaciones, los trabajos en redes de cooperación científica, los ambientes de aprendizaje ofrecidos por los módulos, la calidad de los diseños, la interactividad de los conocimientos, la fuerza de los aprendizajes significativos, el impacto de las innovaciones pedagógicas, las competencias del educador, de los investigadores y de los estudiantes.

Existe una notable resistencia a la evaluación y en más de un caso, la evaluación se ha tomado como instrumento para justificar la eliminación o continuación de programas, sobre los cuales ya se había tomado una decisión política previa. De esta forma la evaluación está presionada por condicionamientos internos y externos que pueden llegar a manipularla y que no se niega, ha sido una práctica oculta. Por otro lado existe una actitud acentuada en las organizaciones, con especial interés en el campo universitario, a rechazar la información indeseada; se evita que se conozcan las debilidades académicas.

En el Diseño de un Modelo Curricular Integrado por Proyectos de Investigación (DMCIPI) para posgrados en educación uno de los aspectos a resaltar en el proceso de evaluación es la publicación periódica de los resultados que se van encontrando en el desarrollo del modelo. El que la información se restrinja es uno de los perjuicios más graves que el modelo puede sufrir frente a su interpretación, diseño y ejecución. La publicación periódica de la evaluación permite sistematizar resultados, abrir espacios de reflexión, profundizar sobre los errores y destacar los aciertos. Este proceso de publicación en el peor de los casos evita el que otros modelos de la misma naturaleza se enquisten en el sistema de posgrados al desconocer los errores y sus posibles abordajes.

‘La evaluación’ más que una sofisticada trama de juegos estadísticos se centra en una reflexión minuciosa que desarrolla el comité de posgrados, responsables de la puesta del modelo con sus investigadores, educadores y delegados de los estudiantes y delegados de los sectores representativos de la comunidad educativa y del mundo de la educación en todos sus niveles. La evaluación permite confrontar sentires individuales y colectivos y construir rutas de aprendizaje que afronten necesidades, problemas, potencialidades con inéditas teorías universales, experiencias significativas e innovaciones capaces de preparar a la educación en el horizonte de la sociedad del conocimiento.

‘El seguimiento’ busca en esencia una verificación entre intencionalidades y logros; teniendo como referente las dimensiones del posgrado, las líneas

de investigación y la idea de investigación que el estudiante desarrolla a través del posgrado. Por lo tanto el seguimiento tiene como fin recoger expresiones cualitativas y cuantitativas, testimonios, pruebas, evidencias fenómenos y hechos que indiquen el impacto del desarrollo del modelo curricular integrado por proyectos de investigación. Por su significado la evaluación no es un fin, sino un medio de verificar cómo las propuestas de posgrados se van desarrollando en la práctica académica y cómo poder introducir con agilidad las estrategias que armonicen la teoría y la práctica del trabajo educativo.

## Notas

- i. Edgar Morín, Sociólogo y Antropólogo francés. Estudioso de la crisis interna del individuo, ha abordado la comprensión del «individuo sociológico» a través de lo que él llama una «investigación multidimensional del ser humano.
- ii. Por su título en inglés
- iii. La internet, debuta en el siglo XXI con relaciones atractivas, colaborativas e instantáneas que hacen apasionantes las comunicaciones donde se pueden producir sorprendentes cambios en las relaciones, intercambios y posiciones frente a las cosmovisiones del universo, la sociedad del conocimiento, la familia, la educación, la universidad y el cerebro, no de forma vertical, sino horizontal, buscando en esencia la convivencia de los seres humanos en el planeta.
- iv. John Dewey, filósofo norteamericano, de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones y su voz pudo oírse en medio de las controversias culturales de los Estados Unidos (y del extranjero) desde el decenio de 1890 hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Resultados de búsqueda. John Dewey y sus aportes a la educación Moderna. En: <http://es.slideshare.net/aragcar/john-dewey-y-sus-aportes-a-la-educacion-moderna>
- v. Zygmunt Bauman es un sociólogo y filósofo, polaco, conocido por ser el creador del concepto de modernidad líquida y Los retos de la educación en la modernidad, entre otros.



- vi. Jean-François Lyotard (1924 - 1998) fue un filósofo francés, reconocido por su introducción al estudio de la postmodernidad a finales de 1970. Fue profesor en la Universidad de París VIII (Vincennes, Saint-Denis), cofundador del Colegio Internacional de Filosofía y profesor emérito de la Universidad de París. Una versión más amplia de su semblanza está disponible en: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Fran%C3%A7ois\\_Lyotard](http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Fran%C3%A7ois_Lyotard)
- vii. Estas características se han pensados a partir del libro: “La Era de la educación digital, del Dr. Ángel Pérez García”, de la Universidad de Málaga España.
- viii. Manuel Castell, nació el 9 de febrero de 1942, sus estudios fueron de licenciatura de Derecho y de licenciatura de Ciencias Económicas en la Universidad de Barcelona (1958-1962). Su obra sobre la sociedad red es monumental.
- ix. Michel Godet nació en 1948, es profesor del CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers o Conservatorio Nacional de Artes y Oficios) de París, donde ocupa la presidencia de ‘Prospectiva Estratégica’. Michel Godet tiene un doctorado en Ciencias Económicas. Es, además, miembro permanente de la Academia Francesa de Tecnología y miembro del Grupo Consultivo dependiente del Primer Ministro. Durante las últimas tres décadas ha trabajado de asesor para importantes empresas de Francia y Europa.

## Bibliografía

- Albornoz, M. E. (s.f.). *Mayeutica Educativa*. Recuperado el 2014, de <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/363703>
- Arriaga Álvarez, E. G. (Mayo-Agosto de 2003). La Teoría de Niklas Luhmann. *Convergencia*(32), 277-312. Recuperado el 2014, de [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/luhmann\\_01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/luhmann_01.pdf)
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Primera reimpresión ed.). Barcelona, España: Gedisa. Recuperado el 2014
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación Humana* (Primera edición en español ed.). (S. Garzonio, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Recuperado el 2014, de <http://es.scribd.com/doc/90656269/Castoriadis-Cornelius-Sujeto-y-verdad-en-el-mundo-historico-social>

- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO, Sector de Educación. Unidad de la Educación para el siglo XXI. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado el 2014, de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S)
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La Educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: El Correo de la UNESCO. Recuperado el 05 de 01 de 2014, de UV: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Diputació de Barcelona. (s.f). *Diputació de Barcelona*. Obtenido de [http://www.diba.cat/c/document\\_library/get\\_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730](http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730)
- Foucault, M. (Jul-Sep de 1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Recuperado el 2014, de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Jacques, D. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En D. Jacques, *Los cuadros pilares de la educación* (págs. 91-103). Recuperado el 05 de 01 de 2014, de UV: <http://www.uv.mx/dgda/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Kosík, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Recuperado el 2014, de <http://esfops.files.wordpress.com/2013/05/dialc3a9ctica-de-lo-concreto.pdf>
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de cultura Económica.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. (M. Antolín Rato, Trad.) Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.
- Max-Neef, M. (25 de Agosto de 2014). Economía a escala humana. *Feria del Libro de Bucaramanga ULIBRO: Bitácora de Sueños*. (S. Gómez M., Entrevistador) Bucaramanga, Santander, Colombia. Recuperado el 2014, de <http://ulibro.com/?s=Manfred+Max-Neef&submit=>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (1a ed. 5a reimpr. ed.). (P. Mahler, Trad.) Buenos Aires, Argentina:

Ediciones Nueva visión. Recuperado el 2014, de <http://www.edgarmorin.org/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>

Orijuela, J. L., & Santos, M. L. (1999). *Introducción al diseño digital*. Anaya Multimedia.

Suchman A., E. (1979). "Action for what? A critique of evaluation research" . En R. O. Tode, *The organization, management and tactics of social Research*. Cambridge Mass: Schenkman Publishing Co. Inc.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

Vera, A. A. (2007). Las redes de Cooperación Científica em América Latina y el Caribe (estudio treinta y tres redes. En A. A. Vera, *Las redes de Cooperación Científica em América Latina y el Caribe (estudio treinta y tres redes* (pág. 2003). Neiva: Universidad Surcolombiana.

## Las TIC como herramientas facilitadoras de la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres

Marina García Carmona

El centro educativo ha de desarrollar un plan global de acción para poder escuchar a los padres y darles tiempo y espacio para que se comuniquen y participen de forma personal en actividades informativas, formativas, culturales y sociales (Chuang, 2005:14). El papel de las madres y padres es fundamental en la escuela (Henderson & Mapp, 2002; National PTA, 1998, 2000, 2007, 2010; Henderson & Berla, 1994; Olivos, 2010...) y es necesario que estén bien informados de todo lo que acontece en el colegio de sus hijos/as. Para ello se pueden usar diversas vías o canales de comunicación y participación.

Los avances de las tecnologías han marcado el desarrollo de las últimas décadas. Internet y el uso de las redes sociales (Tuenti, Facebook, Twitter, LinkedIn, You Tube...) se han convertido en una pieza clave en la vida de la familia influyendo de forma consciente o inconsciente en su desarrollo (Bas Peña y Pérez de Guzman, 2010:61). En consonancia con estos hechos, las familias necesitan que las escuelas proporcionen nuevos escenarios de participación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) además de los ya existentes presenciales. Las TIC abren un inmenso abanico de posibilidades de comunicación que favorece y facilita la participación de las familias en la educación de sus hijos y en el centro escolar. La destrucción de la barrera de los horarios mediante diversas herramientas o canales como veremos a continuación, que en muchas ocasiones impiden una mayor relación de las familias con el centro educativo, genera infinidad de posibilidades de comunicación efectivas y rápidas.

Una de las modalidades o tipos de participación de las familias en la escuela es mediante las asociaciones de madres y padres (en España, AMPA). En el contexto estadounidense estas asociaciones son llamadas Parent Associations (PA), cuando solo están formadas por madres y padres o Parent and Teachers Associations (PTA), cuando cuentan con docentes entre sus miembros. Estas organizaciones comparten el objetivo general de conseguir el éxito del conjunto del alumnado y la educación de calidad y para ello cumplen su función en la escuela representando los intereses del colectivo de madres y padres y realizando diversas actividades y acciones para lograrlo.

Las actividades que realizan las AMPA/PTA/PA, así como la información relevante sobre la organización de la asociación son asuntos clave para

compartir con el resto de la comunidad escolar y conseguir así que los padres y madres se involucren más. Para ello las tecnologías de la información junto a internet y la comunicación se convierten en herramientas muy versátiles y adecuadas que nos permiten dar a conocer la cantidad de información que necesitemos a la cantidad de personas que queramos con la dedicación de poco tiempo y espacio.

Sin lugar a dudas, la integración de las TIC para la mejora del diálogo y la reflexión relacional entre familia y escuela, es una oportunidad de participación comprometida y favorecimiento de una relación alternativa que potencie y desarrolle las relaciones directas cooperativas que puedan darse en el contexto presencial (Trujillo Torres, Sola Martínez y García Carmona, 2012:1215).

Las posibilidades educativas de las TIC han de ser consideradas en dos aspectos: conocimiento y uso (Sáenz, 2007 citado en Aguilar Ramos y Leiva Olivencia, 2012). Por un lado nos referimos al conocimiento sobre las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento de cómo funciona un ordenador, una videoconferencia, etc. Y por otro aludimos al cómo, para qué y por qué usamos estas herramientas. Los dos conceptos deben ir en orden para que la experiencia con las TIC sea beneficiosa: primero se conocerán las herramientas, sus características y potencialidades, para después hacer un buen uso de ellas.

En el caso de la participación de las familias, para que éstas se mantengan en contacto a través de las TIC, debemos cerciorarnos de que saben manejar las tecnologías en cuestión. Si este no fuese el caso, el centro educativo podría ofrecer talleres de formación para estos padres como medida de fomento de la participación de la familia en la escuela. Además también hay que tener en cuenta que estas familias puedan tener acceso a las tecnologías ya que existen casos que las condiciones económicas lo impiden. En estos casos la escuela debería proporcionar un lugar equipado para ello donde los padres pudiesen disfrutar de estos servicios.

Una vez que se tiene el conocimiento de las herramientas de trabajo, la comunidad educativa se dispondrá a utilizarlas de manera apropiada. En esta etapa el centro educativo también debería formar a los padres y madres que lo necesiten. El uso de estos canales de comunicación para la comunicación familia-colegio, equipo directivo-AMPA/PTA/PA, AMPA/PTA/PA-resto de padres y madres, etc., deberá estar sujeto a unas normas de participación basadas en todo momento en el respeto mutuo.

En este sentido, se deberían conocer todas las posibilidades que estas tecnologías e internet ofrecen y saber cómo funcionan, pero lo más importante, a nuestro parecer, es realizar el uso adecuado de las mismas. No debemos olvidar que el objetivo principal en este caso sería fomentar la participación de los padres en la escuela y que para ello la comunicación sería el sustento del procedimiento. Todo ello en aras a conseguir el éxito del alumnado que es el punto de referencia que nunca se debe perder.

## **LAS TIC COMO CANAL DE COMUNICACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA**

Como es sabido, además de las AMPA/PTA/PA, existen más tipos de participación de las familias en la escuela (tutorías, reuniones, en España Consejo Escolar, en Nueva York SLT School Leadership Team, etc). En todas ellas las tecnologías de la información y comunicación pueden jugar un gran papel pero en este caso nos centraremos en cómo estas herramientas pueden ser un vehículo de comunicación e interacción para las AMPA/PTA/PA, además de constituirse como un lugar de consulta para los padres y madres que no pertenecen a la organización. De este modo servirán para que la comunicación sea más continua y también para favorecer la implicación de las familias en la escuela, incluso de las familias más difíciles de alcanzar.

Las TIC se convierten en nuestros días en un canal rápido y efectivo para la comunicación entre las familias y la escuela. Por ende, las TIC también son una herramienta con muchas ventajas para la comunicación de los padres y madres que forman parte de las AMPA/PTA/PA y para facilitar que las familias de nueva incorporación a la asociación o las familias extranjeras recién llegadas tengan un acceso rápido y sencillo a toda la información necesaria y a las personas que deseen contactar. De este modo se facilita su participación. La Web de la AMPA/PTA/PA se consolida como uno de los mejores canales de comunicación, incluso con la posibilidad de que la información aparezca en otros idiomas para facilitar el acceso a las familias extranjeras.

Internet, la “red de redes”, es un potente recurso que ofrece una gran variedad de herramientas que pueden ser de gran utilidad para el impulso de la comunicación de las AMPA/PTA/PA, bien entre sus miembros, bien entre el AMPA/PTA/PA y el centro educativo o incluso entre el AMPA y la comunidad. De esta manera se facilitan las relaciones de la asociación de madres y padres con el conjunto de la comunidad educativa y su contexto, ganando en efectividad y tiempo.

Además de la función de comunicación, también esta herramienta es muy importante como transmisora y difusora de la información. La gran

cantidad de información y la velocidad a la que puede llegar a las pantallas de los dispositivos que los sujetos usen (teléfono móvil, ordenador, tabletas...) hace que se ahorren energías y tiempo que se pueden dedicar a otra tarea de provecho para la asociación.

A continuación citaremos algunas de las ventajas e inconvenientes de internet que han de ser tenidos en cuenta en el uso de las mismas con las familias en el contexto educativo también aplicables a otras situaciones (Chuang, 2005):

**Tabla 1.** Ventajas e inconvenientes del uso de internet.

**VENTAJAS:**

- Proporcionar información actualizada, rápida y eficaz.
- Ofrecer un medio de información y comunicación más flexible.
- Fomentar los mecanismos de interacción y comunicación.
- Contribuir a excluir las barreras de espacio y de tiempo.
- Permitir compartir un número infinito de recursos.

**INCONVENIENTES:**

- Fomento del individualismo, el aislamiento y distanciamiento de las personas.
- Falsa identidad.
- Invasión de la intimidad.
- Monopolización informativo-cultural.
- Fiabilidad de las fuentes.
- Plagio rápido y fácil.
- Pérdida de tiempo (al perderse navegando).

Fuente: Chuang (2005)

Esta autora añade que la aplicación de internet en la tarea de fomentar la relación entre el centro educativo y la familia, se encamina hacia unas finalidades como las siguientes (Chuang, 2005:194):

- Adaptarse a las nuevas tendencias sociales y a las necesidades de la familia.
- Ampliar el uso de internet en el centro de enseñanza.
- Abrir nuevos cauces de información y comunicación entre el centro educativo y la familia.
- Ofrecer a la familia un medio de comunicación eficaz.
- Facilitar la difusión de información (proyectos, noticias, avisos...).
- Promover la interacción entre el centro educativo y la familia.

- Mantener a los padres al día sobre todos los aspectos relacionados con el desarrollo y educación de sus hijos.
- Fomentar la relación entre el centro educativo y la familia, estableciendo un nuevo modo de comunicación entre los profesores, padres y alumnos.

A estas finalidades podríamos añadir las siguientes:

- Usar internet como canal de comunicación entre los padres de manera que se fomente el espíritu de comunidad escolar.
- Abrir el campo de interacción al contexto en el que se ubica el centro educativo de manera que escuela y entorno estén relacionados.
- Archivar toda la documentación importante respecto al centro educativo y la participación de los padres en el mismo de manera que en cualquier momento y lugar todos los padres tengan fácil acceso a ella.
- Impulsar la participación de las familias en la AMPA/PTA/PA del centro mediante la continua información e interacción del equipo de liderazgo con todos los padres. Es de vital importancia que la información esté actualizada y que la comunicación sea fluida.
- Fomento de la participación y conocimiento de todas las culturas que estén presentes en el centro educativo.
- Etc.

Las razones expuestas son solo algunas de las que este recurso nos podría ofertar en la labor de aumentar e intensificar la participación de las familias en la escuela y, por ende, la comunicación entre AMPA/PTA/PA-centro educativo y familias. Las AMPA/PTA/PA deben utilizar estos recursos para fomentar la participación de las familias en la organización y también para su funcionamiento.

No debemos olvidar, por otro lado, la importancia que hoy en día tienen las redes sociales en nuestra sociedad. Por este motivo éstas se consolidan como una de las herramientas fundamentales de comunicación en los centros educativos también. Recursos como Facebook, Twitter... están a la orden del día en muchos centros educativos como canal de comunicación de las familias. Algunas de las ventajas que podemos resaltar de estos recursos en la educación y por tanto en los centros educativos y en las AMPA/PTA/PA son (Santamaría González, 2008):



- Crean una dimensión nueva de socialización; posibilitan la visualización de los contenidos desde la pluralidad y con la herramienta apropiada pueden crear comunidad.
- Proporcionan la base para pensar en una formidable herramienta para la educación inclusiva.
- En centros de primaria y secundaria se están usando como un espacio de encuentro entre los distintos actores del proceso de aprendizaje/enseñanza. Permiten recrear grupos de trabajo y de actividades socializadoras a través de padres, profesores y estudiantes.
- Ofrecen a los usuarios un espacio seguro y práctico para crear vínculos con otros miembros de la comunidad.
- Facilitan las tareas de inmersión en un entorno lingüístico extranjero por medio de redes o comunidades.
- Pueden servir en las organizaciones educativas como herramienta para reducir brechas de conocimiento y tecnológicas.
- Facilitan la creación de comunidades de práctica y de redes de aprendizaje como dinamizadoras y constructoras de una identidad digital.

Más adelante veremos aplicaciones prácticas de estos recursos para la participación de las familias en las AMPA/PTA/PA. De momento, podemos añadir que estos canales de comunicación, con un uso adecuado, facilitan que el grupo de madres y padres también se conozca entre sí y creen vínculos más fuertes. A menudo, la falta de tiempo o la incompatibilidad horaria hace que algunas familias tengan difícil conocer a las demás familias y de esta manera es posible y relativamente sencillo.

## **APLICACIONES PRÁCTICAS DE INTERNET Y TIC EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS AMPA/PTA/PA**

Una vez señaladas las razones que fundamentan la incorporación y el uso de estos recursos en los centros educativos con respecto a la participación de las familias en AMPA/PTA/PA, veremos algunas aplicaciones prácticas que se pueden llevar a cabo para conseguirlos y sacar el máximo provecho de ellos. Aunque estas herramientas pueden aplicarse para la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en esta ocasión las tomaremos como vehículos de interacción y comunicación de las AMPA/PTA/PA entre sus miembros, de las AMPA/PTA/PA con el centro educativo y de las AMPA/PTA/PA con la comunidad que rodea el centro educativo.

En la siguiente tabla, se recogen de manera esquemática las herramientas más significativas de los recursos que internet ofrecen y que ayudan al impulso

de la participación de las familias en la escuela, en nuestro caso en las AMPA/PTA/PA. Se destacan sus principales características, las posibilidades que ofrecen y sus limitaciones más significativas (Chuang, 2005):

**Tabla 2.** Principales herramientas para el impulso de la participación de las familias en la escuela.

Herramientas	Características	Posibilidades	Limitaciones
<b>Sistemas de comunicación asincrónicos (no en tiempo real)</b>			
Correo electrónico	Intercambio de mensajes y/o ficheros con cualquier otro usuario de la Red.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envío rápido de mensajes.</li> <li>• Sin barreras de tiempo y de espacio.</li> <li>• Bajo coste y fiabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad. El mensaje puede ser leído por cualquier persona con facilidad. Salvo que se use con mecanismos de encriptación.</li> </ul>
Lista de correo o de distribución	Discusión y/o información por correo electrónico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enviar el mismo mensaje a varios usuarios a la vez.</li> <li>• Recibir muchas informaciones de distintos temas cómodamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El posible olvido o equivocación de mensajes enviados.</li> <li>• El exceso de correos recibidos puede hacer que el buzón de entrada esté saturado.</li> </ul>
Grupos de noticias (newsgroup)	Sistema abierto de grupos de discusión de todo tipo de temas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en foro de discusión para intercambiar ideas y/o ficheros sobre un tema concreto.</li> <li>• Guardar mensajes publicados en el servidor durante un tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de control de noticias publicadas. Al material inapropiado puede perjudicar al grupo.</li> </ul>
World Wide Web	Información con múltiples vínculos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a navegar con más facilidad y rapidez.</li> <li>• Acceder a un gran número de información de todo tipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informaciones no contrastadas.</li> <li>• Posible pérdida de tiempo y posible desaparición de dirección (URL).</li> </ul>

<b>Sistemas de comunicación sincrónicos (en tiempo real)</b>			
Chats (IRC)	Conversaciones públicas entre los usuarios de internet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicarse en tiempo real con varias personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falsas identidades.</li> </ul>
Mensajería instantánea	Conversación privada con determinado usuario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicarse con determinado usuario en privado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posible molestia derivada de otros usuarios.</li> </ul>
Audioconferencia	Comunicaciones de voz en internet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo coste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja calidad.</li> </ul>
Videoconferencia	Conversación verbal y visual mediante Red en tiempo real.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar los costosos desplazamientos, en dinero y en tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En fase de estudio, caro actualmente.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Chuang (2005)

Cualquiera de los recursos anteriores puede ser utilizado en la práctica de la participación de las familias en la escuela y como mecanismo de motivación para la misma. Las posibilidades de uso son múltiples y en general todos ellos facilitan la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar (profesorado, orientadores, familias, alumnado...), siempre usados de manera ética y responsable y supervisados por profesionales. El correo electrónico, por ejemplo, permite el envío y recepción de correspondencia electrónica de manera cómoda y rápida entre el centro educativo y las familias, promueve una participación activa de las madres y padres en las listas de distribución y podría ser interesante la suscripción electrónica a boletines relacionados con la educación de los hijos y la implicación en los centros educativos.

Una de las herramientas que cada vez es más usada y que más ventajas reporta por su facilidad de uso y su capacidad de transmisión de información es la Web de la AMPA/PTA/PA. Mediante esta vía las familias encuentran de manera sencilla y cómoda la información importante que necesitan. Algunas sugerencias de apartados para incluir en la Web de la asociación serían: misión,

objetivos, reuniones, actas de las reuniones celebradas, calendario escolar, organigrama del centro, organigrama de la AMPA/PTA/PA, ubicación, información de contacto, información sobre el proceso de elecciones, información sobre las distintas posiciones de liderazgo y vocalías que existen en el centro educativo con el nombre de la persona que lo ocupa y su correo electrónico, documentos institucionales del centro, chat y foro donde poder participar y expresar opiniones, galería fotográfica (con autorización firmada de los padres para los menores que aparezcan), etc. Es muy importante que la Web, y sus contenidos, estén traducidos a otras lenguas (sería deseable que a todas las que el centro educativo en cuestión atiende, o al menos a las más habladas) para facilitar el acceso a las familias de otros países.

Además el uso de las redes sociales, como se ha indicado antes, aporta numerosas opciones de comunicación y pueden ser utilizadas en estos contextos. Redes como Facebook, Tuenti, Twitter... ofrecen utilidades que pueden facilitar la labor en las asociaciones y hacerlas más visibles al resto de la comunidad escolar. A continuación daremos algunos ejemplos que podrán servir de sugerencia para su utilización en estos contextos. Uno de los puestos de liderazgo en la AMPA/PTA/PA podría ser el coordinador de las TIC y entre sus funciones podría estar la de actualizar y cuidar la Web y las redes sociales.

Por último mencionaremos algunos de los recursos que podemos destacar para su utilización como facilitadores de la comunicación en estas asociaciones (Trujillo Torres, Sola Martínez y García Carmona, 2012):

- Grupo privado de Facebook: opción con la que podremos crear grupos privados a los que solo podrán acceder nuestros contactos siempre y cuando hayan sido invitados.
- Gestor de contenidos (LCMS) familia-escuela: creación y manejo del contenido en torno a alguna plataforma LCMS (moodle, webnode, joomla, wix, etc.) que bien podrían ser analizados en cualquier taller de padres/madres propuesto.
- Twitter (microblogging en red: permite mandar mensajes de texto plano con un máximo de caracteres.
- Ning: red social con grandes posibilidades para el ámbito educativo.
- Listas de distribución: uso del correo electrónico con muchas más opciones y posibilidades en su gestión.

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio que ha sido llevado a cabo en las ciudades de Nueva York (EEUU) y Granada (España) comparando

el funcionamiento de las AMPA/PTA/PA, así como las percepciones que las familias tienen sobre su implicación en la educación y en la escuela de sus hijos/as, el liderazgo de estas organizaciones y la tolerancia y agrado por la diversidad cultural en el centro educativo en ambos contextos. En el mismo se han empleado tanto técnicas cuantitativas, como es el cuestionario, como cualitativas como son la entrevista semiestructurada y el relato de vida. Los centros educativos escogidos son escuelas de Educación Infantil y Primaria públicas.

En esta ocasión, además de la revisión teórica y propuestas prácticas sobre el uso de las TIC en las AMPA/PTA/PA, se dan a conocer algunos resultados de los datos de índole cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas en relación a las medidas destacadas por las familias como facilitadoras de la participación de las familias en la escuela. Esta clase de entrevistas, con unos objetivos y un plan de desarrollo predefinidos nos permitirá conocer con un grado mayor de libertad que las entrevistas estructuradas y de forma más ágil la opinión de las/os entrevistadas/os sobre la temática. En este caso se entrevistaron a madres y padres que formaban parte del equipo de liderazgo de las asociaciones de madres y padres (presidenta/e, tesorera/o y secretaria/o) para conocer sus opiniones sobre el uso de las TIC como medida facilitadora de la participación de las familias en el centro educativo.

Atendiendo a la finalidad principal de la entrevista que es que el investigador sea capaz de encontrar lo que es significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como los valores, pensamientos, etc. (Colás, 2001:275), tomaremos y comentaremos algunas opiniones de los protagonistas en relación a la temática en el siguiente apartado.

## RESULTADOS

En las entrevistas realizadas a los diferentes componentes de las AMPA/PTA/PA se destacan las TIC como medio facilitador y actual de la comunicación y participación de las familias en la escuela. Se habla en algunas ocasiones incluso de una “revolución” respecto a la forma de participar de las familias en el centro educativo, ya que se le resta importancia a la “presencialidad”, el dejarse ver por el colegio en cuestión, para dar paso a otra forma de participación más virtual:

Estamos trabajando para poder retransmitir por Internet en directo las reuniones mensuales de la PA, vamos a intentarlo para que la gente no tenga más que encender el ordenador en casa y ver lo que está ocurriendo en la reunión mensual, ¿entiendes?. Esto llegará pronto porque la tecnología está avanzando muy rápido y así será más fácil llegar a los padres (Entrevista I,

Nueva York).

Ahora en la era del correo electrónico y Facebook, ¿sabes?, llegas mucho más fácilmente a los padres que no pueden asistir a las reuniones (Entrevista II, Nueva York).

También los protagonistas han destacado que el uso de las TIC ha propiciado un aumento de la participación de las familias en las reuniones de las AMPA/PTA/PA, destacando, entre otras cuestiones su capacidad de flexibilidad, ya que permiten compaginar los horarios personales y profesionales de los componentes de la organización y la adaptación a sus intereses:

Dado que este colegio es muy pequeñito pues, en las reuniones, cuando se hacían reuniones, no venía nadie. Todo lo hacemos a través de internet. Cuando tú recibes el correo electrónico, a lo mejor, lo lees dentro de tres días, pero lo lees y contestas. De la otra forma nos encontrábamos aquí tres personas. Entonces todo, todo se hace a través de internet (Entrevista III, Granada).

Las TIC, entendidas como otro canal o medio para promocionar y aumentar la participación de las familias en la escuela, se conciben también como un recurso de comunicación directa con ellas y como alternativa a otros canales más tradicionales y más en desuso:

Trabajamos mucho para involucrar a todas las familias comunicándonos con ellas por carta, por correo electrónico y también a través de los profesores, que los animan a que se unan y sean miembros de la PTA (Entrevista IV, Nueva York).

Incluso, las TIC son valoradas muy positivamente en el proceso de toma de decisiones de la Junta Directiva de la AMPA/PTA/PA, facilitando que éste sea más democrático y fomente la toma de decisiones en grupo, al poder hacer llegar la información por estas vías y, a su vez, poder recibir el feedback por parte de la totalidad de los integrantes que quieran participar en mencionado proceso. Al respecto, destacamos a continuación las palabras de la presidenta de la AMPA de un centro educativo de Granada (España) en relación a los responsables que toman las principales decisiones de la asociación:

Todos, tomamos todos las decisiones. Por ejemplo, ahora en el Día de Andalucía, o cualquier tema, se plantea entre los cinco que estamos y se traslada al resto de los padres por correo electrónico para que opinen. Cuando nos contestan la mayoría, damos un plazo, lógicamente, leemos todas las

respuestas y lo que salga mayoritariamente. Pero, normalmente, primero lo hablamos los cinco porque si tienes que hacer caso de todas las opiniones y además hay padres que están separados y entonces opinan los dos. Entonces, un poco, lo que más o menos vemos se traslada a todos los padres y lo que salga por mayoría (Entrevista V, Granada).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Un alto nivel de participación de las madres y padres en la escuela repercute en mejoras para el estudiantado, y por ende, en las propias familias y el centro educativo. Por este motivo es primordial promover que las familias sean miembros activos de su escuela mediante las asociaciones de madres y padres. La creación de entornos que inviten al diálogo y el esfuerzo por la consecución de metas comunes, dotará a las familias del contexto idóneo para la puesta en práctica de sus actividades.

Un papel fundamental lo adquieren las tecnologías de la información y la comunicación que permiten que las familias estén involucradas en la educación de sus hijos/as sin la necesidad de una presencia física en el centro educativo (a veces tan complicado para las familias trabajadoras). Éstas han provocado un cambio tremendo en lo que al modelo de participación de madres y padres en la escuela se refiere y, por tanto en cuanto a las funciones de las AMPA/PTA/PA y las formas de llevarlas a cabo.

En la sociedad actual en la que vivimos las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel clave para posibilitar la comunicación de manera rápida y eficaz. Se propone su uso para facilitar la información continua y promover la participación activa de las familias. Además el uso de diferentes canales de comunicación también es aconsejable en aras a un aumento de la implicación de las familias en el centro educativo.

También se destaca el cambio positivo que ha sufrido la manera de entender la “participación en el centro educativo”. Ya no es tan necesaria la “presencialidad” para poder participar en las reuniones de las AMPA/PTA/PA y se opta más por una comunicación virtual que flexibiliza tiempo y espacio. La posibilidad de acceder a la información desde cualquier lugar y en cualquier momento fomenta una mayor implicación por parte de las madres y padres. La variedad de herramientas disponibles para el conjunto de usuarios enriquece y crea entornos innovadores de implicación en la escuela.

Por último, a pesar de las grandes ventajas subrayadas en esta aportación y las que cada lector pueda tener personales en relación a las TIC, se invita a que

se reflexione y se entiendan como un equilibrio entre la presencialidad y la virtualidad de la participación, ya que en determinados eventos y momentos concretos, la presencia física de las familias es primordial. Momentos de convivencia entre profesorado, alumnado y familias llenan de sentido el proceso educativo de la escuela primaria. Por tanto, los centros educativos en su conjunto deben hacer uso de estas herramientas y ponerlas al servicio de sus objetivos para conseguir una educación de calidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguilar Ramos, M. C. y Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de la información y la comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 41-68.
- Chuang, H. P. (2005). *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet*. Navarra: Eunsa.
- Colás, P. (2001). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Psicopedagogía. En Buendía Eisman, L, Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (Pp.252-285). Madrid: McGraw – Hill.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools.
- National PTA (1998). *National Standards for Parent/Family Involvement Programs*. Chicago: National PTA.
- National PTA (2000). *Building Successful Partnerships: a guide for developing parent and family involvement programs*. Bloomington, IN: National Education Service.
- National PTA (2007). *PTA national standards for family-school partnership: an implementation guide*. Alexandria, VA: Author.



- National PTA (2010). PTA Annual Report. An enduring voice for parents and children. Retrieved from [http://www.pta.org/2010AnnualReport\\_updated.pdf](http://www.pta.org/2010AnnualReport_updated.pdf)
- Olivos, E.M. (2010). *The Power of Parents. A critical perspective of bicultural parent involvement in Public Schools*. New York: Peter Lang Publishing
- Santamaría González, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. *TELOS Cuadernos de Innovación y Comunicación*, 76. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo%3D7&rev%3D76.htm>
- Trujillo Torres, J. M., Sola Martínez, T. y García Carmona, M. (2012a). Redes colaborativas 2.0 familia, escuela y sociedad. En Cotrina García, M. y García García, M. (Coords.) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

## Propuesta para la evaluación del desempeño de profesores en escuelas de administración

Jorge Alejandro Sánchez Henríquez  
Oscar Alfredo Rojas Carrasco

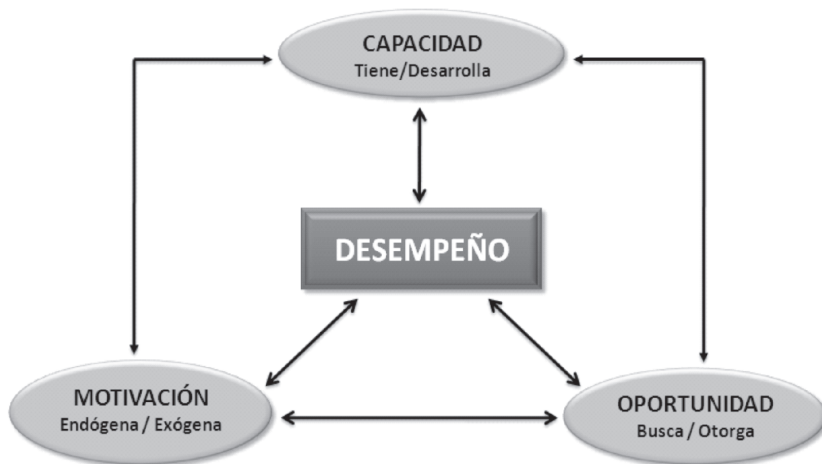
**L**os profesores, son hoy más que nunca, la clave del éxito del sistema educacional de cualquier país en el mundo, de una escuela, de una Universidad y también lo son de una Facultad de Negocios. El éxito o fracaso de una Escuela de Administración está determinado en gran medida por lo que hagan los académicos que la componen, es decir, como ellos funcionan y si agregan valor o no a su Escuela, en definitiva como ponen su talento al servicio de los objetivos de la Facultad y de la Universidad en que se desempeñan profesionalmente.

Pues bien, una vez que se reconoce que los académicos son un componente fundamental en toda Facultad, ya sea esta dependiente de una Universidad pública o privada, surge la necesidad de saber cómo realmente están desempeñando sus talentos los académicos, es aquí donde surge con fuerza la evaluación del desempeño del talento de los académicos y este trabajo presenta los lineamientos fundamentales básicos para la construcción de un sistema de evaluación del desempeño del talento de los académicos en una Escuela de Administración en una Facultad de Negocios. Estas ideas fueron largamente discutidas en la XLIV Conferencia Latinoamericana de Escuelas de Administración, realizada en Ecuador el año 2009.

### Fundamentos teóricos

El marco teórico sobre el cual debe descansar un sistema que pretenda evaluar el desempeño del personal académico, debe estar basado en conceptos técnicos clásicos, los cuales se esquematizan en la Figura 1, un buen sistema de evaluación del desempeño de los académicos en una Facultad de Negocios descansa en tres pilares fundamentales, el primero dice relación con la capacidad que debe tener el académico que sirve el cargo, es decir, las capacidades propias del académico con todo las potencialidades para no solo mantenerlas sino que sobre todo para desarrollarlas e incrementarlas en el futuro, en una terminología técnica más contemporánea de recursos humanos, se podría asociar a las competencias que debe poner al servicio de la Facultad el académico. El segundo pilar tiene que ver con un aspecto sustantivo muy difícil de manejar por parte de las partes involucradas (léase Facultad y académico), que corresponde a la motivación

que se debe tener (académico) y obtener (Facultad), no es suficiente tener capacidad si no está la intención manifiesta de utilizarla a cabalidad en el ejercicio diario del cargo, este tema es tan complejo al nivel que se puede hablar de un componente endógeno de la motivación en el académico y otro componente exógeno que tiene relación más directa con la Facultad, pero que puede afectar significativamente el desempeño. Por último y como tercer pilar fundamental está la oportunidad que se le brinde al académico para que pueda desarrollar un adecuado desempeño acorde a las capacidades y motivaciones que se presentan en el trabajo y en la Facultad. Se debe dejar establecido de una manera clara y definitiva que sin la conjunción de estos tres elementos, en un marco teórico claro y definido, no tiene ningún sentido hablar de evaluación del desempeño de los académicos, cualquier esfuerzo en este sentido esta condenado a perderse con el correspondiente costo directo y sobre todo un gran costo indirecto a nivel de todas las otras actividades relacionadas con la administración y dirección de los recursos humanos.



**Figura 1:** Marco teórico de un sistema de evaluación del desempeño.

**Fuente:** Sánchez, J. (2014). Control de gestión del desempeño de los recursos humanos, pág. 53.

Editorial Apyce, España. **Evaluación del desempeño**

Como menciona Lavanda, D., (2005) la evaluación históricamente se restringió al simple juicio unilateral del jefe respecto al trabajo de su empleado pero a medida que ha evolucionado la gestión de recursos humanos, se han establecido generaciones de modelos de evaluación, hasta el punto que hoy en día se pueden encontrar modelos de evaluación de cuarta generación.

Una evolución contemporánea del concepto de evaluación presenta *Gomez-Mejia, L., Balkin, D. & Cardy, R., (2001) al expresar que la valoración del*

rendimiento implica identificar, medir y gestionar el rendimiento de las personas de una organización. En cambio para *Pereda, S., & Berrocal, F., (2001)* es el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo. Para *Sastre, M. & Aguilar, E., (2003)* la evaluación del desempeño es aquel proceso sistemático y estructurado, de seguimiento de la labor profesional del empleado, para valorar su actuación y los resultados logrados en el desempeño de su cargo. Otra visión tiene *Ariza, J., Morales, A. & Morales, E., (2004)* quien dice que el desempeño es el grado en el cual los empleados cumplen con los requisitos del trabajo. Partiendo de esta premisa, la evaluación del desempeño es un proceso de valoración del mismo. Para *Dessler, G. & Varela, R., (2004)* en cambio, la evaluación del desempeño se define como la valoración del desempeño actual o anterior de un trabajador en comparación con sus estándares, por último *Mondy, W., & Noe, R., (2005)* plantea que la evaluación del desempeño es un sistema de revisión y evaluación del desempeño laboral individual o de equipos.

## Objetivos de investigación

A continuación se presentan los objetivos planteados para el desarrollo de este trabajo.

### Objetivo general

Desarrollar los lineamientos básicos para evaluar el desempeño de académicos de Escuelas de Administración.

### Objetivos específicos

1. Definir un marco referencial para implementar una evaluación del desempeño de académicos en una Escuela de Administración.
2. Definir las dimensiones que se le deberían evaluar a un académico.
3. Definir las variables para evaluar a un académico.
4. Determinar las fuentes de información para la evaluación del desempeño.
5. Determinar las herramientas para recabar la información desde las fuentes.
6. Definir un período de evaluación para el proceso.

## Metodología

Para poder realizar este trabajo y cumplir los objetivos propuestos, fue necesario primero que todo, realizar una investigación exploratoria a fin de conocer en detalle el proceso de evaluación del desempeño del personal.

Una vez que se conoció en detalle el proceso técnico de la evaluación del desempeño en función de la teoría clásica existente, se realizó la identificación de sus principales componentes los cuales se configuraron de acuerdo a una lógica sistémica identificando de esta forma cinco etapas básicas del proceso, compuestas cada una por múltiples y diversas actividades. Una vez que se logró organizar el proceso en un orden lógico de etapas y actividades, se realizó un flujograma detallado que permitió visualizar todas las actividades del proceso. Luego de esto, y una vez definido un proceso estándar de evaluación con sus principales componentes, fue posible entonces siguiendo las etapas construidas hacer el diseño lógico del sistema de evaluación del desempeño del académico de una Facultad de Negocios, considerando el cargo y los procesos propios relativos a la educación superior.

## **Análisis de información y construcción de un marco referencial**

Del análisis de toda la información técnica y de la definición de procesos y etapas, además de la construcción del flujograma del proceso, se definieron las bases técnicas para el diseño del sistema de evaluación del desempeño para los académicos.

### **Definición metodológica para un marco referencial**

La implementación de un mecanismo de evaluación del desempeño en una Escuela de Administración debe necesariamente ceñirse estrictamente a un marco referencial que debe ser trabajado al inicio del proceso y como tal, se constituye en una de las actividades más relevantes del proceso, que si no es bien realizada, el proyecto fracasará irremediablemente.

No solo es importante definir formalmente el marco referencial-conceptual, por ejemplo, a través de una planificación del proceso, sino que esa planificación debe sujetarse estrictamente a los parámetros del marco conceptual-referencial, en efecto todas las directrices estratégicas del proyecto deben acotarse en relación a dicho marco. En resumen, el marco referencial debe contener lo que significa y también lo que implica el proyecto institucional, es decir, el proyecto institucional de la Universidad debe ser la base del marco referencial sobre el cual se desarrolle la evaluación de los académicos, tomando de base la definición del cargo del académico.

El trabajo técnico de construcción del marco conceptual debe considerar las siguientes etapas que deben ser realizadas y supervisadas por los directivos superiores en la Universidad o bien por la Vicerrectoría Académica o de Recursos Humanos:

1. **Convencimiento:** Esta actividad es absolutamente relevante y es la primera que debe realizarse, teóricamente es el Rector de la Universidad y el Decano de la Facultad de Negocios quiénes deben estar totalmente seguros que se necesita un mecanismo que diga de manera constante y objetiva como se están comportando los académicos de los diferentes departamentos de la Facultad. La realidad es que en muchas ocasiones los directivos, dudan o no están totalmente seguros del rendimiento de su gente y se convencen a sí mismos que es necesario tener información veraz y sistematizada en relación al rendimiento del personal.
2. **Sensibilización:** Una vez que los directivos ( Rector y Decano) están absolutamente convencidos de la necesidad y conveniencia de la implementación de un mecanismo de evaluación del desempeño para los académicos, deben proceder a transmitir y vender la idea a todo nivel de la Escuela de Negocios, esto por sí solo no es suficiente, pero debe ser el primer paso en este sentido, posteriormente en todas las restantes fases del proyecto se debe seguir sensibilizando, esto debe transformarse en una actividad permanente para los directivos.
3. **Construcción:** Posterior a la etapa de sensibilización los directivos superiores deben encargar la construcción de un sistema completo de evaluación del desempeño de los académicos, se sugiere que sea desarrollado de manera interna y que sea un organismo técnico adecuado que podría estar compuesto por la Vicerrectoría de Recursos Humanos, la Virrectoría Académica en conjunto con personal técnico especialista en evaluación del desempeño.
4. **Implementación:** Se sugiere que la implementación sea gradual en la Universidad y que se tome un modelo de prueba, en este caso se sugiere que sea la Facultad de Negocios, ahora dentro de la Facultad se sugiere que se aplique a todas las Escuelas, es decir no solamente a la Escuela de Administración.
5. **Retroalimentación:** Esta etapa se refiere al proceso permanente de monitoreo sobre el sistema diseñado de evaluación del desempeño del académico con el objeto de realizar todos los ajustes pertinentes que ciertamente surgirán dadas las particularidades de cada Escuela de Negocios, no se debe confundir con la retroalimentación que se le debe dar a cada académico al finalizar su evaluación.

El marco referencial tal como se muestra en la Figura 2, tiene el concepto de proceso sistémico y como tal debe ser considerado.



**Figura 2:** Marco referencial de un sistema de evaluación del desempeño. **Fuente:** Sánchez, J. (2014). Control de gestión del desempeño de los recursos humanos, pág. 72. Editorial Apyce, España.

## Resultados

Se debe destacar que se definieron 5 etapas en el proceso de evaluación del desempeño en las cuales se identificaron una serie de actividades, una ruta crítica, las cuales solo por razones de espacio no se presentan en detalle en este artículo.

Una vez definido el marco conceptual y una vez cumplidas las dos primeras etapas (convencimiento y sensibilización), se presenta a continuación la construcción de los principales componentes del sistema de evaluación del académico.

### Determinación de dimensiones a evaluar

El trabajo de un académico en una Facultad de Negocios es múltiple, aún así se han definidos cuatro dimensiones genéricas:

1. Docencia
2. Investigación
3. Extensión
4. Aspectos administrativos-directivos

Esquemáticamente se presentan las dimensiones, en la Figura 3.

### Determinación de variables a evaluar

Es importante destacar en este punto que un buen sistema de evaluación del desempeño no depende de una gran cantidad de variables, es decir, una gran cantidad de variables no garantiza una buena evaluación, por el contrario, muchos métodos fracasan por que se trata de evaluar bien todo y se termina evaluando mal casi todo, por lo tanto se propone un número reducido de variables por dimensión.



**Figura 3:** Dimensiones de un sistema de evaluación del desempeño.

Las variables serán presentadas de acuerdo a las dimensiones determinadas para evaluar el trabajo de un académico en una Facultad de Negocios y son las siguientes:

**Docencia:**

- Variable institucional declarada
- Relaciones interpersonales
- Calidad de la docencia

**Investigación:**

- Variable institucional declarada
- Pertinencia de la investigación
- Aporte a líneas de investigación
- Calidad de la investigación

**Extensión:**

- Variable institucional declarada
- Impacto
- Calidad de la extensión

**Aspectos administrativos-directivos:**

- Variable institucional declarada



- Contribución al desarrollo del medio
- Calidad del trabajo realizado

La variable institucional declarada corresponde a las declaraciones estratégicas explícitas que realiza toda Universidad-Facultad-Escuela en relación hacia donde se dirige y la forma en como se realizan todas las actividades. La idea es que la variable institucional declarada englobe el aspecto más relevante declarado por la institución, dichas declaraciones se pueden extraer de la mision, vision, objetivo estratégico o de declaración de principios.

### **Determinar las fuentes de información para la evaluación del desempeño**

Lo relevante de las fuentes es que sean lo más objetivas posibles, así como también diversas, si se cumplen estos aspectos se puede garantizar el contar con información de calidad para ser procesada y poder evaluar el desempeño del académico, la propuesta es contar con las siguientes seis fuentes de información:

1. Director de Escuela
2. Decano
3. Académico
4. Pares en la disciplina
5. Ayudantes
6. Alumnos

Gráficamente el sentido de las fuentes de información se presenta en la Figura 4.



**Figura 4:** Fuentes de evaluación del desempeño.

**Fuente:** Elaboración propia.

### **Determinar las herramientas para recabar la información desde las fuentes**

Las herramientas propuestas para ser usadas en la evaluación del académico son la entrevista, la encuesta y la autoevaluación. Para facilitar la comprensión a continuación se presentarán las herramientas propuestas que ascienden a tres, se mostrarán separadas por cada fuente de la evaluación del desempeño del docente:

1. Director de Escuela: La herramienta es una entrevista.
2. Decano: La herramienta es una entrevista.
3. Académico: La herramienta es una autoevaluación.
4. Pares: La herramienta es una entrevista.
5. Ayudantes: La herramienta es una encuesta.
6. Alumnos: La herramienta es una encuesta.

### **Periodicidad de la evaluación del desempeño**

El tema de la periodicidad es un factor muy importante para garantizar la efectividad de la evaluación del desempeño del académico, muchas Escuelas por ejemplo evalúan la docencia al final del periodo docente, el problema es que este puede ser bi-tri o semestral o máximo anual, lamentablemente estos periodos variables no coinciden con las otras 3 dimensiones a evaluar (docencia, extensión y aspectos administrativos-directivos), por lo tanto se debe definir un período que permita realizar una evaluación de todas las dimensiones en una forma adecuada y eficiente, en este contexto la investigación, por ejemplo, si tomamos como referencia un artículo en revista indexada, ella es muy difícil que se cumpla antes de uno o dos años, lo mismo para la extensión o para las labores directivas o administrativas que puede realizar un académico en una Escuela de Administración, tomando en consideración todos estos aspectos es que se recomienda realizar la evaluación cada 2 años, esto implica que para la docencia se apliquen los cuestionarios al final de cada materia y en el caso de la extensión al final de cada proyecto, pero la consolidación de toda la información y la evaluación completa del académico se deberá hacer cada 2 años.

### **Consolidación de la información**

Como se mencionaba anteriormente es el directivo superior el responsable de la evaluación del académico, esto en una Universidad radica en la persona del Rector, sin embargo, no es posible que dicho directivo por sí y ante sí realice este gran trabajo, en la práctica debe delegarlo y se recomienda que la parte administrativa de recolección de información podría estar a cargo de la unidad de recursos humanos o bien en alguna instancia formal directiva que

podría ser la Vicerrectoría Académica. De manera complementaria debe existir una instancia que procese y consolide toda la información que se recibe de las diferentes fuentes de evolución, lo más relevante es que debe ser esta instancia la que realice la evaluación final del académico y debe además informárselo al académico y realizar los acuerdos y compromisos futuros relacionados con el desempeño.

### **Proceso de apelación**

El proceso de evaluación del académico es absolutamente subjetivo, por lo tanto existe la posibilidad cierta de que existan diferencias y discrepancias que provoquen en el académico evaluado la sensación de error e injusticia, para paliar este riesgo es que se debe implementar una instancia de apelación.

La instancia de apelación debe ser diferente a la instancia de evaluación que se comentó en el punto anterior, se recomienda que la instancia de evaluación radique en la persona del Rector, ya que es él la persona responsable final del proceso de evaluación del desempeño de la Escuela, de la Facultad y de la Universidad, además el Rector tiene la virtud de ser absolutamente independiente de la Facultad, lo cual da garantías ciertas de imparcialidad a los académicos que presentan apelación.

### **Conclusiones**

- Se logró definir un marco referencial para el desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño de un académico basado en tres conceptos básicos (capacidad, motivación y oportunidad), el marco referencial se materializa a través de una metodología basada en 5 etapas (convencimiento, sensibilización, construcción, implementación y retroalimentación).
- A nivel de dimensiones se logró definir cuatro aspectos que todo académico de una Escuela de Administración puede cubrir (docencia, investigación, extensión y aspectos administrativos-directivos).
- Las fuentes de información para alimentar el sistema de evaluación del desempeño fueron definidas como el propio académico, el Decano, el Director de Escuela, los pares y los alumnos.
- A nivel de variables ellas se trabajaron por dimensiones y se trató de que fuera la menor cantidad posible por dimensión y se aseguró de dejar en cada dimensión una variable institucional para asegurar el cumplimiento de los objetivos corporativos.

- Tal como lo recomienda la teoría más moderna sobre el tema, a nivel de fuentes de información, para alimentar la evaluación, se utilizó un sistema mixto basado en 6 fuentes que garantizan la calidad de la información final.
- Para simplificar la propuesta es que se utilizaron solo tres herramientas clásicas de evaluación del desempeño, que según la teoría clásica son de las más usadas y confiables.
- El periodo de evaluación propuesto es de 2 años, al cabo de los cuales debe existir una instancia multidisciplinaria que haga el proceso final y la evaluación final, también se propuso una instancia de apelación independiente, al proceso, radicada en la persona de más alto nivel de la institución, es decir, el Rector.

La metodología y el marco teórico utilizado en el constructo fue la misma utilizada el año 2014 para el libro *Control de Gestión del Desempeño de los Recursos Humanos*, además dicha metodología resulto ser exportable ya que se empleó también en el libro *Auditoría y Control de Gestión de Procesos de Capacitación*.

## Bibliografía

- Ariza, J., Morales, A., & Morales, E. (2004). *Dirección y administración integrada de personas, fundamentos, procesos y técnicas en práctica*. Mc Graw Hill.
- Cifuentes, C. (2006). *Evaluación de desempeño. Un enfoque estratégico*. Extraído el 30 Julio, 2007 de <http://ccifuentesch.wordpress.com/2006/09/25/evaluacion-del-desempeno/1y2>. [Artículo online]
- Chinchilla, K. (2000): “*Un sistema de evaluación del desempeño: aspectos a considerar en su diseño*”, 5campus.org, *Recursos Humanos*. Extraído el 30 Julio, 2007 de <http://www.5campus.org/leccion/sievade>. [Archivo online]
- Dessler, G., & Varela, R. (2004). *Administración de recursos humanos, un enfoque latinoamericano*. 2ª Edición. Prentice Hall.
- Dolan, S., Schuler, R., & Valle, R. (1999). *La gestión de recursos humanos*. Mc Graw Hill.
- Fernández, G., Cubiero, J., & Dalziel, M. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. 2ª Edición. Ediciones Deusto.

- Gómez-Mejía, L., Balkin, D., & Cardy, R. (2001). *Dirección y gestión de recursos humanos*. 3ª Edición. Prentice Hall.
- Lavanda, D. (2005); "Evaluación del desempeño". Extraído el 15 Julio, 2007 de <http://www.monografias.com/trabajos30/rendimiento/rendimiento.shtml#metodos>. [Artículo online]
- Management & Medios. (2000, Agosto 29). Evaluación de desempeño, publicación número 4. Extraído el 7 Julio, 2007 de <http://www.mym.co.cl/menu/publicaciones/pubcuatro.html> [Artículo online]
- Maristany, J. (2000). *Administración de recursos humanos*. 1ª Edición. Pearson Educación.
- Meza, M., Naranjo, R., & Pérez, L. *La evaluación del desempeño: herramienta vital en la dirección organizacional*. Extraído el 8 Julio, 2007 de <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cu/2007/mame.htm> [Archivo online]
- Miranda, A., Torras, O., González, J. (1982). *Auditoría de las empresas socialistas. Tomo I. La Habana*. Editorial Combinado Poligráfico Juan Marinello.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez, J. (2000, diciembre). Auditoría de la formación. *Revista Forum Empresarial*, 5, pp. 52-72. Puerto Rico
- Sánchez, J., Bustamante, K. (2008). Auditoría al Proceso de Evaluación del Desempeño. *Revista Contabilidad y Auditoría*. Septiembre (198):105-133
- Sánchez, J. (2014). *Control de gestión del desempeño de los recursos humanos*. Editorial Apyce, España.
- Sastre, M., & Aguilar, E. (2003). *Dirección de Recursos Humanos, un enfoque estratégico*. Mc Graw Hill.
- Socorro, F., ¿Evaluación del desempeño?: *De la visión plana a una multidimensional*. Extraído el 8 Julio, 2007 de <http://www.gestiopolis.com/Canales4/rrhh/evalumulti.htm>. [Artículo online].
- Valle, R. (1995). *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Addison- Wesley Iberoamericana.
- Mondy, M., & Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos*. 9ª Edición, Pearson Education.

## La Educación Ambiental: una estrategia lúdica para su enseñanza

María Piedad Acuña Agudelo

### 1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN EN TÉRMINOS DE NECESIDADES Y PERTINENCIA

**H**oy en día existe preocupación por formar ciudadanos que asuman actitudes favorables frente al cuidado del ambiente (Vega M, 2004), “diferentes investigaciones realizadas en los últimos años han puesto de manifiesto que, en los países desarrollados, existe un alto nivel actitudinal a favor del medio entre la población general, pero que, sin embargo, éste no se traduce en conductas ecológicamente responsables, lo que en buena parte, puede ser debido a que los ciudadanos no estamos capacitados para la acción” .p.311

En este sentido, es importante comenzar la educación ambiental desde edades tempranas porque es allí donde los niños inician la adquisición de hábitos y valores frente al cuidado del ambiente, desarrollan su responsabilidad y compromiso con él, de una manera natural. Así, es importante enseñarle al niño a conocer la naturaleza, porque sólo conociendo puede amar y defender lo que ama.

Por otra parte, las instituciones educativas están encargadas de promover la interacción entre docentes y estudiantes, asumir en ella, actitudes lúdicas que permitan contemplar las causas y posibles soluciones a los problemas y las necesidades, desde una perspectiva de libre expresión. Al respecto, Molano M (2003) afirma:

La actitud lúdica hace parte del bagaje intelectual y emocional del ser humano y, como tal, le es connatural. ...Es imprescindible generar una dinámica interna en cada participante que proyecte la actitud. p.3 El desarrollo de dichas actividades brinda nuevos enfoques y diferentes formas de abordar situaciones ambientales problemáticas. Por medio de ellas se pretende estimular la expresión creativa, artística y espontánea por medio de actividades como juegos, pasatiempos, concursos, cuentos, cantos, poemas, leyendas, dramatizaciones, pinturas, títeres. p.4

También, es importante mencionar (Peña, 2006) que “los docentes diseñan proyectos didácticos como una planificación simple, sin contar con suficiente material de apoyo, lo que hace que sus explicaciones sean poco sólidas” p.3, ello implica que busquen información, se capaciten en el uso de tecnologías de la información, innoven y/o empleen diversas estrategias lúdicas que llamen la atención de los niños y se conviertan en actividades con sentido.

Por otra parte, Escudero M. et al. (2013) mencionan que “la escuela es una de las instituciones a las que más le cuesta evolucionar, los currículos siguen cargados de información poco relevante, que no le permite ni comprender ni actuar en el entorno, teniendo en cuenta los conocimientos científicos actuales” p.1. Esta realidad hace que sea necesario buscar estrategias lúdicas que faciliten el aprendizaje de los niños.

Dando una mirada a las estrategias lúdicas virtuales existentes en el medio (Alvarez, 2012) se puede afirmar que “la mayoría del material multimedia existente se fundamenta en una concepción tradicional del aprendizaje donde se aprende por ensayo-error” p.3, es por ello que se considera importante diseñar una estrategia lúdica virtual que motive tanto al docente, como al estudiante al cuidado y valoración del ambiente.

Al respecto Tobosura A, (1995) afirma que “es imperativo que los docentes busquen alternativas pedagógicas que permitan al individuo aproximarse a la naturaleza utilizando todos los sentidos, especialmente aquellos que han sido desterrados de las aulas de clase: El tacto, el olfato y el gusto.” párr. 2. Con ello se invita a revisar las prácticas tradicionales de enseñanza, orientarlas más hacia el estudiante y acordes con el avance tecnológico que el medio nos brinda.

Desde luego, la familia también juega un papel importante en este tema, ya que su participación permitirá que el ambiente donde se desarrolle el niño le ofrezca oportunidades de crecimiento y le brinde valores de amor y respeto. La educación y en concreto la Educación Ambiental (EA) de acuerdo con Vega, M. (2004)

Debe tener un papel fundamental con el fin de conseguir nuevas formas de pensar y actuar que posibiliten un futuro más justo y sostenible; pero, para lograr que la EA juegue ese papel es necesario que esté integrada de una manera efectiva en todos los niveles educativos. Un primer paso, fundamental para que la temática ambiental se incluya adecuadamente en el sistema educativo,

es incorporarla en la formación inicial del profesorado; pero, ¿cómo hacerlo? Responder a esta cuestión implica realizar un profundo análisis que debe partir de lo que, actualmente, en nuestro mundo globalizado, se entiende por complejidad ambiental, y de las actividades y programas de formación docentes que en la actualidad se están implementando”. p. 9

El desarrollo de la EA en preescolar debe plantearse de manera tal que se integre en el currículo, buscando con ello, que los niños cambien hábitos, valores, actitudes y comportamientos “para adoptar un estilo de vida compatible con un desarrollo sostenible y, sobre todo, se capaciten para actuar a favor del medio” (Ministerio Medio Ambiente, 1999; Breiting, 1997; García, 2002). p.16

La pregunta que surge de estos planteamientos es ¿Qué relación existe entre las estrategias lúdicas virtuales en educación preescolar y la generación de un cambio de actitud frente al cuidado del medio ambiente?

## **2. MARCO REFERENCIAL**

En este apartado se presenta un breve recorrido para contextualizar la educación ambiental y algunos aspectos teóricos relevantes

### **2.1 Contextualización sobre la Educación Ambiental**

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo, en 1972, plantea dentro de sus principios:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspiradas en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión (Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano, 1972).

La Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la UNESCO en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y celebrada en la ciudad de Tbilisi en 1977, declaró que “la educación ambiental debe impartirse a personas de todas las edades, a todos los niveles y en el marco de la educación formal y no formal”.



Posteriormente se realizaron las siguientes acciones:

Encuentro de Moscú (1978), Conferencia de Malta (1991), Seminario de El Cairo (1991), Acción 21 (1992), Conferencia de Río (1992), Encuentro de Chile (1995), Encuentro de Cuba (1995), Encuentro de Paraguay (1995), entre otros], en los cuales era cada vez mayor la preocupación por encontrar soluciones a la crisis ambiental y para esto se planteaba la Educación Ambiental como una de las estrategias fundamentales, en Colombia se venían aplicando propuestas que apuntaban a la inclusión de la dimensión ambiental como uno de los componentes fundamentales del currículo de la educación formal y de las actividades de la educación no formal. (Carrasco, 1998).

En 1994, la Ley General de Educación Colombiana en el artículo 14 y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, promueve la enseñanza obligatoria de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Por su parte, en Plan Nacional Decenal de Educación para Santander 2006-2016 se expresa en relación a la renovación pedagógica desde y uso de las TIC en la educación, que:

las propuestas tienden al mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas; a fortalecer la transversalidad curricular en el uso de las TIC y los procesos lectores y escritores; a erradicar el analfabetismo; a avanzar en la formación inicial y permanente de docentes y directivos para que centren su labor de enseñanza del estudiante como sujeto activo; a implementar estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo y, a diseñar currículos con base en la investigación que promueven la calidad de los procesos educativos y la permanencia de los estudiantes en el sistema. (Plan decenal de Educación, 2006- 2016).

En los últimos años, la CDMB se ha interesado en realizar una investigación ambiental más coherente e integrada a la problemática ambiental de la región. Es así como en el Plan de Gestión Ambiental Regional 2004-2013, se incluye la investigación aplicada como una estrategia para apoyar la gestión ambiental de la Corporación. (CDMB, Plan de Gestión Ambiental., 2004-2013).

## **2.2 Referentes teóricos**

A continuación se presentan referentes sobre el tema expresado por autores

reconocidos en el ámbito internacional

Piaget (1999) en su teoría del Desarrollo Cognitivo expresa que:

El pensamiento se deriva de la acción del niño, no de su lenguaje. Frente a otros teóricos como Vigotsky para los que el lenguaje internalizado es lo que constituye el pensamiento, para Piaget el pensamiento es una actividad mental simbólica que puede operar con palabras pero también con imágenes y otros tipos de representaciones mentales. El pensamiento se deriva de la acción porque la primera forma de pensamiento es la acción internalizada. Párr. 1.

Es así como al interactuar con los medios tecnológicos y las imágenes que en ellos observe, el niño puede transformar sus ideas e interiorizarlas, lo cual le permitirá enriquecer sus estructuras mentales. El conocimiento no se obtiene de los objetos sino de las acciones que realice sobre los objetos (Piaget 1997.p.22), por ello al niño hay que ayudarlo, presentarle diferentes experiencias y situaciones problema.

Piaget (1964) manifestó que entre los dos y los siete años se desarrolla en el niño la etapa de la inteligencia intuitiva, de sentimientos interindividuales espontáneos y de relaciones sociales de sumisión al adulto.

El niño pequeño necesita de los símbolos, presentes en el juego simbólico o de imaginación, el cual “representa un papel considerable en el pensamiento, como fuente de representaciones individuales” (Piaget, 1964:112), otra forma de simbolismo es la “imitación diferida” que se produce en ausencia del modelo y una tercera, la imagen. Al respecto Piaget expresó:

Tal como es sabido actualmente, no es ni un elemento del pensamiento ni una continuación directa de la percepción: la imagen es un símbolo del objeto y que no se manifiesta aún al nivel de la inteligencia sensorio- motriz (sin lo cual la solución de varios problemas prácticos sería mucho más fácil). La imagen puede ser concebida como una imitación interiorizada: la imagen sonora no es más que la imitación interna de su correspondiente y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona bien mediante todo el cuerpo, bien mediante los movimientos oculares cuando se trata de una forma de reducidas dimensiones. p.113

El uso de las tic en el aula permitirá salir de la enseñanza tradicional y presentar a los estudiantes nuevas opciones y dimensiones que su palabra, el tablero y el texto le han impedido mostrar en su verdadera magnitud

Un ambiente lúdico para Gómez G (1999) es un micromundo para el desarrollo de la creatividad: las reglas, el reto, los problemas que se

plantean, permiten sacar a flote potencialidades, habilidades y saberes. La acción educativa se cifra en la búsqueda de nuevos caminos para acceder al conocimiento y ganar nuevos espacios para la convivencia creativa. p.4.

Por su parte, Cruz E, plantea que los juegos tendrán características comunes como:

- Un entorno gráfico adecuado, que motive al niño a trabajar diariamente en ello.
- Tendrán varios niveles (en orden de complejidad) que se irán trabajando según el niño vaya rebasando cada uno.
- Se utilizará el mouse como medio para el desarrollo del juego.p.16

### **2.3 Características de un diseño gráfico**

Gómez G (1999) expresa las siguientes características que debe tener un diseño gráfico:

- Diseño lúdico que afecte los sentidos, dado que la diversión está atada a las emociones.” Lo lúdico se representa en la intervención de los objetos, se explora en los lenguajes gráficos que permitan un acercamiento a la forma en que los niños ven el mundo; donde los elementos se vuelven relativos en forma, tamaño, color y contenido”p.6
- Diseño creativo reflejado “por medio de la composición en el espacio de los objetos, sonidos y personajes y sus formas de interacción, así como en el orden en el que éstos funcionen en los mismos para lograr el efecto que se desea” p. 7
- Diseño Colaborativo que se evidencia en la “convivencia de diferentes lenguajes gráficos y sonoros en sus propuestas audiovisuales. Además se visualiza en el diseño de sus personajes, historias, interfaces, e interacciones en donde se busca que exista de manera permanente actitudes de consenso.
- Diseño Interactivo que sea “entretenido, predecible, comprensible y controlable, en donde se expongan las reglas claras y estructuradas de manera concreta, en oraciones cortas, en tono amigable, tipografía comprensible – tamaño grande. Con estímulos permanentes (sonoros o visuales) que mantengan vivas la imaginación y la fantasía” p. 7

Para garantizar la eficacia en el diseño, Cruz E(s.f) plantea que se requiere seguir ciertos criterios:

**La composición** (implica la preparación de un boceto o borrador sin detalles). Permite evaluar gracias a su visión de conjunto:

**La armonía:** complementa los distintos elementos utilizados en la composición gráfica (letras, colores, imágenes)

**El contraste:** atrae la mirada del espectador (los colores claros y oscuros se oponen y llaman la atención)

**El equilibrio:** determina algunos criterios en la disposición de los elementos.

**La legibilidad:** permite una mejor percepción del mensaje escrito.

**El color:** Provoca reacciones psicológicas en el espectador. La utilización de determinados colores estimula más la retina y retardan la aparición del cansancio visual. p.14-15.

Por otra parte, hay entornos que favorecen más que otros el pensamiento, proporcionan desequilibrios en sus estructuras mentales, de acuerdo en la etapa del desarrollo en que se encuentre; así, al brindarle nuevas oportunidades para la acción sobre diferentes objetos, se verá favorecida la asimilación de nuevos conocimientos, de igual modo, si el entorno no le ofrece dichas oportunidades, el avance en el desarrollo mental será más lento.

También es importante tener presente que los niños aprenden jugando, al respecto Salazar y Paredes (2000) afirman:

Se favorece la aplicación de metodologías lúdicas de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza, especialmente en el preescolar. La metodología lúdico-creativa se respalda en los siguientes conceptos:

- a) La pertinencia del juego como parte fundamental de la lúdica. En ese marco, el juego es un proceso libre, espontáneo y placentero que no debe instrumentalizarse para vaciar contenidos pedagógicos.
- b) La indagación del ser interior a través del juego. El jugar permite despertar partes adormecidas de nuestro ser, introduciéndonos en un mundo ilógico en muchos aspectos e inacabado en su evolución. p.70.

Así mismo, Delors (1990) enfatiza sobre la importancia de la educación en la primera infancia, expresa que la familia es primera escuela del niño, y cuando esta falta o su entorno es deficiente, le compete a la escuela mantener vivas y establecer las capacidades virtuales de aprendizaje de los niños.

En este sentido, Adell Jordi desde 1997 expresó que “las instituciones que ofrecen formación presencial están comenzando a utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico y como herramienta para flexibilizar los entornos de enseñanza/aprendizaje” ello se asegura si desde tempranas edades se inicia con los preescolares el manejo de estrategias lúdicas virtuales que les permitan incursionar a tan corta edad en nuevas formas de mirar la realidad y de acercarse a la educación ambiental.

### **3. MARCO CONCEPTUAL**

Para el desarrollo del presente trabajo se revisaron los siguientes términos relacionados con el tema

#### **3.1 Educación Ambiental**

Conjunto de estrategias y actividades que tienen por objeto (Herrera G, 2004)” la transmisión de contenidos y actitudes de protección y mejora del medio ambiente. en la cual se maneje el contenido curricular de manera coherente con los objetivos de contenido ambientalista , no como actividades aisladas e independientes del proceso enseñanza aprendizaje , sino impregnado en todo el que hacer educativo”. p.5.

#### **3.2 Lúdica y Juego**

La lúdica y el juego se convierten en el elemento fundamental dentro de la propuesta alejándonos de la visión reduccionista tradicional de las teorías conductistas-positivistas que se limitan a considerarlo dentro de lo meramente didáctico, observable y mensurable, permitiéndonos entonces entender la lúdica como un “comportamiento” o una “actitud”. Vigotsky, (1982) expone que “el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante él, el niño está siempre por encima de su edad media, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo” p. 156.

#### **3.3 Estrategias**

Las estrategias (De la torre)son procedimientos por los que organizan secuencialmente las acciones , a fin de conseguir metas deseadas, se justifican si al ponerlas en práctica desencadenan la actividad discente clave para lograr

el aprendizaje. (2000:5)

Tejada (2000) clasifica las estrategias según el protagonismo de la acción, sin embargo, se considera que es difícil encontrar una estrategia para el propósito de este trabajo. De acuerdo con este autor, el diseño de la estrategia lúdica estará ubicado en la unión entre el profesor y el alumno, lo cual corresponde a aprendizaje por recepción y por exploración, actividad que se pretende realizar con grupo de niños de los jardines seleccionados

### **3.4 Enseñanza en un mundo virtual**

Los mundos virtuales (Pachón M, 2011) como escenarios formativos:

Plantean retos particulares, y constituyen un área de investigación abierta para el e-learning. La mayoría de los autores coincide en explotar las características únicas de los mundos virtuales en particular en cuando al sincronismo y la posibilidad de realizar actividades creativas en grupo. Aquí, las teorías de aprendizaje basadas en el constructivismo encuentran terreno fértil. p.27.

Por su parte, Álvarez (2012) expresa que:

Un programa multimedial interactivo puede convertirse en una poderosa herramienta pedagógica y didáctica que aproveche nuestra capacidad multisensorial. La combinación de textos, gráficos, sonido, fotografías, animaciones y videos permite transmitir el conocimiento de manera mucho más natural, vívida y dinámica, lo cual resulta crucial para el aprendizaje. p.5

La información expuesta lleva a mirar el juego como la forma natural en que los niños inician la exploración de los entornos virtuales, en él, se convierten en los principales protagonistas de una aventura gráfica o de una experiencia de lúdica de simulación.

### **3.5 Estado del Arte**

A continuación se presentan algunos estudios realizados sobre el tema a nivel internacional, nacional y regional

#### **A nivel Internacional**

La educación juega un rol preponderante, Herrera G, (2004) afirma que se trata de formar niños, jóvenes y adultos, con conocimientos dentro del campo ambiental, pues de ello dependerá que el planeta tierra pueda seguir sustentando a la humanidad. El objetivo planteado fue proponer un

programa educativo piloto para el nivel inicial que contemple la reformulación de contenidos, sensibilización y capacitación docente en el tema ambiental, participación de padres de familia. Para el trabajo directo con los niños se utilizaron como técnicas de recolección de información, una prueba gráfica de entrada y de salida en la cual se presenten acciones de su relación con el medio ambiente. En el trabajo con los docentes se trabajó con encuestas y desarrollo de cuestionarios y, en lo referente a los contenidos de la estructura curricular se hicieron observaciones a la programación de las unidades de aprendizaje.

La investigación propuesta por Alvarez (2011) plantea que a la mayoría de los niños no le importa el medio ambiente porque no saben lo que es ni como lo deben cuidar. Los profesores se encuentran más preocupados por cumplir la totalidad de los contenidos, terminar las actividades programadas y resolver los libros de texto y no toman en cuenta la inclusión de la dimensión ambiental e inculcar hábitos en los menores, formula la pregunta: ¿Qué estrategias implementar para incluir la educación ambiental a través de actividades lúdicas? y así puedan adquirir conocimientos y actitudes positivas en el cuidado de su medio natural. El propósito fue conocer el ambiente natural más cercano y comprender las causas y consecuencias de sus problemas para que asuman una actitud responsable y comprometida con el cuidado del mismo. El tipo de investigación implementada fue la Investigación acción, las estrategias metodológicas empleadas fueron la problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación. En las conclusiones se destaca la necesidad de propiciar que los alumnos encuentren en la educación ambiental una utilidad real en su vida y que logren ser sujetos autónomos en el desarrollo de actitudes positivas hacia la naturaleza

En Chile, Taylor, J. (1991) en su escrito expresa que “uno de los medios para lograr los fines, perspectivas y relaciones estructurales ambientales es a través de actividades de simulación. Los sistemas instruccionales de simulación, ya sean simples representaciones de papeles o elegantes simulaciones lúdicas, son desarrollos relativamente modernos -productos de la época- y muy orientados hacia el desarrollo de las necesidades contemporáneas”. p.15. Los juegos de simulación hacen énfasis en el trabajo interdisciplinario, plantean retos a los niños, les enseñan a tomar decisiones frente a problemas presentados, ante los cuales tienen que aplicar sus conocimientos.

El proyecto realizado por Peña (2006) describe la situación actual de los docentes, tomando como referencia situaciones vividas en el aula urbana de la ciudad de Mérida, Venezuela; tiene por objetivo investigar el uso de las tecnologías en la estructuración de proyectos didácticos, para la fase preescolar de 3 a 6 años del nivel inicial, atendidas en aulas integradas del sector público

urbano de la ciudad de Mérida-Venezuela. Entre las conclusiones expresan que los docentes deben tomar conciencia de la creciente importancia y presencia del mundo tecnológico, de los avances científicos que llevan a una actualización permanente para poder adaptarse a la realidad y convertir a los niños en “Ciudadanos del mundo” p. 54. Esta conclusión es importante para el proyecto, debido a que al utilizar estrategias lúdicas virtuales, el docente debe conocer su manejo y disponer de tiempo para prepararlas a fin de cambiar su forma de trabajo en el aula y realizar clases interactivas, que motiven a los niños a aprender.

En Venezuela, Romero et al (2009) realizan trabajo de investigación que tuvo como propósito analizar la importancia de las actividades lúdicas como estrategia pedagógica en educación inicial. Trabajaron la modalidad de investigación de campo, de carácter descriptivo. Entre los resultados plantean que las actividades lúdicas como estrategia pedagógica en educación inicial fomentan en los niños y niñas un conjunto de valores éticos y morales que se traducen en espontaneidad, socialización e integración.

### **A nivel nacional**

El proyecto realizado por Molano (2003) integra elementos conceptuales y prácticos de la educación ambiental con instrumentos propios del desarrollo rural participativo, empleados en esta experiencia para el diagnóstico de los problemas y conflictos ambientales derivados de los sistemas de producción agropecuaria y su relación con el grado de conciencia ambiental que poseen las comunidades.

El propósito general planteado fue generar una propuesta pedagógica que, utilizando como estrategia la lúdica, promueva el desarrollo de la conciencia ambiental en los individuos y las comunidades, que permita redimensionar sus relaciones con el medio ambiente bajo criterios de sostenibilidad.

El trabajo de investigación realizado por Hernández (2012) tiene como objetivo utilizar las TIC como metodología de enseñanza que permite fortalecer procesos de aprendizaje en la dimensión cognitiva en niños de preescolar de la Escuela Normal Superior La Hacienda de Barranquilla; Manifiesta que este proceso se ve afectado debido a la falta de apertura al cambio de algunos docentes quienes muestran poco interés ante el aprovechamiento de nuevas herramientas didácticas en el desarrollo de las clases, haciendo que éstas se hagan desmotivantes; es por ello que pretende implementar una metodología de carácter lúdico-pedagógico que dinamice y fortalezca procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del Proyecto Ambiental Escolar por medio



del e learning en los niños de preescolar. El aporte que hace al trabajo de investigación es el trabajo de estrategias lúdicas virtuales y el manejo que los docentes dan al uso de este tipo de estrategias.

Hinestroza E, et al (1997) argumentan sobre la necesidad de un cambio de perspectiva en la investigación en el área de diseño de software educativo. A través de una revisión de investigaciones previas en las áreas del diseño de software educativo llegan a establecer la necesidad de conceptualizar un tipo de software no como una herramienta de aprendizaje, sino como una herramienta de apoyo a la enseñanza. Esta conceptualización permite establecer la necesidad de conocer y considerar el contexto de uso de software educativo y de entender la perspectiva de los usuarios acerca de los roles y posibilidades de esta tecnología. Argumentan en favor de la necesidad de investigar en el concepto de software educativo desde una perspectiva situada

### **A Nivel regional**

La autora de este proyecto, Acuña, M (2013) realizó una investigación cuyo objeto de estudio giró alrededor de la importancia de la enseñanza de la Educación Ambiental desde el nivel de Preescolar. Con la investigación se pretendió conocer las estrategias pedagógicas que se utilizan para la enseñanza de la educación ambiental en el nivel mencionado para crear conciencia de la necesidad de asumir, construir y vivir una sana relación con el medio ambiente. Además realizar un estudio comparativo entre la enseñanza de la Educación Ambiental y los resultados obtenidos en la validación de una cartilla como estrategia pedagógica.

El objetivo planteado fue diseñar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la educación ambiental, para niños del nivel preescolar del municipio de Bucaramanga y su área metropolitana.

La investigación realizada por Álvarez (2012) en el planteamiento del problema reconoce que existe en el mercado comercial gran variedad de materiales multimediales para apoyar el proceso lecto-escrito para niños preescolares muchos de ellos desactualizados para los actuales sistemas operativos, pero no existen investigaciones que respalden su implementación y menos que presenten datos fiables sobre su confiabilidad pedagógica u orienten al docente en su uso específico dentro del aula de clase.

### **3.6 ALGUNOS SOFTWARE EDUCATIVOS**

En el proyecto se han consultado algunos software encontrados, diseñados

para el trabajo en educación preescolar

## **4. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

### **4.1 Objetivo General**

Diseñar una estrategia lúdica virtual a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación para favorecer la enseñanza de la educación ambiental en niños en edad preescolar de cuatro jardines de Bucaramanga

### **4.2 Objetivos específicos**

1. Diagnosticar las estrategias lúdicas empleadas por las docentes para favorecer la enseñanza de la educación ambiental con niños en edad preescolar en cuatro jardines de Bucaramanga
2. Elaborar un cuadro comparativo de los tipos de aprendizajes y competencias que se generan con el uso de estrategias lúdicas virtuales en niños en edad preescolar.
3. Diseñar, aplicar y evaluar un software como estrategia lúdica virtual que favorezca la enseñanza de la educación ambiental en niños en edad preescolar de cuatro jardines de Bucaramanga

## **5. METODOLOGÍA PROPUESTA**

El modelo orientador de este trabajo es la investigación-acción de tipo cualitativo. El sentido de esta, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica educativa de los maestros de niños en edad preescolar, sus bases teóricas para identificar los materiales didácticos más apropiados frente al cultivo de la ciencia y someterlo a crítica bajo la mirada de autores contemporáneos influyentes y el logro de un mejoramiento continuo que incluye tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente.

Estas fases son:

1. La reflexión sobre práctica pedagógica de los maestros de jardines infantiles, relacionada con el uso de diferentes estrategias lúdicas para la enseñanza de la educación preescolar
2. La planeación basada en la revisión de materiales existentes en los cuatro

- jardines y, el diseño de unan estrategia lúdica virtual.
3. La evaluación de los materiales corresponde a la efectividad de la práctica reconstruida, con miras a emprender nuevos análisis y reconstrucción de las prácticas a partir de su efectividad. Después de observar sus resultados se analizan y se juzga el éxito de la utilización de determinados materiales para favorecer la enseñanza de la educación ambiental

Con el ánimo de dar muestra de las estrategias que utilizan las docentes en algunas instituciones educativas se realizará una descripción de lo observado en cuatro jardines de la ciudad de Bucaramanga. Con este material se harán las interpretaciones de lo allí evidenciado bajo la mirada de cada uno de los referentes teóricos, lo que permitirá que se lleve a cabo un contraste de los mismos para establecer parámetros que ayuden a diseñar una estrategia lúdica virtual apropiada en relación la enseñanza de la educación ambiental, lo que redundará en mejores planeaciones de actividades , uso de materiales virtuales acordes con los avances tecnológicos apropiados para los niños en edad preescolar.

Los instrumentos de recolección de información que se emplearán en el desarrollo del proyecto son: la observación directa del uso estrategias en el aula y la entrevista a las docentes

## **DESCRIPCION DEL PROCESO**

### **AVANCE DEL DISEÑO DE VIDEO JUEGO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES DE PREESCOLAR**

En trabajo colaborativo con la Facultad de Ingeniería Mecatrónica, el docente Johann Barragán Gómez y el estudiante Deiby Alejandro Triana Archila iniciaron el diseño y desarrollo del videojuego relacionado con Educación Ambiental en Preescolar.

El juego que se ha propuesto consta de cuatro módulos principales, cada uno de los cuales está compuesto por tres escenas. La interfaz de comunicación entre el usuario y el videojuego se lleva a cabo por medio de la captura de movimiento del jugador, lo cual permite una interacción táctil con el videojuego. Este último es proyectado con un video beam sobre cualquier superficie rígida (preferentemente de color blanco para mayor calidad de la imagen proyectada).

Antes de iniciar el juego, el participante debe registrarse para que su nombre quede almacenado en la base de datos del juego.

El primer módulo consta de la imagen de inicio del programa y tres escenas que contienen animales. La imagen de inicio tiene un paisaje de fondo como se muestra en la figura 1. El usuario empieza el juego al tocar con su dedo índice la zona correspondiente al texto JUGAR.



Figura 1. Escena inicial del juego con el texto JUGAR el cual es el punto de partida de interacción táctil entre el usuario y el videojuego.

Luego de dar inicio al juego, aparece una primera escena con seis animales. El total de animales diseñados son 18, los cuales van distribuidos en un total de 3 escenas. Los animales se diseñaron a partir de textos infantiles. Los animales que aparecen son: elefante, cerdo, gato, perro, vaca, mono, ballena, búho, cabra, conejo, cocodrilo, foca, jirafa, león, oveja, pavo real, ratón, hipopótamo, delfín. En la figura 2 se muestra la primera escena del módulo de animales, conteniendo 6 de ellos.

En la figura 2 también se muestra la figura de un hada que servirá como guía para el jugador al indicarle por medio de un sonido el animal que debe seleccionar. Luego de emitido el sonido, el niño debe seleccionar entre los 6 animales disponibles. Para seleccionar un segundo animal deberá tocar con su dedo índice al hada y así escuchará un nuevo sonido de animal a identificar.

La selección se lleva a cabo presionando con el dedo índice la figura que el usuario considere correspondiente con el sonido solicitado. Si el niño identifica correctamente el animal, aparecerá debajo del animal el nombre del mismo y la imagen del animal real. También se generará un sonido característico que permitirá identificar de manera auditiva si el ejercicio fue realizado correctamente. En cualquier momento el docente podrá intervenir para realizar preguntas sobre las características del animal, por ejemplo, cuál es el nombre del animal, su tipo de alimentación, su modo de locomoción ya

sea terrestre, acuático o aéreo.

El puntaje inicial será de 10 puntos por cada escena presentada. Por cada fallo se empezará a descontar un punto, lo cual se hará por medio de un indicador visual localizado en la parte inferior derecha de la interfaz gráfica del juego. Con esto se pretende estimular al niño visualmente para que identifique su desempeño en el transcurso del juego. A pesar de que falle, el jugador podrá realizar varios intentos hasta que finalmente complete la tarea de identificación de los seis animales. Si falla repetitivamente, es decir, si completa seis intentos consecutivos sin identificar la respuesta correcta, el hada se desplazará sobre el animal correspondiente para indicarle que es justo ahí donde se encuentra la respuesta correcta.

Una vez que el niño ha identificado correctamente todos los animales de la escena, se habilita la siguiente con 6 nuevos animales. Así continúa el juego hasta la tercera escena, en la cual se concluye el módulo de animales.



Figura 2. Animales representados en la primera escena del módulo de animales. Con esta misma distribución aparecerán las siguientes dos escenas. El número total de animales mostrados será de 18.

El segundo módulo del juego se centra en la identificación de la secuencia de desarrollo de una planta, desde su inicio como semilla hasta su estado maduro con todas sus partes debidamente identificadas, haciendo énfasis en la raíz, el tallo, las hojas, las flores y los frutos. El niño deberá estar en capacidad de seguir la secuencia descrita de manera correcta. También se le pedirá la identificación de las partes de la planta dentro del proceso de aprendizaje.

El tercer módulo del juego hace énfasis en la correcta disposición de diversos tipos de residuos: orgánicos, inorgánicos, plásticos, vidrios. Se generará una secuencia de escenas en donde se muestran los residuos. Enseguida el niño deberá identificar y depositar por arrastre táctil los residuos en las canecas virtuales apropiadas, las cuales están identificadas con los colores que se usan

de manera estandarizada en las ciudades.

Finalmente, el cuarto módulo contiene la etapa de evaluación. Aquí el jugador deberá cumplir con una misión a lo largo de la cual se le presentarán diversos conceptos adquiridos en los tres módulos anteriores.

Al finalizar el niño verá su puntaje total, el cual se desplegará visualmente por medio de unas barras de progreso. Estos datos se almacenarán por fecha y nombre en una base de datos, la cual podrá ser administrada por el docente para llevar un registro del progreso de cada estudiante a lo largo de diferentes sesiones de interacción con el videojuego.

## 6. RESULTADOS ESPERADOS

De los siguientes resultados, se presenta avance del primero, los demás que se espera obtener una vez se trabaje el video juego con los grupos seleccionados

1. Estrategias lúdicas empleadas por las docentes diagnosticadas, para favorecer la enseñanza de la educación ambiental con niños en edad preescolar en cuatro jardines de Bucaramanga. A partir de encuesta realizada a 10 docentes de jardines infantiles se organizó cuadro donde se visualizan: tipos de estrategias y su definición, autor que las menciona y las estrategias mencionadas por los docentes clasificadas

TIPOS DE ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	AUTOR	ESTRATEGIAS PLANTEADAS POR LAS DOCENTES ENCUESTADAS
Formulación de preguntas	Se plantean al estudiante en situaciones de enseñanza y tienen como intención facilitar el aprendizaje.	Campos, Yolanda. (2000)	Formación en investigación Ver a animales en su hábitat natural y plantas que necesitan agua limpia y aire puro para sobrevivir y realizar preguntas. Realización de proyectos de aula Club de los niños cuidadores del planeta
El juego	"Grupo de actividades a través del cual el individuo proyecta sus emociones y deseos, y a través del lenguaje (oral y simbólico) manifiesta su personalidad"	Gimeno y Pérez (1989).	Dramatizaciones sobre el reciclaje, realizando escenas que sean familiares para los niños, Desfile de mascotas Entonación de canciones Juguemos en la granja
Gráficos	"Descripción que se representa por medio de figuras o signos"	Diccionario Real Academia de la lengua	Elaboración de carteles sobre la forma correcta de reciclar
Ilustración descriptiva	Representación que muestra cómo es un objeto físicamente y dan una impresión holística del mismo, como las fotografías, dibujos, pinturas multimediales, que constituyen tipos de información ampliamente usados para expresar una relación espacial en la que se pueden tener de manera ilustrada, elementos de la realidad que no tenemos a la mano y que deseamos aprender.	Campos, Yolanda. (2000)	Narración de cuentos que motiven al cuidado del medio ambiente lectura de textos Observación de Videos acerca de nuestro planeta Elaboración de manualidades( con tubos de higiénico, botellas plásticas, cartón)
Interacción con la realidad	"Se pretende que ya sea en la realidad, o mediante simulaciones y exploraciones, se interactúe con aquellos elementos y relaciones que contienen las características en estudio"	Campos, Yolanda. (2000)	Festival del reciclaje(exposición de manualidades en material reciclable) Elaboración de Muñeco ecológico( aserrín y alginate) Jornada de limpieza( los niños y niñas recogen las hojas caídas por toda la institución) Realizar actividades donde los niños tengan contacto directo no la naturaleza Sembrar semillas y descubrir cómo crecen las plantas

2. Cuadro comparativo elaborado sobre los tipos de aprendizajes y competencias que se generan con el uso de estrategias lúdicas virtuales en niños en edad preescolar.
3. Software educativo diseñado, aplicado y evaluado como estrategia lúdica virtual que favorezca la enseñanza de la educación ambiental en niños en edad preescolar de cuatro jardines de Bucaramanga

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña María Piedad, A. O. (2013). Educación ambiental apoyada en tic para el fortalecimiento de la práctica pedagógica en el preescolar. Investigación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander, Bucaramanga.
- Adell, J. (Noviembre de 1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. (G. d. Baleares, Ed.) Recuperado el 20 de Octubre de 2013, de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Alvarez, G. C. (2012). Estrategias metodológicas para el uso de material educativo tipo software en el nivel de preescolar-Grado cero- para fortalecer el aprendizaje del proceso lectoescrito desde un enfoque funcional, en el colegio Carlos Vicente Rey. Bucaramanga.
- Carrasco, M. T. (1998). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. *Revista Iberoamericana de Educación*(16), 23- 48.
- Cruz Essenia Diseño del software educativo - alternativa pedagógica – estrabismo. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey” Las Tunas. Cuba. Recuperado 20,10, 2013 en: <http://www.monografias.com/trabajos97/disenodelsoftwareeducativoalternativapedagogicaestrabismo/disenodelsoftwareeducativoalternativapedagogicaestrabismo.shtml#ixzz3HZFMnfkF>
- De la Torre S, V. V. (2000). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Recuperado el 20 de Octubre de 2013, de [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias\\_creativas\\_universitaria.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf)
- Declaración de la conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación ambiental. (Octubre de 1977). Recuperado el 14 de Enero de 2013, de [http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi\\_p.html](http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi_p.html)
- Declaración de Rio sobre el medio ambiente y el desarrollo. (1992). Recuperado el 20 de febrero de 2013, de Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.: <http://www.pnuma.org/docamb/dr1992.php>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana.
- Escudero María, e. a. (15 de 02 de 2013). Alfabetización Científica y educación ambiental mediante humor gráfico. *Revista Iberamericana de Educación*(61/2), 8.
- Gomez E, G. E. (Noviembre de 1999). Diseño gráfico para ambientes educativos e interactivos para niños y niñas del proyecto ludomática. Universidad de los Andes, 12(2), 213-226. Obtenido de <http://lidie.uniandes.edu.co/ludomatica>

- Hernandez R, A. L. (2012). El proyecto ambiental escolar y su relación con el e-learning en niños de preescolar de la Escuela Normal superior la Hacienda de Barranquilla. Barranquilla.
- Herrera, G. C. (17 al 22 de Noviembre de 2004). Educación ambiental en el nivel inicial. Recuperado el 13 de Enero de 2013, de <http://ibcperu.org/doc/isis/9605.pdf>
- Hinestroza, E. e. (1977). Diseño de software educativo o de software escolar? 10. (Uniandes-Lidie, Ed.) Bogotá, Colombia. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-112508\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-112508_archivo.pdf)
- Ministerio, d. E. (Abril-Mayo de 2004). Una llave maestra Las TIC en el aula. Al tablero(29). Recuperado el 5 de Abril de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>
- Molano, M. C. (25 de Octubre de 2003). Desarrollo e la conciencia ambiental por medio de la lúdica, una propuesta pedagógica desde la educación ambiental para el desarrollo rural. (Ucaldas.edu.co, Ed.) Revista lunazul, 19.
- Pachón M, C. M. (2011). Creación, diseño e implementación de plataforma E-learning utilizando mundos 3D para los niños con trastornos del espectro Autista (TEA). Bucaramanga.
- Paredes, S. (2000). Vinculando juego, creatividad y educación para el arte. En P. Hernandez, Antología de experiencias de la educación infantil (pág. 181). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Peña, M. y. (Noviembre de 2006). Uso de nuevas tecnologías en la fase preescolar de 3 a 6 años en la estructuración de proyectos didácticos. Mérida, Venezuela.
- Piaget Jean, I. B. (1975). Psicología del Niño. El juego simbólico. Morata.
- Piaget, & J. (s.f.). Teoría del Desarrollo Cognitivo. Recuperado el 20 de 08 de 2013, de <http://www.uv.es/marcor/Piaget/IdeasBas.html>
- Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología (primera ed.). Barcelona, España: Labor. S.A.
- Piaget, J. (1969). Psicología y Pedagogía. Barcelona.España: Ariel.
- Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Traducción Jorge Piatigorsky. Argentina: Editorial Paidós.
- Plan decenal de Educación. (2006- 2016). Recuperado el 14 de Enero de 2013, de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html>
- Romero, e. a. (Abril de 2009). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. (efdeportes, Ed.) Revista Digital(131).



- Salazar, P. (2000). Vinculando juego creatividad y educación para el arte. Organización de los estados iberoamericanos, Madrid, España.
- Tejada F, J. (Septiembre-Diciembre de 2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. Revista Española de Pedagogía, LVIII(217), 491-514.
- Tobosura A, I. (Septiembre de 1995). Los medios didacticos en la educación ambiental. Luna Azul, 1-5.
- Torres, C. M. (s.f.). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. (O. d. OEI, Editor) Recuperado el 14 de Enero de 2013, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a02.htm>
- Vega M, P. (2004). La educación ambiental en la formación inicial del profesorado. Analisis de un modelo para el desarrollo de la competencia para la acción favor del medio. Coruña, España: Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Vygotsky, L. (1982-1984). *Sobranie socinenii*. Moscú: Pedagogika.

## **Enseñanza Superior y formación docente con apoyo de tecnología: Una discusión de los datos de desempeño en programas de formación**

Sebastião de Souza Lemes

### **Algunas consideraciones introductorias**

A partir del proceso de democratización de la escuela, teniendo como marco legal e institucional para ello la LDB de 1996, se hace evidente lo paradójico de la relación inclusión/exclusión cuando los sistemas de enseñanza universalizan el acceso, pero continúan excluyendo individuos y grupos considerados fuera de los estándares de “normalidad” de la escuela. Así, por diferentes caminos, la mentalidad paradigmáticamente excluyente continúa presentando características comunes en los procesos de segregación e integración, que presuponen la selección. Esta configuración naturaliza el fracaso escolar.

La educación es en el estado democrático, un derecho fundamental de todo ciudadano. Ese derecho no es suficiente o satisfactorio cuando es apenas ofrecido. Para que sea un derecho plenamente constituido es necesario que se asegure, a todos, acceso y permanencia cualificada por la equidad y por la justicia. Así concebido, el derecho a la educación pasa a ser considerado un componente indisoluble de la organicidad constitutiva de las sociedades modernas. En efecto, el compromiso con una educación de calidad presupone el hecho de comprender que esa es una tarea para la sociedad en general y principalmente para el poder público. La efectividad de la democratización de la escuela significa, entre otras cosas, el acceso de todos, a la permanencia cualificada y a la calidad geo-educativa. En este punto es importante recordar que el potencial más significativo desempeñado por la educación escolar en la sociedad democrática es el de la inclusión. Todo conocimiento desarrollado y accesible de la cultura de un pueblo está en el “mundo de los códigos escritos”. Así, la escolarización democrática, plural e inclusiva, se constituye en una dimensión esencial para la constitución de un proyecto humanizador que refleje la perspectiva de progreso para el ser humano y para el conjunto de la sociedad del cual hace parte. (Lemes, 2005). La dimensión de la educación así constituida conlleva desafíos de gran complejidad para el sistema de enseñanza, principalmente para el poder público, toda vez que en Brasil, es él quien atiende a una significativa mayoría de la población en edad escolar. Responder a esas demandas implica acciones complejas con procedimientos que atiendan en calidad y cantidad sus exigencias y peculiaridades. Tales

acciones imponen la necesidad de nuevos conocimientos y dominios epistemológicos. Considerando, en principio, entre las concepciones de tecnología, la propuesta por Vieira Pinto - aquella que concibe la tecnología en cuanto “epistemología de la técnica” – y asumiendo la epistemología como “teoría del conocimiento” estaremos delante de uno de los pocos caminos que se nos presentan para que podamos construir la cultura del Estado de Derecho Democrático en nuestra sociedad.

Construir una discusión consistente considerando los diferentes elementos aquí expuestos – educación, escolarización, y tecnología – es mucho más que una descripción situacional para que se pueda, por la reflexión y problematización, proponer caminos para la búsqueda de respuestas a las indagaciones que se presentan más allá de ofrecer respuesta en sí o la panacea tecnológica con ese fin. Sin embargo, es preciso considerar la argumentación de Castells cuando expone que: “... las tecnologías de la información no son la causa de la transformación social. Aunque, ante la ausencia de tales tecnologías, los procesos que conducen a la transformación social no podrían ocurrir. Luego, el argumento no es que esa nueva tecnología sea suficiente, pero si una condición necesaria para el tipo de sociedad en que vivimos, la sociedad en red.”

Así, al considerar la cuestión de la tecnología como componente de ese proceso, es evidente que aún hay mucho más por comprender e intentar develar que la correlación propuesta o, ofrecer respuestas satisfactorias sobre ella. La tecnología, en la más amplia acepción de la palabra, hace parte del acervo cultural de un pueblo. La cultura, en su acepción antropológica, comprende el “conjunto de significados o informaciones de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, comportamental etc., que caracteriza un grupo social” (SACRISTAN, 1994). Las producciones tecnológicas se inscriben en este cuadro histórico – político y socio-cultural; la educación también (LION, 1997). En este contexto es fundamental la comprensión adecuada de las tecnologías actuales, su potencial de interconexión y sus diferentes papeles en el proceso de escolarización con equidad. Esa comprensión incorpora reconstrucciones conceptuales de fundamental importancia en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo, el concepto de mediación pedagógica. Seraphin Alava (2002), al discutir el saber en el ciberespacio afirma que; “antes de todo este último es un espacio social de comunicación y de acciones en grupo. En consecuencia, el saber ya no es más el producto pre-construido y mediáticamente difundido, es el resultado de la construcción individual o colectiva a partir de informaciones o de situaciones mediáticamente concebidas para ofrecer al alumno o al estudiante oportunidades de mediación.”

Pierre Lévy, al discutir esas cuestiones, toma como foco en sus discusiones el papel de la tecnología en el mundo actual. Entendida como el conjunto de conocimientos sustentados por principios científicos, que se aplican a un determinado campo de acción – es desarrollada por las sociedades y sus culturas, por tanto, es condicionada por ella y no determinada por la misma. En consecuencia, procedimientos de uso son condicionantes y no determinantes. Tales procedimientos – la técnica – de o para uso, condiciona cuando abre o amplía posibilidades para las opciones de la cultura y del medio social, aunque muchos de esos procedimientos no sean aprovechados. Con el fin de ejemplificar su idea, el autor hace referencia a la prensa de Gutenberg para decir que ésta no determinó la crisis de la reforma, ni el desarrollo de la ciencia europea moderna, o los ideales iluministas, apenas fue un condicionante. Una técnica no es buena, mala o neutra; es preciso con todo y esto, que se sitúe en las irreversibilidades de sus usos, que se formulen proyectos que exploren las virtualidades que transporta y que se tomen decisiones sobre lo que es posible hacer con ella. Las técnicas están impregnadas de los proyectos de sus creadores con sus espíritus visionarios. En efecto, la técnica es el *pharmakon* del arte y de la ciencia. La tecnología no se reduce a los medios y modos de producción, su concepción involucra los más diversos productos tecnológicos disponibles para la sociedad. En este punto es fundamental que se retome la concepción de tecnología como la “epistemología de la técnica” para una comprensión amplia y suficiente del término.

Con este panorama, hacemos referencia en esta discusión a la tecnología computacional en las comunicaciones con su capacidad de alto desempeño en el procesamiento de informaciones y datos. Esa tecnología hace de la virtualidad parte constituyente de la realidad concreta en el espacio de la vida.

Entre otras de las demandas que se hacen al aprendizaje escolar, las directrices institucionales establecidas desde la LDB tiene, en la descentralización y flexibilización de los procesos educativos algunas de sus principales prioridades para buscar la transformación cualificada del sistema de enseñanza. En este punto, las TICs se hacen fundamentales para la consecución de esas prioridades de acuerdo a los objetivos propuestos. En las directrices académicas están las concepciones de conocimiento, de pluralidad socio-cultural y de aprendizaje epistemológicamente construido y en proceso de evolución. Además de esto, se presentan las demandas internas de la escuela. Producto de la concepción interaccionista buscada para el ambiente escolar, sea él parcial en un mismo ambiente o presencial remoto en dos o más. Según Ferrés, se vive en una cultura mosaico, una cultura de expansión, con una gran cantidad de informaciones dispersas, inconexas y no jerarquizadas. Es a partir de esta proposición que se piensa en el ejercicio de reconstrucción del papel docente y, por esa vía del ambiente escolar, que se necesita de un

programa de investigación sistemática y permanente para, con esto, cualificar el apoyo de tecnologías y otros medios (1998). En el caso contrario, se corre el riesgo de desarrollar recursos “mediáticos” sofisticados y ponerlos al servicio de una escuela metodológicamente verbalística, unidireccional, esencialmente reproductiva y excluyente. Y en efecto se emplearían significativos esfuerzos académicos para mantener la escolarización en un pasado ya superado por la propia evolución y por el conocimiento de los pueblos y de la humanidad en general.

La escolarización permanente con equidad, hoy, es un proceso necesario obligatorio, esencialmente transformador y reflexivo para sus usuarios. La escolarización así comprendida se convierte en componente esencial de accesibilidad en todos los niveles y para todos los ciudadanos. La accesibilidad por medio de la WEB se caracteriza por la flexibilidad y portabilidad de la información, además de condiciones de interacción y, medios para conexión, relativos a los respectivos soportes de presentación. Esta flexibilidad permite que personas con necesidades especiales o no, puedan utilizar este recurso, además de los ambientes y locales en los que son utilizados. Los aspectos relacionales a esta dinámica constituyen un proceso de interacción total entre agentes constitutivos del conocimiento pretendido y, en este sentido, son innegables los avances que persiguen construir una sociedad más justa y humana. Lemes (2007), al concluir algunas consideraciones sobre las posibilidades y potencial para generar cambios en el escenario educativo brasileiro, argumenta que pese a significativos avances, como los anteriormente descritos, las transformaciones objetivas en educación, requieren considerar por lo menos dos variables que interfieren fuertemente en este proceso y que, en consecuencia, deben ser superadas: la primera es la “mentalidad educativa” casi predominante, conceptualmente superada, mantiene algunos imaginarios atrapados en el proceso de escolarización y la segunda, son insuficiencias crónicas del sistema frente a la demanda observada con la democratización de la enseñanza.

### **Los grandes programas de Formación Docente con el uso de tecnología**

Frente a estas cuestiones y considerando los aspectos anteriormente discutidos, participamos del desarrollo y acompañamos dos grandes proyectos de formación y cualificación docente desarrollados en el estado de Sao Paulo, por la Universidad Estadual Paulista – UNESP. En estos grandes proyectos participaron algunos millares de alumnos. Los programas fueron PEC Formación Universitaria y Pedagogía Ciudadana.

El primero, denominado PEC – Programa especial de Formación de Profesores de 1ª a 4ª séries de enseñanza fundamental, tuvo como objetivo

ofrecer a los docente efectivos de la red estadual paulista que actúan como PEB 1 (momento de las series iniciales en nivel de alfabetización) y que poseen formación en nivel medio (antigua Habilitación para el Magisterio) la formación universitaria. Este fue el primer momento en que el poder público, apoyado por dos Universidades públicas – USP y UNESP – y una del sistema privado – PUC/SP, desarrolló un programa de formación y cualificación para el magisterio empleando tecnología avanzada en comunicación e información. Este fue un programa de Formación Superior de licenciatura plena para profesores de 1ª a 4ª séries de enseñanza fundamental referido en el artículo 81 de la nueva LDB de 1996. Hubo una gran preocupación por el desarrollo de una estructura de organización curricular que posibilite la ampliación y profundización de los conocimientos sobre los contenidos de enseñanza, además de la estructuración de competencias necesarias para este fin. Las instituciones involucradas certificarían esa formación.

Al habilitar el número de profesores efectivos en las universidades se persigue ampliar las referencias teórico-conceptuales para una mejor comprensión y descubrimiento de contenidos y formas de actuación pedagógica menos convencionales y que puedan mostrarse más eficientes para el proceso educativo. Este programa ofreció la posibilidad de producción y creación de opciones más significativas de aprendizaje dentro del colectivo de las escuelas. Además, el proyecto posibilitó a las universidades vivenciar la experimentación y ofrecer la posibilidad de evaluación, por la comunidad académica paulista, a una propuesta no convencional de formación de profesores, con un fuerte apoyo de TICs y otros medios interactivos, desarrollados, organizados y monitoreados por la Secretaria de Estado de la Educación y Universidades.

La propuesta metodológica fue desarrollada para que el programa atendiese a diferentes presupuestos de orientación pedagógica con fuerte apoyo de tecnologías y medios interactivos. Fueron previstos y desarrollados, además de los contenidos específicos en bloques de material escrito, cuatro Módulos Interactivos, que sistematizaron los referentes teóricos del Programa, por medio de Temas y Unidades, jerarquizadas en la estructura curricular. En términos de la dinámica de acción y funcionamiento del programa, fueron previstas cinco modalidades de actividades que, articuladas entre sí, soportaron y dieron consistencia a la propuesta pedagógica. Las modalidades de las actividades son: las videoconferencias (VC): ocurrieron dos veces por semana, con duración de 4 horas cada una, y fueron ofrecidas por docentes magister y doctores, indicados por las universidades y/o Instituciones de Enseñanza Superior; las teleconferencias (TC): ocurrieron quincenalmente, con una duración de entre 2 a 4 horas, y fueron ofrecidas por invitados, que son referentes en sus áreas e investigadores del tema, indicados por la Universidades y/o Instituciones

de Enseñanza Superior y por la SEE. Finalmente, los trabajos monitoreados (TM): con una carga horaria de 12 a 16 horas semanales, con tres tipos de actividades (sesiones on-line – síncronas, sesiones off-line, asíncronas y sesiones se soporte por medio de plataformas computacionales en redes remotas), siendo supervisadas por tutores y asistentes indicados por las Universidades y/o Instituciones de Enseñanza Superior. El programa siendo totalmente monitoreado y registrado generó un grado de detalle en los procedimientos evaluativos como no había sido visto en la historia educativa de Brasil. Además de las investigaciones desarrolladas durante el periodo en que se desarrolló el proyecto, fueron producidas en el estudio donde funcionó el Núcleo de Video Conferencia del PEC, 189 cintas de Video Conferencias producidas, con todos los temas tratados a lo largo del proyecto. Fue también conformado un acervo de 397 monografías, en este acervo están todos los temas de intereses de los docentes que actúan en el magisterio paulista, este conjunto temático es un irrefutable indicador de las preocupaciones del magisterio oficial de enseñanza básica en el Estado de SP. La articulación de estos momentos de evaluación y los registros observados posibilitaron a los alumnos / profesores una reflexión sistemática de su práctica en tanto docentes / evaluadores.

El segundo programa desarrollado para formación a larga escala, fue el proyecto regido bajo la denominación de Pedagogía Ciudadana. Una propuesta institucional elaborada a partir de la solicitud de la Rectoría de la Universidad Estadual Paulista – UNESP, para el desarrollo del curso de formación y nivel superior, ofrecido a un universo potencial de 40.048 profesores en ejercicio en Educación Infantil y en los primeros años de enseñanza fundamental pertenecientes, preferiblemente, a las redes públicas de enseñanza municipal.

A partir de la acción presencial de profesionales de la UNESP en conjunto con otros profesionales coordinados por la Universidad y con la utilización de recursos tecnológicos y mediáticos, se realizó un curso modular y disciplinar definido a partir de grandes áreas de formación con una carga horario máxima de 3.200 horas. Todo el proceso fue orientado y ejecutado por un total de 350 profesionales. Los datos oficiales disponibles sobre la condición de formación de profesores en el estado de Sao Paulo, en función de las dimensiones de la red oficial de enseñanza en ese Estado, aun después del programa anteriormente descrito, revelan que, en relación a la enseñanza de las series iniciales de enseñanza fundamental, es significativa la oferta hecha por los municipios, con tendencia de ampliación como consecuencia directa del proceso de municipalización de la enseñanza fundamental. En cuanto al nivel de formación, igualmente se observa el predominio del nivel medio. Esta realidad pone sobre la mesa un desafío para la universidad pública de orden político, institucional y metodológico. Las instituciones de enseñanza superior, específicamente las

públicas, deben responder a la función social que la comunidad espera de ellas, convocando a sus docentes-investigadores para enfrentar colectivamente este reto. El desafío político supone la capacidad de responder a las necesidades que se evidencian en relación con calidad y democratización de la enseñanza. Desde el punto de vista institucional, corresponde a la universidad encontrar formas alternativas para el cumplimiento de su labor social. En términos metodológicos es pertinente explorar con seriedad, creatividad y competencia las potencialidades que ofrecen los recursos tecnológicos disponibles.

Desde el punto de vista de las consideraciones señaladas, en ese momento la búsqueda de fundamentos amplía las posibilidades del uso de tecnologías y con cierta osadía de la UNESCO, la propuesta se presenta con una orientación metodológica dirigida a un curso de formación semipresencial. En relación a los conceptos y fundamentos teóricos, se presentan diferentes perspectivas que, en sentido amplio, pueden ser recopiladas en cuatro ideas básicas: formar un profesor reflexivo; basarse en la relación teoría-práctica; explicitar claramente el repertorio de saberes de la acción docente y competencia deseables y propiciar formación inicial y continuada.

En esta perspectiva, el proceso formativo de los profesores frente al estado de desarrollo de la sociedad implica una concepción de formación anclada en un fuerte componente de reflexión a partir de la práctica, lo que exige el conocimiento en la acción y la reflexión a partir de la práctica, lo que exige el conocimiento en la acción y la reflexión sobre la acción. Tal concepción sustenta la formación del profesor como un profesional práctico-reflexivo que permite reconocer la riqueza de la experiencia vivida, alimentada por un conjunto de saberes propios del “hacer” docente.

La discusión sobre la acción docente implica la comprensión clara de la naturaleza de los saberes subyacentes al acto de enseñar como el conjunto de conocimientos teórico-prácticos y competencias profesionales que contienen esa práctica. En este enfoque se valoran los siguientes saberes necesarios para la profesión docente: Saber del pensamiento pedagógico; saber de los fundamentos de la educación; saber vivencial, saber curricular; saber disciplinar y saber organizacional. Uno de los grandes desafíos en el diseño de una propuesta de formación de profesores que transforme en directrices de acción y medidas concretas esas concepciones teóricas debe detenerse, inicialmente, en el presupuesto de considerar la práctica como fundamento de la teoría, sobre todo, cuando la demanda para tal proceso de formación es constituida por profesores en ejercicio, algunos con largos años de experiencia docente.

En este sentido y contexto, el proyecto propone el desarrollo del curso superior de formación de profesores en ejercicio, en régimen semi-presencial,



con sedes en las unidades de la UNESP y en alcaldías municipales cuyas redes atiendan las cuatro primeras series de Enseñanza Fundamental. Disponiéndose de laboratorios de transmisión (en las sedes de la UNESP) y de recepción (instalados por las alcaldías), así como dotación técnica en salas multimedia, computadores y biblioteca especializada. Los contenidos fueron desarrollados de forma modular, en Cuadernos de Formación, con duración de siete semestres.

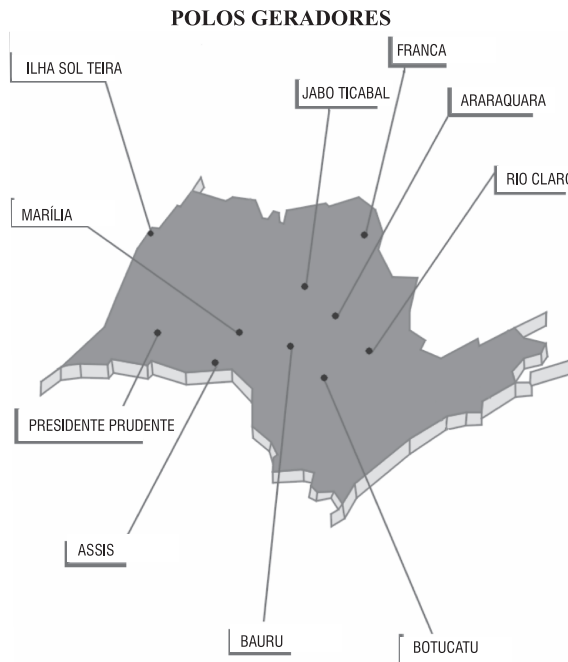
Esos Cuadernos de Formación fueron organizados por grupos de trabajo temático compuestos por especialistas en las diferentes áreas que componen el currículo del programa. Estos Cuadernos de Formación subsidian Seminarios Temáticos de Capacitación de los profesores del grupo que son desarrollados, periódicamente, con el objetivo de orientar y fundamentar el trabajo de este profesor en casa temática específica. Además de esto, este profesor de grupo es también orientado y acompañado por el orientador de grupo y, normalmente, por el coordinador del centro de informática del VC.

Fueron consideradas también las características de los alumnos que participaron del proceso, los profesores vinculados a la universidad desarrollaron actividades académicas por medio de videoconferencias y aulas de trabajo presencial, con auxilio de docentes-monitores. La organización propuesta adopta como fundamento la flexibilidad y la perspectiva interdisciplinar como base para la integración teoría-práctica y el respeto al ritmo propio del profesor-alumno. El principio de flexibilidad opera mediante formas alternativas de organización, incluyendo: organización modular, actividades diversificadas e independientes; posibilidad de ajuste a las diferentes configuraciones de los campus de la UNESP involucrados en el programa; formas alternativas de aprovechamiento de estudios y experiencias anteriores; formas y modalidades de inserción y acceso al programa; materiales y tecnologías diferenciadas.

Desde el punto de vista metodológico, la dinámica privilegió diferentes formas de acceso: por internet, por medios interactivos y por el empleo de materiales impresos de auto-instrucción. En este curso, las actividades programadas fueron desarrolladas de la siguiente manera: teleconferencias (TC) generadas en estudio para todas las salas de sistemas concomitantemente, debiendo ser proferida por un docente de notorio saber. Ocurrían cada tres semanas de curso, con duración de dos a cuatro horas y trataba sobre temas puntuales relativos a las áreas de formación: Las videoconferencias (VC) grabadas anticipadamente por el conferencista, con duración aproximada de tres horas, presentadas semanalmente, y al final, debía contener cuestiones alusivas al tema para ser discutidas y respondidas por los alumnos. Estas cuestiones eran encaminadas de nuevo al conferencista, que, retomando el asunto y las nuevas indagaciones, en un momento posterior participaba de un

video-debate interactivo. En ese momento, tanto el conferencista, como los alumnos deberán retomar los aspectos más significativos abordados en la videoconferencia. El trabajo monitoreado (TM) por su parte, contó con una carga horaria aproximada de 14 horas semanales comprendiendo actividades on-line (síncrona), Off-line (asíncrona) y de soporte, caracterizado por actividades individuales y/o colectivas, debiendo ser acompañadas por el docente-monitor responsable integralmente y supervisadas por el coordinador de área de formación. Las Vivencias profesionales (VP) involucrando la práctica de enseñanza y el tiempo destinado a ella, con una duración total de 390 horas (trescientas noventa) deberán ser desarrolladas a lo largo del curso. El acceso por internet incluirá actividades en las plataformas en redes de conexión remota. La infra-estructura prevista fue replicada en todo el interior del Estado de Sao Paulo con 10 centros de informática generadores de videos, conferencias y 20 centros de informática receptoras. Esos 10 centros de informática generadoras serán localizadas en Unidades Universitarias de la UNESP en los campus de Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e Ilha Solteira. Los otros 20 centros de informática (de recepción y operación) recibirán lo que ha sido producido en esas salas emisoras y atenderán alcaldías individualmente o consorciadas.

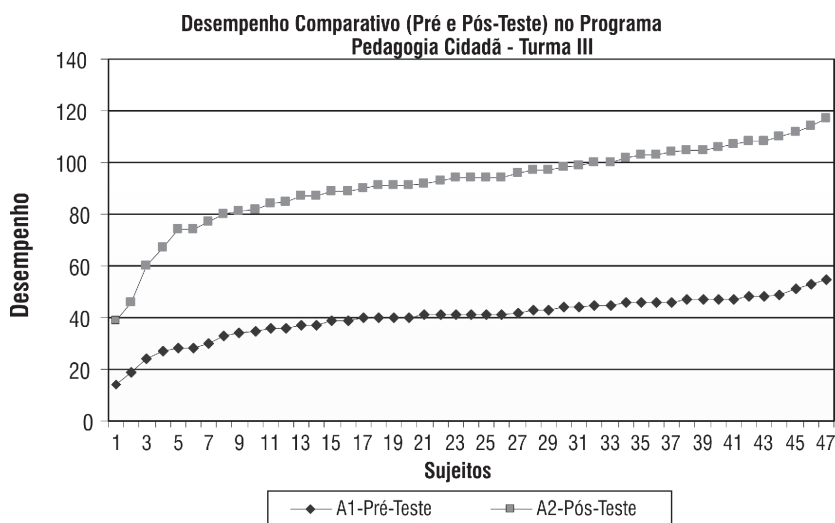
La distribución por todo el estado de Sao Paulo quedó conforme se muestra en la siguiente figura:



En esta estructura participaron 133 docentes de la UNESP de diferentes áreas de formación (biología, exactas y humanas), 89 profesores contratados que ofrecen el curso en el Programa diariamente para los 1.049 alumnos efectivamente matriculados.

En términos de resultados, queda clara la evolución esperada, al observar la significativa mejoría en el desempeño de los alumnos, una vez que los índices de aciertos sobrepasaron para una media porcentual de 58,26% en la muestra final analizada. Los cuadros y gráficos abajo ejemplifican e ilustran mejor esta notoria mejoría.

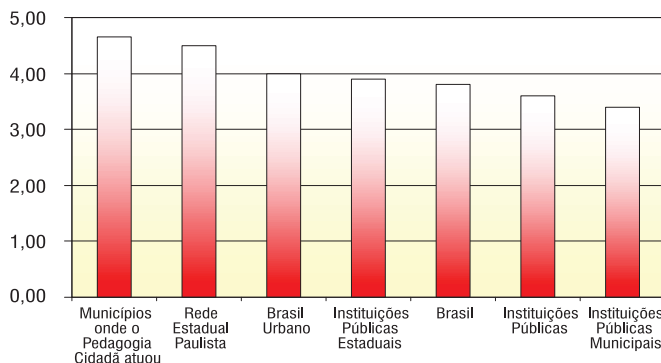
Índice% Médio de Acerto na Avaliação Diagnóstica (Pré-teste)	43,94%
Índice% Médio de Acerto na Avaliação por Tema (de Conteúdos)	52,28%
Índice% Médio de Acerto na Avaliação de Formação (Pós-Teste)	58,26%
Aumento do Índice de Desempenho Observado entre o Pré e o Pós-Teste	32,59%



El cuadro y gráfico que sigue, busca mostrar los resultados e ilustrar los índices obtenidos comparativamente entre los desempeños de los seguimientos educativos de diferentes dependencias administrativas y los índices obtenidos por los municipios donde se desarrolló el Programa Pedagogía Ciudadana.

Este programa, generó un número significativamente mayor de investigaciones y productos para la producción de acervo universitario que el anterior. El trabajo conjunto con TV Cultura posibilitó la organización de un material en video de gran valor que se encuentra disponible para consultas e investigaciones. Además de las investigaciones se produjo una

Índices do IDEB 2005 - 1ª Fase do Ensino Fundamental	
Municípios onde o Pedagogia Cidadã atuou	4,65
Rede Estadual Paulista	4,50
Brasil Urbano	4,00
Instituições Públicas Estaduais	3,90
Brasil	3,80
Instituições Públicas	3,60
Instituições Públicas Municipais	3,40



colección de libros y una biblioteca específica, el acervo cuenta con centenas de monografías con temas educativos. Este conjunto temático, ahora mucho mayor cuantitativamente y más representativo con un irrefutable indicador de las preocupaciones del magisterio oficial de enseñanza básica en el Estrado de SP. La diversidad de los sujetos implicados en este programa posibilitó a los alumnos / profesores la reflexión sistemática con intercambios de informaciones derivadas de sus prácticas en cuanto docentes / evaluadores.

Las provocaciones, más que discusiones que aquí presentamos y propusimos, procuran mostrar, por un lado, la necesidad de la participación y la voluntad política de los involucrados directamente en esos procesos, por otro lado, la necesaria competencia técnica para que las tomas de decisión surtan efecto a partir de los datos sobre la realidad, necesidad y objetivos educativos del país.

## Bibliografía

Alava, Séraphin e Col. Ciberespaço e formações abertas. Rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Artmed, Porto Alegre (RS), 2002.

BOULET, Gilles. Éléments D'édition Multimédia. Janvier,2005. Disponível em <http://gillesboulet.ca> (consulta feita em agosto e 2009).

- Castells, Manuel. The Rise of the Network Society. . The Journal of Futures Studies, Strategic Thinking and Policy. vol 02, p. 151-7; abril 2000.
- Dubet, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. Cortez Editora, São Paulo, 2008.
- FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In SANCHO, Juana M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Ed. Artmed, Porto Alegre (RS), 1998.
- GOMES, Margarida Victoria. Educação em Rede – Uma visão emancipadora. Col. Guia da Escola Cidadã. Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2004.
- LEMES, Sebastião de Souza. A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias. In <http://www.sol.unesp.br> (Acessado em Setembro de 2009).
- LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional e a escolar: uma breve discussão sobre fundamentos, indicadores e possibilidades diante das necessidades de escolarização atual. In Cadernos de Formação: Gestão Curricular e Avaliação. 2ª Ed. Revista; Prograd/UNESP, 2007; São Paulo.
- Lemes, Sebastião de Souza (Org.). NUPAAD - Relatório Técnico de Pesquisa do Programa Pedagogia Cidadã, 2005. Prograd/UNESP – São Paulo, 2006.
- Lemes, Sebastião de Souza (Org.). Relatório Técnico de Pesquisa do Programa Pedagogia Cidadã, 2006. Prograd/UNESP – São Paulo, 2007.
- Levin, Jack e Fox, James Alen. Estatística para Ciências Humanas. (9ª Edição). Trad. Alfredo Alves de Farias – São Paulo Prentice Hall, 2004.
- Litwin, Edith (Org.). Educação à distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Artmed, Porto Alegre, 2001.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Col. Trans. Editora 34, São Paulo, 1999.
- LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In LITWIN, Edith (Org.). Tecnologia educacional. Políticas, histórias e propostas. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre (RS), 1997.
- LITWIN, Edith (Org.). Tecnologia educacional. Políticas, histórias e propostas. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre (RS), 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. O Conceito de Tecnologia. (Vol.I). Ed. Contraponto, Rio de Janeiro, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Dilemas y acciones. Cuadernos de Pedagogía, no. 225, Madri, 1994.
- SANCHO, Juana M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Ed. Artmed, Porto Alegre (RS), 1998.

## Formando docentes com autonomia e criatividade através do Programa de Educação Tutorial

Maria Angela Barbato Carneiro

### Buscando a qualidade na formação docente

No final de 2010, estimulados por um colega de trabalho, nos inscrevemos num projeto do Ministério da Educação denominado Programa de Educação Tutorial (PET), regulamentado pela Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, “destinado a apoiar grupo de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior \_ IES”.

Tal Programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e tem como finalidade possibilitar aos discentes da universidade a realização de atividades extracurriculares que complementem sua formação acadêmica no curso de graduação sob a tutoria de um professor, com a perspectiva de melhorar a qualidade acadêmica do curso.

Participar de um grupo tutorial de aprendizagem mostrava-se, portanto, uma experiência bastante interessante e instigadora, especialmente, por oportunizar a todos, tutor e alunos, vivenciarem situações diferentes daquelas presentes nas estruturas acadêmicas curriculares convencionais, tornando-se um grande desafio. Nele os alunos seriam vistos na sua totalidade, porque haveria possibilidade de colocar em prática, parte do que haviam aprendido teoricamente e a oportunidade de experienciar um processo de aprendizagem significativa. Acrescia-se, ainda, o fato de o programa desenvolver ações integradas que envolveriam o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo uma compreensão maior, por parte dos alunos envolvidos, tanto em relação ao conhecimento de si próprios quanto do mundo em que vivem.

O PET mostrava-se, também, como uma possibilidade ímpar de os participantes disseminarem junto aos seus colegas outros conhecimentos e saberes que ampliariam a perspectiva educacional do curso e de toda a comunidade acadêmica.

No âmbito dos objetivos gerais o programa se propunha a promover amplamente a qualidade acadêmica dos educandos da graduação envolvidos direta ou indiretamente nele. Quanto aos objetivos específicos buscava contribuir para a formulação de novas estratégias de desenvolvimento e de

modernização do ensino superior, melhorar a graduação por meio de novas práticas, do desenvolvimento de ações que integrassem o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso ocorreria pelo fato de os bolsistas atuarem como agentes multiplicadores, disseminando novas ideias, interagindo com seus pares de outros cursos da universidade e de outras instituições, desenvolvendo uma consciência do seu papel perante a comunidade universitária e a sociedade em geral.

Além disso, do ponto de vista dos objetivos específicos, o Programa deveria oferecer uma formação acadêmica de excelente nível, procurando formar um profissional crítico, consciente e atuante, orientado pela cidadania e pela função social da educação. Nesse sentido, seria importante a busca de ações coletivas, da capacidade de trabalhar em grupo, de favorecer o domínio de processos e métodos de investigação e a análise de conhecimentos acadêmicos profissionais. Portanto, os bolsistas deveriam aprender, realizar e refletir sobre o trabalho na perspectiva de planejar, executar, rever e avançar nos estudos desenvolvidos.

A proposta era tentadora e, mais do que isso desafiadora, tanto para o tutor como para os alunos.

Após a aprovação do projeto pelo Ministério da Educação, em 2010, o PET do curso de Pedagogia teve o seu primeiro ano de funcionamento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2011 contando, inicialmente, com quatro alunos e o tutor.

Os primeiros estavam matriculados em diferentes etapas da graduação e traziam seus conhecimentos e suas experiências singulares, logo era um desafio para todos.

Com o tempo mais dois discentes, além dos iniciantes, se interessaram pelo trabalho e passaram a frequentar as reuniões como colaboradores, integrando, posteriormente, o grupo.

Foi, contudo, somente em 2012 que a equipe se consolidou, com um conjunto de oito alunos, dois homens e seis mulheres, matriculados no terceiro e no quarto ano do Curso de Pedagogia e que se envolveram no trabalho. É sobre essa experiência que trataremos nesta investigação.

## **Bases teóricas para a sustentação da pesquisa**

Ao considerar a educação como um dos elementos fundamentais para a humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social, Delors (2003), mostrou que ela tem um papel fundamental no desenvolvimento

das pessoas e das sociedades. Isso, evidentemente, passa pela formação docente, responsável por ajudar milhões de crianças e jovens a aprenderem e a construírem seus conhecimentos. Para tanto, demanda-se de um profissional bem formado, tanto em relação ao conhecimento quanto no que tange à reflexão e ao diálogo.

Muitos cursos acadêmicos, do ponto de vista das relações, nem sempre utilizam o diálogo enquanto procedimento na relação professor-aluno.

Todavia, o ser humano é um ser social e, também, cultural e é através da prática do diálogo que exercita o processo de transmissão, construção e reconstrução da cultura.

Segundo Sacristán (2002) a necessidade de comunicar-se com os outros é uma força essencial no mundo atual. O conhecimento que o educando vai adquirindo depende das experiências e sensações vividas das quais extrai e compartilha seus saberes.

Mas como aprender a viverem juntos em uma aldeia global dentro de um processo educacional onde as relações entre professor e aluno nem sempre são dialógicas? Como ultrapassar as tensões entre o singular e o global em um mundo que está se transformando em função da economia? Como conciliar o individual e o social? Como formar profissionais empenhados em oferecer um ensino de qualidade para que possamos viver de uma maneira mais ética, mais justa e, principalmente, mais humana?

Eram questões difíceis de serem respondidas, porém algumas experiências apontaram que o processo de formação pode contribuir para dar conta disso.

Na opinião de diversos estudiosos que, atualmente, se preocupam com ele é unânime a ideia de que ainda mantemos uma educação bancária e domesticadora frente a mundo que vem passando por rápidas transformações, decorrentes das mudanças econômicas, sociais e tecnológicas. Por um lado vê-se o avanço cada vez maior da globalização, por outro se sente a necessidade de preservar a diversidade existente nas diferentes regiões do planeta. Nesse sentido indagava-se até que ponto as práticas docentes têm acompanhado tais mudanças? O que fazer?

Apesar das reformas legais e curriculares dos últimos anos, na universidade os cursos de formação docente têm se distanciado muito da realidade à sua volta, havendo um completo isolamento entre a teoria e a prática, com predomínio da primeira sobre a segunda. O processo de formação dos professores ainda é muito acadêmico e pouco tem contribuído para melhorar a situação



educacional no país. Como mostrou Imbernon (2000), são os especialistas da academia que decidem o quê, como e quando se aprende, não havendo qualquer participação dos alunos no processo.

Há pouco diálogo na academia em uma sociedade baseada na comunicação e na informação e a educação. Além disso, a educação ocorre dentro de um contexto econômico, social e político da qual ela é um grande reflexo, portanto vivemos em um mundo baseado na comunicação, processo esse que deve ser considerado na formação docente. Não podemos continuar, portanto, pensando que ela deve formar para o futuro, porque deve considerar o momento presente, porque é nele que a escola funciona e depende de realidades cada vez mais diversificadas.

Habermas (1987) desenvolveu uma teoria da competência comunicativa demonstrando que tal processo é próprio de todas as pessoas e elas têm a capacidade de gerar ações. É através do diálogo, que intercambiamos, construímos e atribuímos significados às ações, portanto a educação na sociedade da informação deve tomar como uma de suas bases as habilidades comunicativas, de modo que todos, educadores e educandos, possamos participar de forma mais reflexiva e crítica do mundo em que vivemos.

Com base em tais pressupostos buscamos em Bruner e Freire as bases teóricas do nosso trabalho.

De acordo com Bruner (1976), o interesse pelos conhecimentos a serem aprendidos é o melhor estímulo para a aprendizagem. Portanto, aprender consiste, entre outras coisas, na capacidade de empregar a informação para resolver problemas, daí a importância da participação efetiva do aluno tanto no aprofundamento teórico quanto na aplicação de práticas pedagógicas. Tal processo envolve a aquisição da informação, a capacidade de adequá-la a cada realidade e a avaliação.

Na perspectiva de uma aprendizagem dialógica concordamos com Freire (1982), para quem somos seres de transformação, pois o homem busca constantemente ser mais e descobrindo-se como inacabado. Portanto, somos seres de relações e elas nos permitem conhecer, transcender e refletir sobre a nossa existência e a realidade vivida. É somente através da compreensão dessa realidade que podemos transformá-la.

Muitas transformações ocorreram no mundo na última virada de século e a educação na sociedade da informação deve pressupor, entre outras coisas, habilidades comunicativas, que não passam apenas pelo uso de conhecimentos e de novas tecnologias, mas que, para além deles busque um diálogo e a permanente relação entre teoria e prática.

Sobre tal perspectiva, muito bem apontou Bruner (2001), mostrando que a vida em uma cultura é uma interação entre as versões do mundo. Isso também ocorre na escola, aonde tal relação vem carregada pela perspectiva de cada um.

Infelizmente, a educação na universidade, está longe de oferecer uma aprendizagem significativa, pois os conteúdos estão dissociados da realidade, consequentemente, de uma prática dialógica e transformadora.

De acordo com Suanno (2010), enquanto continuarmos com uma abordagem disciplinar não conseguiremos superar as dificuldades e favorecer uma aprendizagem. Nela o trabalho realizado demonstra que a programação, na maioria das vezes, encerra um controle limitador, pois considera apenas a perspectiva docente. Como não há educação imposta é necessário utilizarmos uma práxis inovadora e criadora que contribua com o desenvolvimento da autonomia, criticidade, responsabilidade, criatividade e cooperação entre os alunos.

Sabemos que o ser humano é um criador da cultura, uma vez que consegue compreendê-la e transcendê-la, portanto, a formação de professores não pode torná-los simples reprodutores das práticas vividas, mas sujeitos transformadores da realidade.

Segundo Tardif e Lessard (2013), temos considerar a escola, hoje, como um lugar onde devem ser redimensionados os saberes que se explicitam na ação pedagógica, essa seria, portanto, a tarefa objetivada pelo PET da Pedagogia (PUCSP), ao atribuir outro significado às experiências dos alunos, possibilitando criarem algo novo, diferente daquilo que estavam acostumados a vivenciar em suas aulas na universidade.

Sabemos que o *formador* é um sujeito de sua própria formação, devendo ficar cada vez mais claro que...

“embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2013: 25)

Segundo o autor o ato de ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo

exemplo, risco para aceitar o novo, assumir a identidade cultural, consciência do inacabamento, autonomia do educando, tolerância, curiosidade, comprometimento, tomada consciente de decisões, escuta, diálogo e liberdade entre outras coisas.

Tal atividade é uma especificidade humana, pois envolve no profissional *“a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide com que respeita as liberdades.”* (FREIRE, 2013:90)

Sabemos, também, que:

os países onde a expansão quantitativa teve êxito constataam hoje que os resultados obtidos não são proporcionais aos esforços empreendidos tantos pelos governos como pelas famílias: taxas de repetência muito elevadas ou resultados de aprendizagem muito baixos indicam que, mesmo para resolver os problemas quantitativos, é preciso mudar a qualidade da oferta pedagógica. ( DELORS, 2005:62/63).

Logo, formar é muito mais do que condicionar, adestrar ou treinar, pois para além da informação envolve desejo, liberdade, prazer, compreensão e transformação e criação. Ela consiste em uma possibilidade real de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional dos seres humanos.

Uma educação de qualidade supõe o ato criativo que, de acordo com Vigotski (2014), consiste na combinação e extrapolação dos conhecimentos já existentes, pois, segundo o estudioso russo, o cérebro não é um órgão que se limita a simplesmente a conservar ou a reproduzir experiências passadas, mas que consegue modifica-las. Assim é possível ao ser humano modificar seu presente e projetar-se para o futuro, porque possui capacidades combinatórias, que lhe permite atribuir um sentido diferente às coisas.

Nesse âmbito, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e da criação humana. (VIGOTSKI, 2014: 4).

Assim, construir um futuro através da educação, demanda prevê-lo, atribuindo-lhe um significado a partir das experiências e dos conhecimentos do passado e do presente e de ações criativas e transformadoras, oriundas das combinações de tais saberes, uma vez que nada mais é absoluto e definitivo.

Hoje, há necessidade de atribuirmos um caráter social, cultural e multidimensional ao processo de formação docente, onde estão presentes não somente as habilidades, mas os conhecimentos, as reflexões e o diálogo.

Portanto, busca de novos saberes, no PET, seria um trabalho coletivo onde o tutor e seus alunos, através de um processo dialógico, tentariam transformar e redimensionar a prática docente tornando-a criativa, participativa e permanente.

Para conseguirmos nossos objetivos necessitávamos de avaliações e de diálogos contínuos e foi isso que ocorreu ao longo do projeto.

Portanto, obter uma educação de qualidade nos cursos de formação, não é uma tarefa simples visto que tal atributo também é um termo subjetivo que sofre variação de acordo com o contexto. Isso, certamente, depende da determinação dos objetivos, da escolha dos procedimentos e da utilização dos recursos disponíveis.

Foram objetivos deste estudo, avaliar a responsabilidade dos alunos no PET, a cooperação entre eles, a autonomia para desempenhar suas tarefas durante os encontros e as capacitações e criar atividades interessantes que pudessem favorecer a aprendizagem.

## **Metodologia de estudo**

O estudo do PET como objeto de pesquisa, a partir do referencial teórico estabelecido, utilizou o modelo de investigação qualitativa na modalidade de estudo de caso.

A opção pela pesquisa qualitativa se justificava pelo fato de as fontes de dados se constituírem nas observações dos alunos em duas situações, durante as reuniões sistemáticas que ocorriam semanalmente e no momento das capacitações abertas ao público, momento em que tiveram que assumir a função docente. Tais encontros em número de 8 (oito) realizaram-se ao longo de dois semestres, distribuídos 4 (quatro) no primeiro e outros 4 (quatro) no segundo. As observações realizaram-se em situações regulares onde havia um diálogo com os alunos, isto é, durante as reuniões semanais quando as discussões favoreciam um conhecimento maior de seus interesses, de suas dificuldades e das diferenças de opiniões. Já as capacitações favoreceram a observação da cooperação, do empenho e da autonomia. Outro ponto interessante que nos fez optar pela abordagem qualitativa foi a possibilidade de descrever o processo de trabalho e a qualidade da mudança observada nos alunos, o que não seria possível em uma abordagem quantitativa.

Além disso, há de se considerar que o projeto ocorreu dentro dos limites de determinado tempo e lugar, portanto, dentro de um contexto específico,

isto é, Programa de Educação Tutorial, do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Tratou-se também de um estudo de caso, por referir-se a um grupo singular de alunos inscritos para o trabalho no ano de 2012, que apesar das diferenças tinham em comum o desejo de utilizar práticas inovadoras.

Por tratar-se de um estudo de caso, na tentativa de cruzar algumas informações e não corrermos o risco de pecar pela subjetividade, além da observação, utilizamos os depoimentos dos participantes nos mesmos itens escolhidos durante o primeiro procedimento.

Como muito bem apontou Stake (1999), um caso é algo especial que se deseja investigar, é uma entidade estudada em suas atividades singulares e lugares habituais. Portanto, aquele grupo de alunos possuía características, saberes e experiências peculiares.

A equipe era composta por 8 (oito) alunos, 2 (dois) homens e 6 (seis) mulheres dos quais apenas 1 (um) estava no período noturno como podemos observar no Quadro 1.

	Matutino	Noturno	Total
Homens	2	-	2
Mulheres	5	1	6
Total geral	7	1	8

Dentre os rapazes ambos frequentavam o turno matutino, porém (1) um estava no terceiro ano e o outro no quarto. Em relação às mulheres, apenas 1 (uma) era do noturno e pertencia ao último ano do curso. As demais frequentavam o período matutino, 3 (três) estavam no terceiro e 3 (três) no quarto ano.

## O desenvolvimento do trabalho e as observações realizadas

O trabalho teve a duração de um ano. Três (3) dos alunos haviam participado do PET no ano anterior, os demais passaram por um processo seletivo, pois o projeto implicava na concessão de bolsas.

Ao assumirem o PET, os discentes sabiam que deveriam dedicar 20 (vinte) horas semanais para o projeto das quais, no mínimo 4 (quatro), seriam presenciais. Assim as reuniões passaram a ocorrer semanalmente.

A primeira delas caracterizou-se pela apresentação dos participantes, pelo estabelecimento das metas e pela sugestão de alguns conteúdos a serem estudados. Optou-se, portanto, por um levantamento temático de acordo com as demandas do grupo.

Na segunda reunião todos trouxeram suas pesquisas sobre os assuntos elencados que se concentraram em três grandes eixos, os grandes educadores e suas principais contribuições, as diferentes linguagens da criança e a alfabetização. Na ocasião percebeu-se, durante a discussão, que a alfabetização poderia ser abordada junto com as diferentes linguagens e os alunos passaram a incluí-la neste item.

Quanto às diferentes linguagens optaram por estudar o desenho como a primeira escrita da criança, a dança e o movimento, o jogo simbólico e a música. A partir da divisão temática o grupo iniciou o trabalho planejando suas ações, organizando o cronograma e dividindo tarefas.

A cada encontro a equipe adquiria mais autonomia. Já na terceira reunião os alunos perceberam que antes de proceder aos assuntos escolhidos deveriam realizar uma pequena oficina, para eles experimental, apresentar aos calouros da Pedagogia os grandes educadores e suas contribuições na área. Foi assim que realizaram uma linha do tempo situando os nomes mais importantes para eles, no caso, Comênio, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Decroly, Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Dewey, Paulo Freire e Emília Ferreiro. No entanto, perceberam que seria impossível tratar de todos eles, então selecionar alguns para aprofundarem por se identificarem mais. Cada aluno fez sua escolha e durante as duas semanas posteriores pesquisou o que havia encontrado.

As reuniões subsequentes, quarta e quinta, cada participante trouxe o resultado de suas investigações e o grupo ia selecionando os pontos importantes sobre cada educador, estabelecendo-se, portanto os aspectos mais importantes a serem trabalhados na primeira oficina. Todos trouxeram referenciais e realizaram suas primeiras leituras e embora não se conhecessem foram trocando as informações obtidas. Daquele momento em diante, observamos um clima de colaboração muito grande, movimento este que se consolidou ainda mais pela comunicação via internet.

Na sexta reunião, como haviam conseguido mais informações, os petianos resolveram planejar a primeira oficina, já que eram objetivos do projeto o ensino e a extensão. Houve uma grande troca entre eles, especialmente quanto ao uso de dinâmicas que pudessem favorecer a compreensão e a significação dos conteúdos e o interesse dos participantes. Nesse período observamos se

organizaram autonomamente e procederam à divulgação do trabalho em suas classes e nas demais do turno em que frequentavam. Começaram a apresentar uma sistemática muito grande em relação à divisão de tarefas.

Foi assim que na oitava semana ofereceram a primeira capacitação intitulada **Os grandes educadores e suas contribuições**, da qual participaram 23 (vinte e três) pessoas. Ao término da atividade, eles próprios já solicitaram uma reunião extraordinária para proceder a uma avaliação sobre a oficina apresentada.

Durante a oficina foi possível observar que o grupo se dividia para a apresentação de cada um dos educadores, mas todos atuavam como suporte dos colegas quando da apresentação do material, do uso da aparelhagem de mídia e do acompanhamento das discussões nos subgrupos.

Na reunião de avaliação, já se observou um grande crescimento, porque muitos pontos apresentados não foram divergentes, mas de consenso e aí começaram a estabelecer metas de superação.

Foi somente no nono encontro que reiniciaram a discussão sobre as diferentes linguagens, assunto que envolveria todos os encontros até o final do ano letivo. Dividiram-se duplas conforme os interesses. A princípio três participantes haviam escolhido o desenho, mas visto que um ficaria sozinho em um dos temas acabaram estabelecendo parcerias. Todos leriam pelo menos uma referência bibliográfica de cada assunto e dois se aprofundariam e se responsabilizariam pela apresentação na oficina.

Para cada assunto destinaram duas reuniões e foram assim preparando as apresentações, criando atividades, oferecendo sugestões e referências bibliográficas. Cada um apresentava um quadro conceitual que, posteriormente, entregava a dupla responsável pelo assunto e uma vez elaborados os slides, reuniam-se para discutir a pertinência.

A partir da décima sexta semana se sucederam as oficinas.

Foram feitas inúmeras reuniões extraordinárias para avaliar a oficina, discutir e selecionar, além da elaboração de um material de avaliação do trabalho a ser preenchido pelos participantes em cada atividade.

Durante as reuniões foi possível observar que apesar das diferenças e das discussões de opiniões contrárias, nunca houve impasses. Sempre existiu consenso. Nenhum dos participantes deixou de cumprir a tarefa a qual se havia proposto, não havendo ausência de nenhum deles em nenhum dos encontros. Houve muita troca, procedimento que foi aumentado no decorrer

dos encontros e que se verificava quando buscavam colaborar uns com os outros, principalmente, através de indicações bibliográficas e de filmes encontrados na internet.

Nas observações realizadas durante as oficinas, foi possível verificar que na primeira delas três alunos apresentaram mais desenvoltura e facilidade de comunicação, mas todos haviam se preparado.

Já nas demais, como cada dupla se encarregava de apresentar uma temática, todos tiveram que fazê-lo o que acabou determinando a participação igualitária da equipe. Quem não apresentava ficava de suporte. O trabalho ficou muito bem organizado que mereceu elogios dos participantes e não sobrecarregou ninguém.

Percebeu-se que aos poucos todos foram ganhando mais autonomia e adquirindo confiança e ousavam mais no uso de dinâmicas criativas.

Portanto, tinha razão Freire ao afirmar que *O inacabamento de que nos tornamos seres conscientes nos fez seres éticos* (2013: 58). Os alunos haviam sido respeitados em suas opiniões, descobertas, diferenças, curiosidade e interesses. A esta questão pode-se somar o exercício do bom senso, porque a maneira organizada e planejada com que os alunos se dividiram permitiu que todos pudessem indagar mais, relacionar investigar e sugerir mostrando que todos havíamos tentado e conseguido diminuir a distância entre o fazer e o pensar.

É importante salientar que o grupo foi procurado para realizar uma intervenção em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo dada a sua criatividade. Entretanto, por alguns problemas da instituição não foi possível tal ação, isso fez com que os petianos se reunissem e buscassem outra instituição onde pudessem aplicar tudo o que haviam estudado. Foi aí que ocorreu a pesquisa.

A intervenção pedagógica que tanto desejavam ocorreu em uma ONG que atendia crianças carentes no município de Cotia e esse trabalho teve três âmbitos.

O primeiro ocorreu uma perspectiva do diagnóstico das necessidades dos educadores da instituição. O segundo constituiu-se em um processo de capacitação docente, de acordo com as demandas levantadas, além da colaboração no processo de reforço no acompanhamento dos alunos que apresentavam problemas de aprendizagem e o terceiro foi o da organização da biblioteca.



Todos os pontos foram bem avaliados pela instituição e, sobretudo, o avanço do processo de aprendizagem dos alunos que apresentavam alguma dificuldade foi interessante, porque os estudantes do PET filmaram o trabalho realizado.

Outro procedimento de pesquisa adotado no estudo foi o recolhimento dos depoimentos dos alunos participantes do projeto.

Nos depoimentos foram levantados alguns pontos que deveriam comentar. O primeiro enfocava a questão do progresso individual e grupal. O segundo referia-se à autonomia, o terceiro consistia na criatividade.

Os depoimentos foram unânimes em registrar que todos tinham crescido individualmente e no grupo. Na perspectiva pessoal justificaram o aprendizado em função do interesse, do diálogo e da seriedade do trabalho realizado. Do ponto de vista social a integração do grupo mostrou-se como uma característica muito singular da equipe. Tal fora a integração que passaram a realizar outras atividades juntos, tais como atividades familiares, visitas culturais entre outras coisas. Todos apontaram o desenvolvimento da autonomia como um dos fatores determinantes da integração grupal e da possibilidade de criação de dinâmicas novas e de aprofundamento de estudos individuais, porém sempre contando com a cooperação dos colegas, que acabavam enriquecendo o trabalho com sugestões de referências. Isso fez, também, que alguns deles que tinham mais dificuldade nas apresentações do trabalho em público, se sentissem mais soltos, porque contavam com o apoio de seus pares.

A colaboração foi outro item registrado. Nas declarações colocaram que apesar das discordâncias iniciais nos trabalhos, em nenhum momento perceberam a existência de competição, conseguiram buscar pontos de apoio e todos colaboraram igualmente dentro das responsabilidades que eles próprios se haviam atribuído.

## Considerações finais

A partir dos pontos abordados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa foi possível perceber que no processo dialógico uma das principais características é a reflexão, porque nos permite tomar consciência dos problemas e lidar com eles, pois o formador é sujeito e auxilia seus alunos a se formarem, por isso *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. O ensinar é intrínseco ao aprender e é dessa maneira que nos tornamos sujeitos da nossa própria história e participantes do mundo em que vivemos. Também o respeito à curiosidade

e aos saberes dos educandos foi um ponto crucial no projeto. Cada um optou pelos conhecimentos que tinha mais afinidade e o interesse acabou surgindo intensamente favorecendo tanto a pesquisa quanto a criticidade.

Passaram por riscos da exposição em público, do trabalho com crianças e adolescentes cuja maioria não havia experimentado o que os fez buscar soluções conjuntas para as dificuldades encontradas.

Durante todo o projeto observou-se mais do que a transferência de conhecimentos, mas a criação das possibilidades para a produção de saberes singulares, porque haviam vivenciado muitas das teorias estudadas teoricamente.

Tiveram que apreender a realidade, diagnosticando as demandas e conhecendo melhor os espaços aonde iriam atuar. Dessa forma puderam construir reconstruir, avaliar, avançar, refletir, inovar e criar. As atividades eram pensadas em função dos contextos e do conteúdo exigindo, portanto, saberes especiais, o que favoreceu que os educandos fossem artífices de sua formação. Logo, tinham aprendido significativamente.

Isso fez com que o trabalho fosse elogiado por vários docentes da universidade, mas exigiu do tutor segurança, competência, generosidade, envolvimento, coerência, capacidade de escuta, autonomia, parceria e criatividade. Ao final todos havíamos aprendido.

## **Bibliografia**

- Bruner, J. (1976) Uma nova teoria de aprendizagem. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Bloch.
- Bruner, J. (2001). A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed.
- Delors, J. (2003) Educação um tesouro a descobrir. 8ª.ed. Lisboa: ASA.
- Freire, P. (1982). Educação e Mudança 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47ª. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Imbernón, F. (org). (2000) A educação do século XXI: os desafios de um futuro imediato. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán G.(2002). Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed.

- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Suanno, M. V. R.; Dittrich e Maura, M.A. P. (org.) (2013) *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação Goiânia: UEG/ Ed América*, 2013, p.43-59.
- Tardif, M. e Lessard, C. (org.) (2013). *O ofício de professor*. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Atividades Centradas em Tarefas: Uma abordagem para uso de Objetos de Aprendizagem na sala de aula**

Flavia Maria Uehara  
Silvio Henrique Fiscarelli

### **Novas Tecnologia e aprendizagem**

**E**stabelecido atualmente como um Estado Democrático de Direito pela Constituição de 1988, o Brasil constitucionalmente institui em seu artigo sexto a educação como um direito social que busca o desenvolvimento do indivíduo e de seu exercício pleno da cidadania. Entretanto, sabemos que o sistema educacional brasileiro, apesar das mudanças positivas alcançadas nos últimos anos, necessita ainda de avanços para que possa oferecer oportunidades iguais de desenvolvimento a todos os indivíduos.

Dentre os avanços necessários podemos destacar a necessidade de se melhorar a dinâmica da aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, focalizando a postura e o lugar que o aluno ocupa nesta e os recursos e estímulos que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dayrell (1996), a educação tem assumido um caráter instrumentalista que aborda o conhecimento como “coisas” a serem transmitidas, o que acaba por homogeneizar as práticas pedagógicas e desconsiderar a diversidade existente em sala de aula e os processos de aprendizagem.

Esse formato de Instrumentalista, que é muito frequente nas escolas brasileiras na atualidade, objetiva primordialmente formar seus alunos para que estes possam ser capazes de alcançar resultados positivos nas avaliações e prosseguir em sua escolarização básica; sem que de haja de fato uma preocupação acerca do que verdadeiramente este aluno apreendeu sobre os conteúdos propostos. Nesta perspectiva instrumentalista de educação, o ensino acaba reduzindo-se à transmissão de informações e aprovações.

Os alunos, por sua vez, por não encontrarem na escola espaços que oportunizem estímulos para o desenvolvimento de uma postura ativa de apreensão de conhecimentos tornam-se simples receptores passivos que, após reproduzirem as informações passadas pelo professor em provas, rapidamente esquecem-nas e dificilmente são capazes de transpô-las para a sua vida cotidiana.

Perde-se assim, uma possibilidade de desenvolvimento das competências relativas ao aprimoramento pessoal destes alunos e de seu papel como cidadãos críticos frente à realidade social, visto que a Educação Básica:

É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p.17)

Diante desta situação e para se buscar a melhoria da educação no país, faz-se necessário uma mudança da mentalidade de que a educação escolar é constituída prioritariamente por aulas expositivas nas quais o professor é o detentor do saber e a de que os alunos, que não podem ser reduzidos a simples espectadores neste processo de ensino-aprendizagem, não possuem singularidades e ritmos diferenciados de aprendizagem. Deve-se considerar que cada indivíduo é único e diferente e levar-se em conta que a utilização de recursos e estímulos diferentes em sala de aula é essencial dentro de uma perspectiva democrática e multicultural do ensino.

Assim, a utilização de instrumentos capazes de oferecer aos alunos uma maior diversificação das formas de aprendizagem e maior grau de interação com os conteúdos ensinados em sala de aula podem oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação dos educandos. Nesta perspectiva, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido consideradas como uma alternativa de se diversificar a apresentação dos conteúdos escolares a serem estudados, facilitar a compreensão dos conteúdos e auxiliar no processo de aprendizagem em sala de aula, de maneira geral.

Analisando mais especificamente como se tem discutido a relação que se estabelece entre educação e tecnologia no contexto brasileiro, encontramos em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica um posicionamento favorável quanto ao uso dos recursos tecnológicos em ambientes educacionais.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. (BRASIL, 2013, p. 25)

Por essa razão, elegemos realizar pesquisas que buscam dar suporte à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, através de propostas metodológicas

que privilegiem a diversificação das formas de aprendizagem e uma postura mais ativa dos alunos, ampliando desta forma o interesse e a curiosidade destes sobre os conteúdos escolares. Para tanto, focalizamos nossos estudos no uso dos Objetos de Aprendizagem (OA) e em seu potencial de auxílio na melhoria do processo de aprendizagem no ambiente escolar.

O Grupo de Pesquisa IAGE (Informática Aplicada à Gestão Educacional) tem realizado uma série de pesquisas que envolvem o uso regular de Objetos de Aprendizagem em escolas públicas no município de Araraquara, no estado de São Paulo. Uma destas pesquisas contempla o desenvolvimento de um modelo “conceitual” para a elaboração dos Roteiros de Atividades (RA) para uso conjunto com os Objetos de Aprendizagem. Estes roteiros, que são instrumentos para guiar o aluno durante seu percurso de aprendizagem, tem sido concebidos a partir da Teoria da Aprendizagem Baseada em Tarefas de Merrill (2002), uma vez que entendemos que é necessário considerar uma estratégia metodológica diferenciada para o uso dos Objetos de Aprendizagem, pois estes não se adequam de forma natural às aulas expositivas (Fiscarelli, 2013).

## **Aprendizagem Baseada em Tarefas**

Para Merrill (2007), é necessário que os OA possuam estratégias de apresentação, estratégias de prática e estratégias de aprendizagem guiada para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem.

Baseando seus estudos na teoria da Aprendizagem Centrada em Tarefas, Merrill (2002) considera que os modelos educativos mais adequados e os que geram efeitos positivos na melhoria da aprendizagem são os que se concentram nos problemas e envolvem o aluno em quatro fases de aprendizagem distintas: a fase da ativação da experiência prévia; da demonstração de competências; da aplicação de competências; e da integração destas competências em atividades no mundo real.

Ele aponta cinco princípios contidos neste modelo que potencializam e dão suporte à prática pedagógica.

O primeiro princípio diz respeito ao envolvimento do aluno na resolução de problemas do mundo real, enfatizando a necessidade da apresentação contextualizada do conteúdo a ser aprendido.

O segundo princípio aponta que é fundamental que, ao se desenvolver novos conteúdos, estes sejam relacionados aos conhecimentos já dominados pelos alunos, pois estes são capazes de ativar e dar suporte aos novos conhecimentos.

O terceiro princípio propõe que, a partir da demonstração de novos conhecimentos aos alunos, seja por exemplos, representações visuais, animações ou vídeos, a compreensão dos conteúdos se torna mais fácil.

O quarto princípio sugere que a aplicação dos novos conhecimentos subsidia a compreensão do contexto de aplicação do novo conhecimento, o que auxilia o aluno a perceber a utilidade e importância deste conteúdo a ser aprendido.

O quinto e último princípio considera que com a integração dos novos conhecimentos no mundo do aluno se potencializa a aprendizagem.

Através da abordagem da “Aprendizagem Centrada em Tarefas”, Merrill (2007) considera ser plenamente possível atingir estes cinco princípios, visto que o aluno é guiado a realizar um ciclo completo de atividades (whole task) envolvendo quatro níveis: (a) o problema, (b) as tarefas necessárias para resolver o problema, (c) as operações que compõem as tarefas, e (d) as ações que compõem essas operações.

Esta abordagem metodológica defendida por Merrill (2007) é uma versão mais completa ou aprofundada da Aprendizagem Baseada em Problemas, pois além de possibilitar a problematização do conteúdo, incorpora a ideia de um guia ou roteiro que conduz o aluno durante todo processo de aquisição do conhecimento.

## **Realizando tarefas a partir de Objetos de Aprendizagem**

O Roteiro de Atividades tem como base os objetivos de aprendizagem delineados pelo professor e possui o papel de guiar e estimular os alunos para que estes alcancem satisfatoriamente esses objetivos. Eles são elaborados geralmente a partir de um conjunto de atividades que buscam instigar os alunos a responderem questões, expor suas interpretações e realizar descrições sobre as atividades desenvolvidas com os Objetos de Aprendizagem.

Por meio dos Roteiros de Atividades, os alunos são orientados a observar e registrar sistematizadamente as ações e procedimentos realizados com os OA, envolvendo-se mais profundamente com os fenômenos e elementos presentes naquele tema estudado.

O Roteiro deve oferecer elementos para que os alunos criem hipóteses e mecanismos de resolução de problemas a partir de observações ou ações realizadas nos OA; deve possuir o papel de reduzir a possibilidade de perda dos objetivos de aprendizagem, direcionando o aluno por etapas de aprendizagem

fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas desejadas; e também possibilitar a compreensão mais aprofundada das temáticas estudadas.

Para a elaboração dos referidos roteiros optamos por adotar como referencial teórico as proposições da abordagem da Task-Centered Strategy de M. David Merrill, autor norte americano que mais contribuiu para elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem para os Objetos de Aprendizagem. Dentro desta estratégia metodológica, destacamos a abordagem denominada Component Display Theory (CDT).

De acordo com Allen (1990), a função da CDT é a de propor uma moldura teórica para o desenvolvimento de microestratégias de ensino; classificar resultados de aprendizagem; prescrever estratégias de ensino; e detalhar os componentes das estratégias de como ensinar. O Roteiro, a partir desta perspectiva, é o elemento responsável pela organização didática do processo de ensino-aprendizagem.

A citada abordagem considera que qualquer conteúdo pode ser estruturado através de operações cognitivas que levem em consideração quatro componentes do conhecimento: o conhecimento de fatos, de conceitos, de processos e de princípios.

O conhecimento factual consiste na relação existente entre um evento, objeto ou símbolo e o termo que lhe é correspondente. Este conhecimento é resultado de operações de identidade, que são as que realizam operações de correspondência entre uma instância e sua designação.

O Conhecimento conceitual consiste no estabelecimento de categorias nas quais conjuntos de eventos, objetos, ou situações acabam por receber a mesma denominação e a compartilhar certas características. Ele é resultado de operações descritivas, que são as que definem as relações entre as categorias e suas definições.

O conhecimento de princípios se baseia no estabelecimento de relações entre causas, fenômenos, situações ou objetos. Este conhecimento é fruto de uma operação produtiva, que é capaz de gerar mudanças que podem ser percebidas através da experiência.

Resulta de operações produtivas também o conhecimento de processo, que é a constituição de conjunto de ações que têm em vista a elaboração de um produto ou a obtenção de um resultado previamente definido.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa optamos por não trabalhar com o componente do conhecimento de fatos, por este não ser significativo para os professores envolvidos no projeto. Dentro desta abordagem, também fica



estabelecido que estes componentes do conhecimento citados podem ser avaliados a partir de três Níveis de Proficiência: o Lembrar, Usar e Descobrir.

Assim, a relação que se estabelece entre os componentes do conhecimento e os níveis de proficiência se dá através da aplicação da Matriz Conteúdo-Performance de Merrill (1994), na qual o professor define quais componentes do conhecimento comporão o Roteiro de Atividade a ser utilizado posteriormente com o(s) OA.

Nesta nova perspectiva, para a elaboração de um modelo conceitual para o Roteiro de Atividades consideramos que as etapas a serem seguidas serão as seguintes:

1ª ETAPA: O primeiro passo a ser executado pelo professor será o de estabelecer qual o tema, a partir das temáticas previstas no Currículo escolar, ele pretenderá desenvolver com os Objetos de Aprendizagem na aula em questão;

2ª ETAPA: A partir do tema escolhido, o professor deverá selecionar o(s) Objetos de Aprendizagem que possibilite(m) trabalhar as dificuldades dos alunos relacionados à temática e/ou aprofundar os conhecimentos sobre a mesma;

3ª ETAPA: Após a escolha do(s) OA, o professor deverá definir qual(is) componente(s) do conhecimento serão trabalhados por meio do(s) Objetos de Aprendizagem escolhidos; A partir desta etapa de desenvolvimento do Roteiro o professor deverá fazer uso da Matriz Conteúdo-Performance proposta por Merrill.

Como representado no Quadro 1, a aplicação da Matriz Conteúdo-Performance estabelece uma relação entre os Componentes do Conhecimento e o Níveis de proficiência, pois concebe o cruzamento entre os Componentes que serão trabalhados pelo professor e os níveis de proficiência (Lembrar, Usar e Descobrir) esperados.

**Quadro 1:** Relação estabelecida entre os Componentes de Conhecimento e os Níveis de Proficiência.

		COMPONENTES DO CONHECIMENTO			
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	TEMA	LEMBRAR	USAR	DESCOBRIR	
	CONCEITOS				
	PRINCÍPIOS				
	PROCEDIMENTOS				

**4ª ETAPA:** Nesta etapa, o professor deverá escolher com qual(is) nível(is) de proficiência ele quer trabalhar na aula em questão;

**5ª ETAPA:** Para cada nível de proficiência eleito, o professor deverá escolher qual ação ou procedimento será capaz de evidenciar o desenvolvimento das habilidades desejadas no aluno;

**6ª ETAPA:** Realizadas as etapas acima, o professor poderá formular questões fazendo uso de um conjunto de verbos-ação que se adapte ao contexto, conforme exemplificado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Exemplo de verbos-ação resultante da relação entre os Componentes de Conhecimento e os Níveis de Proficiência.

COMPONENTES DO CONHECIMENTO				
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	TEMA	LEMBRAR	USAR	DESCOBRIR
	CONCEITOS	Defina	Identifique	Classifique
	PRINCÍPIOS	Explique	Relacione	Preveja
	PROCEDIMENTOS	Descreva	Demonstre	Deduza

No Quadro 2 os verbos-ação escolhidos foram o “defina”, o “identifique” e o “classifique” para se desenvolver os níveis de proficiência de lembrar, usar e descobrir, respectivamente, sobre o componente de Conceito; o “explique”, o “relacione” e o “preveja” para se desenvolver os níveis de proficiência de lembrar, usar e descobrir, sobre o componente de Princípios; e o “descreva”, “demonstre” e “deduza” para se desenvolver os níveis de proficiência de lembrar, usar e descobrir, nesta mesma ordem, sobre o componente de Procedimentos.

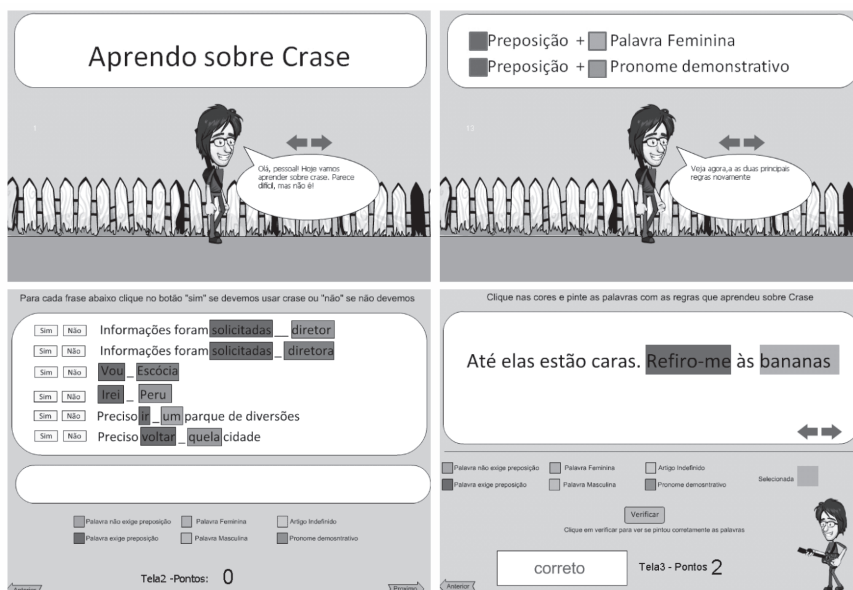
Os verbos-ação, entretanto, não se reduzem aos citados anteriormente e, por essa razão, cabe ao professor selecionar os que melhor contemplem os objetivos de aprendizagem estabelecidos. O Quadro 3 lista outros exemplos de verbos-ação que podem ser usados de acordo com o nível de proficiência exigido.

O Quadro 4 apresenta um exemplo de como podemos usar a Matriz Conteúdo-Performance para criar um conjunto de questões que podem ser utilizados na elaboração de um roteiro que desenvolva a temática da “Crase” (Figura 1), que foi utilizada em uma das aplicações de Objetos de Aprendizagem em classes do Ensino Médio de uma escola pública como estratégia para melhoria da aprendizagem desse tema.

**Quadro 3.** Verbos-ação e nível de proficiência correspondente.

TEMA	USAR	DESCOBRIR
Definir	Explicar	Relacionar
Descrever	Demonstrar	Propor
Listar	Converter	Construir
Citar	Discutir	Analisar
Apontar	Diferenciar	
Desenhar	Selecionar	
Escreva	Comparar	
Complete	Localizar	
	Categorizar	
	Agrupar	

O Quadro 4 apresenta um exemplo de como podemos usar a Matriz Conteúdo-Performance para criar um conjunto de questões que podem ser utilizados na elaboração de um roteiro que desenvolva a temática da “Crase” (Figura 1), que foi utilizada em uma das aplicações de Objetos de Aprendizagem em classes do Ensino Médio de uma escola pública como estratégia para melhoria da aprendizagem desse tema.



**Figura 1.** Objeto de Aprendizagem que aborda o tema Crase.

**Quadro 4.** Questões elaboradas a partir da Matriz Conteúdo-Performance.

		COMPONENTES DO CONHECIMENTO		
		LEMBRAR	USAR	DESCOBRIR
NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	TEMA			
	CONCEITOS	Defina o que é crase	Identifique nas frases abaixo a crase.	Analise as frases abaixo e coloque a crase quando necessário.
	PRINCÍPIOS	Liste as principais regras do uso da crase.	Explique o motivo do uso ou não da crase nas frases abaixo.	Relacione o uso da crase ao verbo.
PROCEDIMENTOS	Ligue cada uma das frases abaixo à regra de uso da crase correspondente.	Agrupe as frases abaixo de acordo com as regras de uso da crase.	Construa grupos diferentes com frases que tenham em comum a mesma regra de uso da crase.	

Nesta perspectiva, para cada componente do conhecimento pode-se atribuir uma performance desejável, ou seja, espera-se que no processo de aprendizagem de determinado tema de um conteúdo o indivíduo seja capaz de: Lembrar seus conceitos, princípios e procedimentos; de Utilizar seus conceitos, princípios e procedimentos; e Descobrir seus conceitos, princípios e procedimentos.

A partir destas colocações poderíamos afirmar que o modelo conceitual concebido durante esta pesquisa respeita basicamente as regras de organização representadas na Figura 2.

## Considerações finais

Dentro do contexto de pesquisa explorado, o modelo de Aprendizagem Baseada em Tarefas nos parece uma metodologia plenamente adequada para dar suporte ao uso de Objetos de Aprendizagem na sala de aula. Considerando-se a melhoria da aprendizagem como finalidade, podemos destacar várias contribuições provenientes da associação da metodologia citada metodologia com os OA.

Quando utilizamos a Aprendizagem Baseada em Tarefas, os alunos utilizam os OA para cumprir uma tarefa ou parte dela, ou seja, o uso dos OA passam a ter uma justificativa. Este aspecto é muito importante, tanto para o aluno, quanto para o professor, pois ajuda ambos a reconhecer a tecnologia como aliada da aprendizagem. Para o professor, talvez seja mais importante ainda, pois se ele não perceber isso, não acreditará que a aula com tecnologia pode ajudar seus alunos a compreender melhor o conteúdo, e conseqüentemente, estabelece uma série de resistências para não utilizá-la.

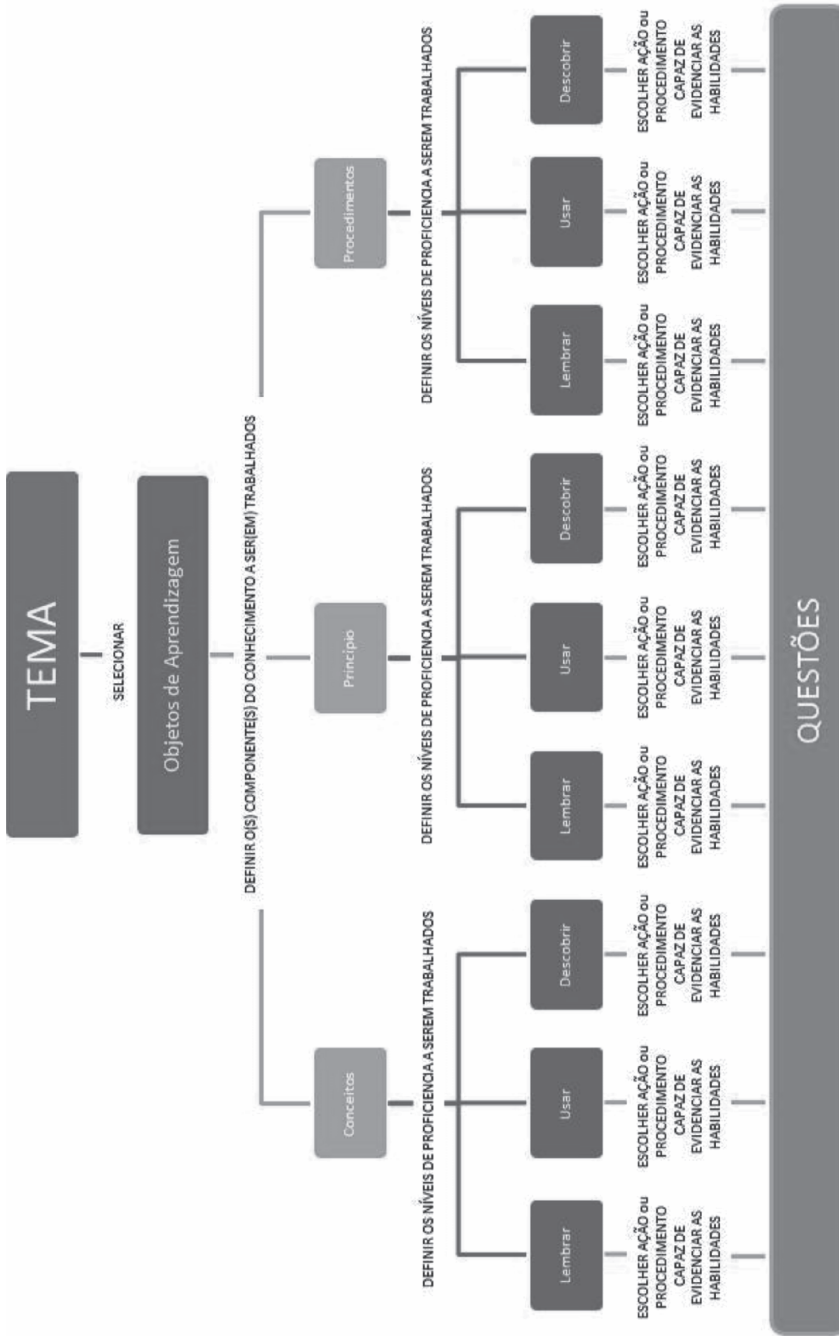


Figura 2. Representação do modelo conceitual para a elaboração de Roteiros de Atividade.

O uso dos roteiros, desenvolvidos conforme a metodologia CDT explorada neste trabalho proporciona um direcionamento para a aprendizagem, facilitando que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. A proposta de elaborar os roteiros a partir da Matriz Conteúdo-Performance garante o estabelecimento de uma relação explícita entre os OA e o conteúdo. Essa relação, quando materializada no roteiro, garante o carácter pedagógico do OA, ou seja, que ele realmente tenha uma função na aprendizagem e não seja apenas um elemento de entretenimento.

O modelo conceitual, para elaboração de Roteiros de Atividades, proposto neste trabalho pode ser utilizado para diferentes áreas do saber com alto grau de adaptabilidade, portanto configura-se como uma contribuição importante para educadores que desejam utilizar OA na sala de aula. Neste sentido, entende-se que a formação do educador não depende apenas do aspecto técnico. Não é a simples capacidade de operar a máquina, a quantidade e a qualidade dos equipamentos que irão garantir uma formação de qualidade. Para irmos além desse pensamento técnico, Almeida & Prado (2006) relembram que é preciso superar o uso ingênuo dessas tecnologias, sendo necessário experimentar novas formas de aprender e de ensinar o que significa também novas maneiras de comunicar e representar conhecimento.

De acordo com estudos realizados pelo E-learning Nordic (2007), os docentes apresentam diversas lacunas de conhecimento, incluindo desde o material disponível, como utilizá-los, e até mesmo se eles são realmente instrumentos efetivos para apoio à aprendizagem. A ausência de formação apropriada é fator determinante para o baixo nível de confiança dos professores em um recurso didático, como por exemplo, os Objetos de Aprendizagem. Quanto mais preparado se sente o professor no manuseio de uma tecnologia e quanto à maneira como a mesma poderá auxiliá-lo na transmissão de um determinado conteúdo, mais chances podem ocorrer desta tecnologia ser utilizada com êxito em sala de aula.

Em muitos casos, os professores têm interesse e motivação para incorporar as novas tecnologias no contexto de suas aulas, mas geralmente não dominam os processos necessários para produzir e implementar conteúdos digitais. Neste sentido, o modelo conceitual proposto tem como um de seus objetivos criar condições para uma reflexão do professor sobre uso dos Objetos de Aprendizagem dentro de uma variedade grande de propostas curriculares.

## Bibliografia

- Allen, B. S. & Allen, B. A. (1990) Desenvolvimento do ensino de procedimentos e técnicas. Workshop desenvolvido no SENAC/SP. São Paulo: SENAC/SP.
- ALMEIDA, M.E.B; PRADO, M.E.B.B. (2006) Integração tecnológica, linguagem e representação. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)> Acessado em: 19 março de 2012.
- BECTA (2007). Learning in the 21st century. Coventry, Becta. Disponível em <[http://www.e-learningcentre.co.uk/Resource/CMS/Assets/5c10130e-6a9f-102c-a0be-003005bbceb4/form\\_uploads/review\\_early\\_years\\_foundation.pdf](http://www.e-learningcentre.co.uk/Resource/CMS/Assets/5c10130e-6a9f-102c-a0be-003005bbceb4/form_uploads/review_early_years_foundation.pdf)> Acessado em 12 de março de 2014.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 28/06/2014.
- Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em: 28/06/2014.
- Dayrell, J. (1996.) A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Fiscarelli, S.H. Bizelli, M.H.S.S., & Fiscarelli, P.E. (2013.) Interactive Simulations to Physics Teaching: A Case Study in Brazilian High School. International Journal of Learning and Teaching Vol 5, issue 1, p.18-23.
- Merrill, M. D. (2007) First principles of instruction: a synthesis. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), Trends and Issues in Instructional Design and Technology, 2nd Edition (Vol. 2, pp. 62-71). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Merrill, M. D. (1994). Instructional Design Theory. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educ. Technol. Res. Dev, 50(3), 43-59.
- Merrill, M. D. (1983). Component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.

## Metodología práctica para el desarrollo de una autoevaluación: En búsqueda de la acreditación institucional

Margarita Aravena Gaete  
Viana U. Figueroa Soto  
Magdalena Palma del Río

Esta metodología nace como una respuesta para enfrentar el nuevo desafío que se ha autoimpuesto la Academia de Guerra de Chile: obtener la acreditación institucional frente a la Comisión Nacional de Acreditación acerca de la calidad de sus procesos en dos áreas: área de gestión institucional y área docente conducente a título profesional, dando cuenta de que responden a los estándares del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile (OCDE, 2013).

Para que este desafío sea una realidad, es necesario efectuar un proceso de autoevaluación interna, con la participación efectiva del personal (Servat, 2005) que la compone para conocer in situ la calidad de su hacer en la misión encomendada institucionalmente, y corregir a corto o mediano plazo aquellos aspectos deficientes que se detecten en este proceso, tareas que se plasmarán en un Plan de Mejoramiento y Planes de Desarrollo; asimismo, este proceso conlleva una mejora continua en todos sus procesos, variables que permiten optimizar y realizar una evaluación a un nivel micro y macro de las áreas citadas anteriormente.

Derivado de lo anterior y en el contexto de acreditación, se ha desarrollado una metodología para levantar una autoevaluación interna de la institución.

### Metodología

#### 1. Como primer paso, se determinó acotar el trabajo y para ello, se fijaron los objetivos que se persiguen:

##### Objetivo General

Elaborar un diagnóstico de las debilidades y fortalezas del área de gestión institucional y gestión de docencia, con el fin de elaborar un informe de autoevaluación interna para tomar la decisión de acreditarnos frente a la Comisión Nacional de Acreditación.



### Objetivos Específicos

- Planificar el proceso de autoevaluación interna del instituto.
- Elaborar instrumentos evaluativos cuantitativos y cualitativos para recoger información.
- Aplicar las distintas técnicas de recolección de información a los agentes seleccionados, tanto internos como externos.
- Tabular los datos cuantitativos y cualitativos recabados.
- Analizar las percepciones de todos los agentes educativos y administrativos respecto de las fortalezas y debilidades en la Gestión institucional y área docente de la Academia.

## 2. Conformación del comité de acreditación

Se recomienda conformar un equipo con dedicación exclusiva para desarrollar esta tarea conforme a lo siguiente (Fig. 1):

- A. Comité Directivo de acreditación institucional
- B. Coordinador técnico y administrativo del proceso de acreditación; contando con asesores externos
- C. Comité Ejecutivo; compuesto por dos subcomités:
  - Comité Gestión Institucional y Comité por áreas o tema.

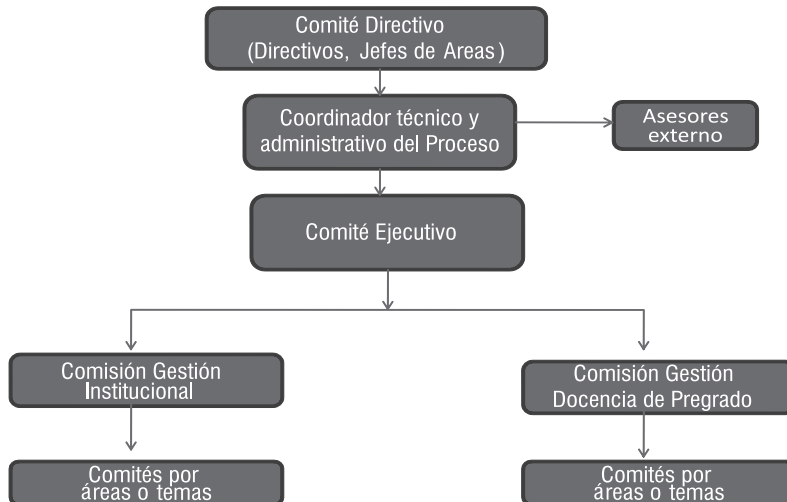


Figura 1. Conformación del equipo de trabajo.

Al respecto, el Comité de Acreditación deberá contar con el apoyo de personal de la organización y conformar diferentes comités por áreas o temas específicos que deben ser creados para cumplir con este objetivo estratégico; asimismo, solicitará la cooperación a profesionales de la Institución, que poseen las competencias en la aplicación de técnicas de recolección de información, tales como: profesores, psicólogas y sociólogas entre otros, quienes pueden auxiliar en la ejecución de entrevistas a expertos y guía de grupos de discusión; como también, en el análisis de la información recabada en dichos instrumentos, colaboración que favorecerá la elaboración del informe de autoevaluación.

### **3. Implementación de la autoevaluación**

En primer lugar, se planificó todo el proceso de autoevaluación, que se representa en la Fig. 2. Asimismo, se socializó este proceso con todo el personal de la institución a través de charlas y documentos escritos, considerando los aspectos esenciales de la acreditación, responsabilidades y tareas del comité de acreditación. Luego se construyó una carta Gantt de todo el proceso, que abarca en forma detallada cada una de las actividades por desarrollar durante los años de implementación del proceso, y de conocimiento de los jefes de los distintos departamentos que conforman la organización, con el fin de informar con antelación las tareas asignadas para realizar la autoevaluación.

Seguido, se aplicó un pre diagnóstico, a través de una lista de cotejo sobre varios indicadores respecto a la organización. Además, en forma paralela, se realizó una revisión de todos los documentos existentes que rigen la Institución para el funcionamiento y organización de las áreas de gestión institucional y de docencia (plan estratégico, plan de estudios, manual de evaluación, manual de convivencia, entre otros), con el fin de relacionar e integrar los aspectos requeridos por la Comisión Nacional de Acreditación.

En la recolección de la información de la autoevaluación interna, que se grafica en la Figura 3, nos posicionamos bajo un paradigma positivista, con una metodología cuantitativa. Para ello, se construyen y se aplican cuestionarios a la totalidad de los alumnos y profesores de los cursos existentes en la organización, con el propósito de recibir la percepción de estos agentes respecto a la gestión de docencia. También, nos situamos en un paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa para comprender la realidad del escenario donde están insertos los directivos, personal administrativo, profesores y alumnos, a través de discusiones socializadas y reflexivas de entrevistas y grupos de discusión para recoger información acerca de las áreas de gestión institucional y gestión de docencia.

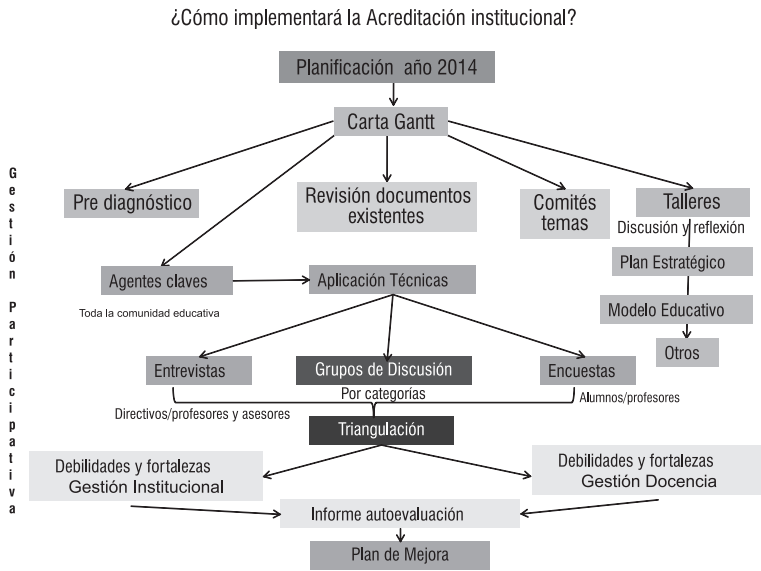


Figura 2. Esquema de la metodología general.

Posteriormente, se integraron las técnicas y fuentes de información, tanto cualitativas como cuantitativas, lo que permite hacer la triangulación de los datos recolectados por ambas metodologías para realizar el análisis correspondiente y, de este modo, determinar las debilidades y fortalezas encontradas, con el fin de elaborar el informe de autoevaluación interna del instituto.

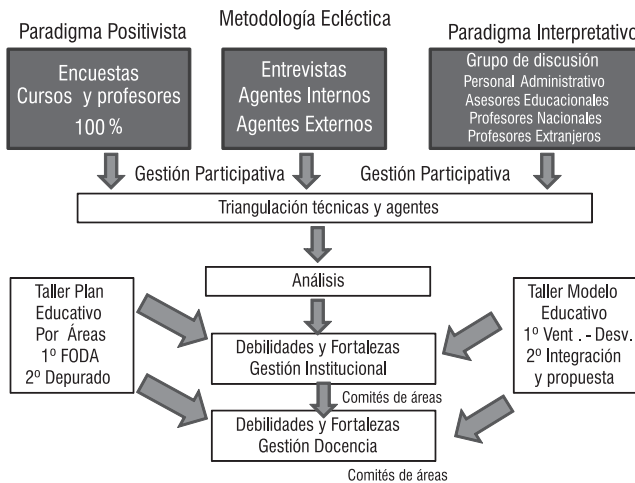


Figura 3. Técnicas y actividades de recogida de información.

## 2.1. Técnica cuantitativa

A través de dos encuestas semicerradas, una destinada para los profesores y la otra, para los alumnos, con el fin de obtener las percepciones de ellos sobre la organización y funcionamiento de la Academia.

**Tabla 1.** Variables, Dimensiones e Indicadores de la encuesta de alumnos.

### I. Preguntas cerradas

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	
<b>DISEÑO CURRICULAR</b>	Diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>Malla curricular del curso.</li> <li>Requisitos de ingreso</li> </ul>	
	Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curriculo programado</li> <li>Secuencia de las unidades de aprendizajes</li> <li>Metodología empleada por los profesores</li> <li>Material bibliográfico</li> <li>Práctica de los contenidos</li> <li>Contenidos actualizados</li> <li>Instrumentos de evaluación</li> </ul>	
		Procedimientos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opinión de las unidades de aprendizajes</li> </ul>
		Estudiantes: progresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Requisitos para obtener el título profesional</li> </ul>
		Dotación académica: seguimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización de tecnología</li> </ul>
		Estudiantes: progresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencias para desempeño profesional</li> </ul>
	Utilización de los procesos/ Estudiantes: progresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparación profesional</li> </ul>	
	<b>GESTIÓN DOCENTE</b>	Organización institucional / Disponibilidad de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perfil de egreso</li> <li>Malla curricular del CREM</li> </ul>
Sistema de gobierno / Disponibilidad de la información		<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas y mecanismos de la Jefatura de Estudios</li> <li>Sistema de evaluación, ponderaciones de módulos</li> <li>Planificación curricular</li> </ul>	
Organización institucional/ Mecanismos de diagnóstico y seguimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidades e inquietudes de los alumnos</li> </ul>	
Normas y procedimientos asociados		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación de clases</li> </ul>	
Planificación y ejecución		<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación realizada (horario de clases).</li> </ul>	
Mecanismos de diagnóstico y seguimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>Opinión del desarrollo de las unidades</li> </ul>	
Organización institucional/		<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación de la Jefatura de estudios</li> <li>Apoyo del Jefe de curso</li> <li>Servicios de Apoyo administrativo</li> </ul>	
Disponibilidad de la información		<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación entre usted y el Jefe de curso</li> <li>Comunicación entre el Director y los alumnos</li> <li>Servicios de apoyo administrativo</li> </ul>	
Mecanismos de diagnóstico y seguimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación del Instituto</li> </ul>	
Recursos materiales		<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiales entregados por la Jefatura de Estudios</li> <li>Salas de clases</li> <li>Infraestructura del Instituto</li> </ul>	

### II. Preguntas Abiertas

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
	Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalezas</li> <li>Debilidades</li> </ul>

**Tabla 2.** Variables, Dimensiones e Indicadores de la encuesta de Profesores.**III. Preguntas Cerradas**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>DISEÑO CURRICULAR</b>	Diseño/ Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto educativo</li> <li>• Perfiles de ingreso y egreso</li> <li>• Malla curricular del CREM</li> <li>• Requisitos de ingreso para el currículo planificado del curso</li> </ul>
	Diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustes al diseño curricular.</li> <li>• Políticas para el proceso en aula</li> <li>• Funcionamiento del curso</li> </ul>
	Proceso de enseñanza/ Procedimientos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación otros instrumentos de evaluación</li> <li>• Retroalimentación de unidades</li> <li>• Instrumentos de evaluación</li> </ul>
	Planificación / Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos y el material bibliográfico</li> </ul>
	Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica de los contenidos</li> <li>• Acciones remediales para alumnos</li> <li>• Material bibliográfico actualizado de acuerdo a contenidos</li> </ul>
	Estudiantes: progresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisitos para el título profesional de Estado Mayor</li> </ul>
	Proceso de enseñanza / Dotación académica: Seguimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología utilizada en clases</li> </ul>
	Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación de las unidades finalizadas.</li> </ul>
	<b>GESTIÓN DOCENTE</b>	Organización institucional / Disponibilidad de la información
Sistema de gobierno / Disponibilidad de la información		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas establecidas por Jefatura de Estudios.</li> </ul>
Mecanismos de diagnóstico y seguimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones para solución de problemas que se presentan.</li> <li>• Opinión respecto a las unidades finalizadas.</li> </ul>
Normas y procedimientos asociados		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los asesores educacionales brindan estrategias de enseñanza.</li> <li>• Procedimientos e instrumentos de evaluación.</li> </ul>
Planificación y ejecución		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de clases según la planificación.</li> </ul>
Organización institucional / Disponibilidad de la información		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo para la planificación.</li> </ul>
Organización institucional / Disponibilidad de la información / Mecanismos de diagnóstico y seguimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación entre usted y el Jefe de estudios.</li> </ul>
Organización institucional / Disponibilidad de la información		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación entre usted y los directivos.</li> <li>• Servicios de apoyo administrativo cumplen sus funciones.</li> </ul>
Recursos materiales		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia entre los recursos pedagógicos y las actividades planificadas.</li> <li>• Infraestructura del Instituto.</li> </ul>

**IV. Preguntas Abiertas**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>PREGUNTAS ABIERTAS</b>	Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología de doble aula</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalezas</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilidades</li> </ul>

**2.2. Técnica cualitativa**

Se elaboraron dos técnicas cualitativas:

**2.2.1 Grupos de discusión,** dependiendo de los estamentos de la institución, esta actividad se articuló sobre la base de un set preguntas relacionada con

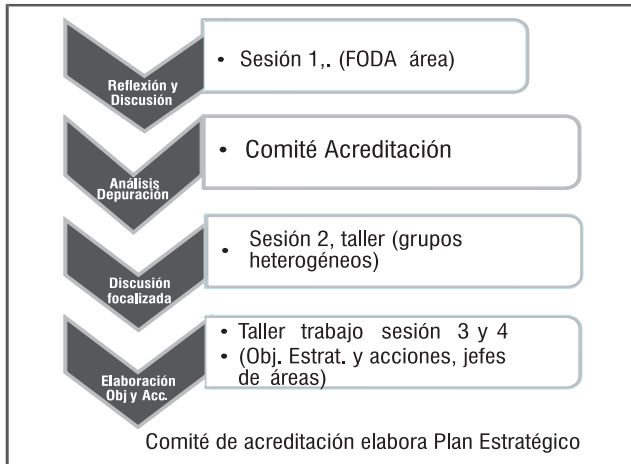
las debilidades y fortalezas, y otros aspectos de interés que se detallan a continuación:

Tabla 3. Preguntas de Grupos de Discusión.

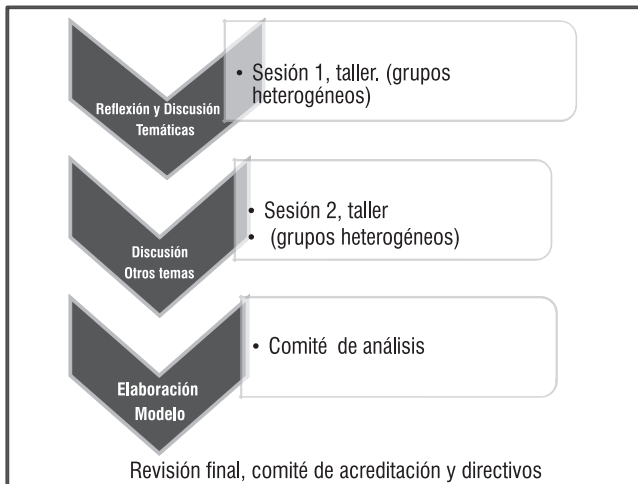
Personal Administrativo	Profesores nacionales	Profesores extranjeros	Asesores educacionales
¿Qué fortalezas encuentra usted que posee la institución?	¿Qué fortalezas posee la institución, según usted?	¿Qué fortalezas encuentra usted que posee la institución?	¿Qué fortalezas encuentra usted que posee la institución?
¿Cuáles son las debilidades que detecta en la institución?	¿Cuáles son las debilidades que detecta en la institución?	¿Qué debilidades detecta usted, que posee la institución?	¿Cuáles son las debilidades que detecta en la institución?
¿Qué aspectos administrativos mejoraría para subsanar las debilidades administrativas de la institución?	¿Cómo considera las políticas que dicta la Academia en cuanto a su organización y funcionamiento? Explique.	¿Cómo percibe el proceso de formación del alumno? Explique.	¿Cómo considera las políticas que dicta la institución en cuanto a su organización y funcionamiento? Explique.
¿Cómo considera las políticas que dicta la institución en cuanto a su organización y funcionamiento? Explique.	¿Conoce el sistema de evaluación de profesores desempeño docente? ¿Mejoraría algún aspecto? ¿Por qué?	¿Conoce los mecanismos de funcionamiento de la institución?	¿La orgánica de la institución, se relaciona con las funciones que desarrolla?
¿Las funciones que usted desarrolla se relacionan con su descripción del cargo?	¿Cree usted que los profesores del ámbito de pregrado y posgrados deben ser evaluados con los mismos instrumentos y porcentajes? Fundamente.	¿Qué aspectos administrativos y docentes mejoraría usted para subsanar las debilidades de la institución?	¿Qué aspectos docentes mejoraría usted para subsanar las debilidades de la institución?
¿La organización dispone de procedimientos para evaluar el desempeño de su función? Describalos.	¿Conoce los mecanismos que se utilizan para actualizar las mallas curriculares?	¿Considera que la institución debe incorporar alumnos civiles al proceso de formación militar? ¿Por qué?	¿Cree usted que los profesores del ámbito de pregrado y posgrados deben ser evaluados bajo los mismos instrumentos y porcentajes? ¿Por qué?
¿Conoce los mecanismos de control que se utilizan para controlar su desempeño?	¿La institución le entrega a usted las instancias para el perfeccionamiento y capacitación en el área educativa?	¿La institución genera las instancias para facilitar su inserción cultural y militar? Describalas.	¿Qué mecanismos o procedimientos mejoraría para optimizar y/o actualizar las mallas curriculares?
¿La institución le entrega las condiciones ambientales y técnicas para el desarrollo profesional?	¿Existen mecanismos de incentivo para premiar a los profesores de desempeño destacado? Explique.	¿Existen mecanismos de incentivo en la institución para premiar el desempeño destacado de los alumnos y profesores extranjeros? Explique.	¿La academia le entrega usted las instancias para el perfeccionamiento y capacitación?
¿Existen mecanismos de incentivo en la organización para premiar el desempeño destacado del personal administrativo? Explique.			¿Existen mecanismos de incentivo en la institución para premiar a los asesores educacionales de desempeño destacado? Explique.

**2.2.2. Entrevistas:** considerando agentes externos e internos de la organización, de acuerdo a las áreas mencionadas anteriormente, se entrevistaron un total de cuarenta y seis (46) personas. Como agentes internos del instituto, se consideraron a los directivos (2) Director y subdirector, Jefes de áreas (9), Jefes de Curso (5), Asesores educacionales (7) y otros agentes (2) que realizan funciones de apoyo administrativo como la biblioteca y administración de profesores. Por otra parte, como agentes externos, a exdirectores del Instituto (4), exsubdirector (1), exprofesores (2), egresados destacados, (9), oficiales de otras instituciones de FF.AA.(3) y agregados militares (3).

Como una forma de complementar la información recogida, se realizaron talleres de trabajo para abordar tanto el Plan Estratégico (Fig. N° 4) como el Modelo Pedagógico de la organización (Fig. N° 5), actividades que concentraron la participación de todos los estamentos que la conforman, según se aprecia a continuación:



**Figura 4.** Secuencia de trabajo para el Plan Estratégico.



**Figura 5.** Secuencia de trabajo para el Modelo Educativo.

Esta metodología permitió detectar las debilidades y fortalezas más relevantes; como también, levantar nuevas problemáticas que surgieron tanto en las áreas de gestión institucional como gestión de docencia durante el proceso de

autoevaluación. Estas temáticas han permitido tomar decisiones respecto de las soluciones a los problemas detectados, que se abordarán tanto en el Plan de Mejoramiento como de Plan Desarrollo de la institución, como también la capacidad de autorregulación de los procesos macros (CNA, 2010).

El desarrollo de los talleres permitió observar la participación de los distintos agentes, quienes han demostrado interés y motivación para dar soluciones concretas a los problemas reales, que explicitaron en forma interna los distintos estamentos; asimismo, ha favorecido la identidad del personal al percibir que son parte de la organización y que pueden aportar desde el ámbito de la experiencia y como un integrante efectivo en la solución a través de la gestión participativa, principio esencial que ha sido aplicado en el levantamiento de la información y búsqueda de soluciones a las novedades y debilidades detectadas durante este proceso, cooperación que también ha favorecido a la realización de los ajustes de algunas temáticas en forma oportuna.

Finalmente, una vez que se ha analizado todas las técnicas aplicadas, más la información levantada de los talleres, se triangulan los resultados obtenidos de las técnicas y se procede a elaborar el informe de autoevaluación por área a acreditar, según las debilidades y fortalezas detectadas.

### **3. Reflexiones**

Derivado de la experiencia en la aplicación de la metodología aplicada a una entidad del ámbito superior, específicamente en una organización del área de la defensa, se mostrarán algunas reflexiones con la finalidad de compartir debilidades, observaciones y aspectos positivos, los cuales servirán de input y retroalimentación para implementar o reproducir esta metodología en otras instituciones educacionales.

Esta metodología da la posibilidad de mezclar técnicas cualitativas y cuantitativas, además de la aplicación de distintos talleres para recoger información, las cuales se van triangulando durante y al final del proceso, variables, que favorecen y validan la autoevaluación, con la finalidad de tomar la decisión de acceder a la acreditación.

La capacidad de autorregulación (Sanmartí, 2007), es una de las mayores fortalezas que favorece la aplicación de esta metodología, porque son múltiples los temas o problemáticas a abordar y por mejorar. Se priorizan las políticas y normas más importantes para ir buscando las soluciones concretas. La Gestión Participativa (Servat, 2005), da la posibilidad que todos los integrantes de la



institución participen en la entrega de información y en los distintos comités para dar solución con una mirada grupal a la toma de decisiones complejas, de esta forma se comparten las responsabilidades y en forma organizada y programada contribuyen en la solución de problemas. Asimismo, la creación de comités de tareas y subcomités conformado por grupos de personas heterogéneas y experiencia en los temas en cuestión, han permitido realizar trabajos en forma paralela a sus funciones diarias, grupos que han entregado aportes concretos en áreas como investigación, incentivos, capacitación, entre otros., Asimismo, la orientación de tres asesores externos en la etapa de inicio de la implementación de la autoevaluación, ha sido muy beneficiosa para encauzar este proceso, debido a que las variables que se deben considerar son muchas; por lo tanto, este trabajo requiere de colaboración y cooperación permanente del personal perteneciente a la organización; como también externo a ella, pero siempre que haya sido parte de ella en algún momento.

Finalmente, se concluye que las debilidades detectadas deben ser seleccionadas de acuerdo a su relevancia y factibilidad para presentar las soluciones o minimización de ellas en acciones que se plasmarán en el Plan de Mejoramiento, con el fin de subsanarlas dentro de un año académico y otras, en el Plan de Desarrollo, según necesidades y requerimientos entre dos a tres años como mínimo, según importancia y urgencia del tema en cuestión.

## Referencias bibliográficas

- Jiménez de la Jara, M. y Lagos Rojas, F. (2011) Nueva Geografía de la educación superior y de los estudiantes. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián para AEQUALIS foro de educación Superior, 1ra. Ed.
- Martín Bris, M. (1997) Planificación Educativa: intercambio de experiencias y perspectivas. Madrid: Escuela Española.
- San martí, N. (2007). 10 Ideas Claves. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
- Servat Poblete, B. (2005) Gestión Participativa en la Escuela y Desarrollo de la Sociedad, Santiago de Chile: Comité Editorial: JICA-Chile, AGCI-Chile, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad de Católica de Chile y Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

## Referencias electrónicas

- OCDE (2013) El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile 2013. Sitio web, [www.oecd.org/chile/](http://www.oecd.org/chile/)

Servicio de Información de Educación Superior. Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2014 consultado 25 de julio) Disponible: Sitio web Mifuturo, [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl).

Ipsos (Santiago, abril de 2010). Informe ejecutivo estudio de acreditación institucional. Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile preparado para la Comisión Nacional de Acreditación. Sitio web, [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Ipsos (Santiago, abril de 2010). Informe final. Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile, preparado para la Comisión Nacional de Acreditación. Sitio web, [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)



## La educación emocional como facilitadora de procesos de paz en el contexto educativo

Constanza Arias Ortiz

**E**n los últimos años el Ministerio de Educación Nacional y diferentes entidades tanto nacionales e internacionales como Universidades a través de sus grupos de investigación han venido desarrollando acciones y proyectos encaminados a darle relevancia a la socioafectividad como eje fundamental del desarrollo humano. Estos esfuerzos van dirigidos a la formación en actitudes y valores que redunden en beneficio de la inteligencia emocional para formar desde el Preescolar la cultura de la no violencia, para vivir en paz.

De acuerdo a lo anterior, la Educación Emocional es un tema de suma importancia en la actualidad, por consiguiente es fundamental que desde edades tempranas se dé a conocer la necesidad de la no violencia para crecer en un ambiente psicológico y afectivamente sano que desencadene procesos de convivencia en paz que conlleve a generar una nueva cultura en la que se rescate la necesidad e importancia de ser emocionalmente competentes.

Igualmente es fundamental el conocimiento de concepciones pedagógicas y didácticas que orienten los procesos y actividades que se realizan en este campo, para que de este modo las aulas de clase se constituyan en el ambiente propicio sin desconocer la familia, para adelantar propuestas de formación que ayuden no solamente a promover la no violencia, sino también a prevenir futuros comportamientos como el bullying en los diferentes niveles educativos. Por eso hay que pensar en la inclusión en los procesos curriculares de formación de educadores, en programas que sean transversales que tengan en cuenta el desarrollo y fortalecimiento de competencias en Educación Emocional y de esta manera hacer evidente el trabajo realizado en este sentido, puesto que a pesar de ser un campo transcendental en la formación, se tiene marginado y en algunos casos olvidado.

Por todo lo dicho, se quiere promover la Educación Emocional desde el Preescolar para que se comience a temprana edad a interiorizar la necesidad e importancia de la convivencia en paz, para que los niños puedan proyectarse como adultos capaces de enfrentar los retos de la vida con madurez emocional y lograr desempeñarse adecuadamente en los diferentes ámbitos como el escolar, el social, familiar.

En países en vía de desarrollo como Colombia, la Educación Emocional se constituye en una de las acciones fundamentales para llegar a disminuir las situaciones de violencia, que lleven a respetar la integridad del otro y a la resolución adecuada de los conflictos.

## **Métodos utilizados**

Lo presentado a continuación corresponde a un primer avance de la investigación en curso “**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO FACILITADORA DE PROCESOS DE PAZ PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA EN PAZ Y PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE EL PRESCOLAR**”, que pretende conocer las estrategias pedagógicas que se utilizan para fortalecer el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas de 5 y 6 años, para crear conciencia de la necesidad de asumir, construir y vivir una sana relación con el otro.

Se parte de la pregunta de investigación: ¿De qué manera, se fortalece la Educación Emocional en los niños y niñas de 5 y 6 años para promover la convivencia en paz y prevenir la violencia en las aulas?

Su objetivo es analizar la importancia de la educación emocional como facilitadora de procesos de paz, para promover la no violencia desde el Preescolar y así establecer cómo desde la práctica pedagógica, se favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en este campo específico. Lo anterior con el fin de identificar tanto las debilidades como las fortalezas de la misma y diseñar un programa pertinente para el fortalecimiento de la Educación Emocional en el nivel mencionado.

La investigación, permite retomar este tema de mucha actualidad en nuestro país, cómo es el de la infancia y reconocer como ejes centrales el desarrollo emocional y social, de manera que se piense la niñez como esa etapa de la vida en donde la influencia del medio ambiente y de las vivencias propias, van a incidir tanto positiva como negativamente en su diario vivir y a lo largo de su existencia.

Se asume al niño y a la niña de cinco (5) y seis (6) años en todo su desarrollo humano y social teniendo en cuenta que desde las Instituciones que imparten educación Preescolar, continúa y se afianza el proceso de socialización que se ha iniciado en el núcleo familiar.

Dentro de los teóricos abordados están (López, É, 2012, p.18), que en su libro *La Educación Emocional en la Escuela*, plantea “que la educación

emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debería estar presente a lo largo de todo el ciclo vital”. De igual manera (Mendoza, M T, 2011, p. 9) en *La Violencia en la Escuela, Bullies y Víctimas*, se refiere a que “el acoso escolar o bullying, es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado”, (Cohen, J, 2005, p. 85), en su libro *La Inteligencia Emocional en el Aula*, plantea asumir “la clase como comunidad para el aprendizaje emocional y social de los niños, (Jiménez, M, 2000, p. 22), afirman que las relaciones interpersonales en la infancia son determinantes de comportamientos asertivos. Estos autores entre otros, aportan de manera significativa a la investigación respaldando el análisis de los resultados.

(Cohen, J, 2005, P. 13), afirma que una Educación emocional y social eficaz desarrolla la capacidad para la resolución de conflictos “e implica el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aumentan nuestra capacidad de “leer” en nosotros mismos y en los demás con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad”.

Promover de una manera eficaz el comportamiento tanto emocional como social es necesario, puesto que es la base que proporciona un desarrollo sano de la personalidad, lo cual incidirá directamente en la estructuración de las demás dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, comunicativa corporal y estética). Por tal razón es importante dice (Cohen, 2005) “establecer como los profesores pueden llegar a promover las habilidades, conocimientos y valores. No hay un único modo o uno que sea el mejor para promover la enseñanza social y emocional”, pero si se sabe o se ha aprendido “de las habilidades sociales y emocionales que reducen la violencia física y verbal, aumentan la capacidad cooperativa de los alumnos, los preparan para una sana resolución de problemas, y alientan sus logros académicos”.

Dentro del marco legal se tiene en cuenta la Ley de convivencia Escolar 1620 del 15 de marzo de 2013 del ministerio de Educación Nacional “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, cuyo objeto está planteado en el artículo 1 y dice: “El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles

educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia”.

Para el desarrollo de la investigación se toma como base el paradigma cualitativo y el diseño metodológico descriptivo.

La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla & Rodríguez, 2007, p 84). El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como “orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina”. (Bryman, 1988, p. 69-709).

No parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. (Bonilla y Rodríguez, 2007, p. 86)

La metodología descriptiva de acuerdo a lo planteado por (HERNÁNDEZ S, Roberto y otros, 2010, p. 80) quienes dicen: “Los estudios descriptivos buscan las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o sobre las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan éstas”.

### **Población y muestra**

La población, está ubicada entre los docentes preescolares de jardines infantiles de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana.

### **Muestra**

Conformada por profesores de los niveles de Jardín y Transición de (2) Jardines Infantiles.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Para recoger la información se aplicará la técnica del grupo focal a los profesores de los jardines infantiles en los grados propuestos.

### **Técnica para análisis de los resultados**

Para analizar e interpretar los datos obtenidos se recurre a las herramientas

cuantitativas como los gráficos, para complementar de esta manera la interpretación que se realiza desde el paradigma cualitativo.

Al finalizar se realizará un grupo focal con los maestros que conforman la muestra, para analizar y reflexionar sobre la viabilidad pedagógica del programa diseñado en Educación Emocional, con base en las siguientes categorías de análisis planteadas: Competencias emocionales (Conciencia emocional, - regulación, - autoestima, - autonomía, - automotivación) y Competencias sociales (Comunicativo: Escucha activa, - asertividad, - empatía, - solución de conflictos, roles asumidos, - Influencia de la familia) y las emergentes que surjan durante el proceso de investigación. Igualmente se plantearán las conclusiones y las sugerencias para poder validar el impacto de la investigación.

## Resultados esperados

Se presentan los resultados esperados de acuerdo a los objetivos planteados y a la pregunta de investigación del proyecto: ¿De qué manera, se fortalece la Educación Emocional en los niños y niñas de 5 y 6 años para promover la convivencia en paz y prevenir la violencia en las aulas?

- Establecimiento de la importancia de la educación emocional, para promover la no violencia desde el Preescolar y además si desde la práctica pedagógica se favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en este campo específico.
- Identificación de las diferentes estrategias pedagógicas implementadas en educación emocional y determinando su viabilidad pedagógica para el fortalecimiento del desarrollo emocional en los niños de 5 y 6 años de edad.
- Análisis comparativo, entre las diferentes estrategias pedagógicas encontradas e implementadas en la educación emocional con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y su aplicación real en el contexto educativo que conforma la muestra de la investigación.
- Diseño del programa de Educación Emocional, como apoyo a las prácticas pedagógicas implementadas por los maestros de la muestra, en este campo del conocimiento y establecer su viabilidad pedagógica comparándolo con lo planteado por los expertos en el tema.



- Estudio comparativo entre el programa que se diseñará en Educación emocional y lo planteado desde la teoría, pedagogía y didáctica por diferentes expertos en el tema específico y así determinar su viabilidad como estrategia pedagógica.
- Fortalecimiento del Semillero “Camino hacia la Socioafectividad”, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad autónoma de Bucaramanga Unab.
- Diseño del módulo para el diplomado en Educación Emocional para promover la convivencia en paz y prevenir la violencia desde el preescolar.

## Bibliografía

- Bonilla, E & Rodríguez, P. 2005. *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. Bogotá.
- Cohen, J, 2005. *La Inteligencia Emocional en el Aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina.
- Jiménez, M, 2000. *Las Relaciones Interpersonales en la Infancia. Sus problemas y soluciones*.
- López, É. 2012. *La Educación Emocional en la Escuela. Actividades para la educación infantil 3 a 5 años*. México.
- HERNÁNDEZ S, Roberto y otros. 2010. *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición.
- Ley de convivencia Escolar* 1620 del 15 de marzo de 2013 del ministerio de Educación Nacional de Colombia. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-322486.html>.
- Mendoza, M T. 2011. *La Violencia en la Escuela*. México.
- Sierra, A. 2008. *La Afectividad, eslabón perdido de la educación*. Colombia.

## Calidad de la participación, la percepción del contexto y el éxito académico de los estudiantes en diferentes orientaciones curriculares

Sonia Maria Duarte Grego

**A**sumir la educación superior como un bien público y un derecho, entendiendo que debe ser “accesible a todos en el mérito”, según lo establecido en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009), implica no sólo garantizar el acceso, pero la participación y la calidad de la educación que se ofrece a la diversidad de los nuevos estudiantes, de modo que la expansión del acceso atienda a las metas de equidad, pertinencia y calidad simultáneamente.

En América Latina y el Caribe, un continente con países que vivieron la terrible crisis democrática que causó las dictaduras y que presentan las mayores desigualdades en el mundo, el objetivo mayor, como se afirma en la Declaración de Cartagena (IESALC, UNESCO, 2008), es configurar un escenario, que permita articular de forma creativa y sustentable, políticas *que refuercen el compromiso social de la educación superior para todos y para todas*, que garanticen la *integración regional* y el hacer frente a los retos que *valorizan nuestras diversidades humanas y naturales*. El objetivo es el mayor alcance de la educación superior de calidad, la equidad y la justicia social, con el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizaje, mediante estrategias y acciones propias gubernamentales e institucionales. (IESALC, UNESCO, 2008).

Si en el cumplimiento de los compromisos asumidos en Cartagena los países de América Latina y el Caribe han logrado, en parte, los avances significativos en la expansión y masificación de la educación superior, las preguntas que surgen son: a) hemos avanzado en el sentido de garantizar la calidad de la participación y el éxito académico de los estudiantes, en particular de los alumnos “no tradicionales”? b) hemos avanzado para desarrollar nuevas políticas y propuestas académicas y curriculares y estructuras institucionales más democráticas, como asumido en la Declaración de Cartagena y requerido para atender a la diversidad de alumnos y enfrentar los problemas de la realidad latinoamericana? (IESALC, UNESCO, 2008).

Aunque la tendencia de las agencias gubernamentales y de profesores y administradores sea atribuir el problema del fracaso académico a la trayectoria

escolar anterior de los estudiantes, a la condición social y económica de sus familias (Reisberg, Watson, 2010), aunque apoyada en relevantes estudios sociológicos de Bourdieu, que han denunciado la influencia del capital cultural, social y económico de los grupos desfavorecidos en la posición académica y lo que ha sido alcanzado en movilidad social en la estructura jerárquica de la educación superior, hay que se llevar en cuenta las ricas tradiciones de la investigación sobre la retención y abandono (Tinto, 1999, 2006-2007, 2010); sobre la relación entre la calidad del involucramiento de los estudiantes y el éxito académico (Austin, 1980, 2013, Center for Community College Student Engagement, 2013) han demostrado el efecto de los factores políticos e institucionales y de las estrategias pedagógicas para promover el éxito académico de una diversidad de estudiantes.

Los resultados de estos estudios, plantean enormes desafíos a las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, no sólo por la necesidad de atender la diversidad de los jóvenes que aspiran a la educación superior, sino también por las presiones para que cumplan con los estándares de excelencia en Universidades de Investigación o como están siendo llamadas “universidades de nivel mundial”, que enfatizan la productividad de investigación, los intereses de los medios de comunicación, los destinos de los graduados y el reclutamiento internacional.

Las IES de los países de América Latina que vivieron los regímenes dictatoriales todavía tienen que superar el legado de las políticas educativas y, en consecuencia, de las directrices y las propuestas curriculares de sus cursos de graduación ampliamente influenciadas y / o determinadas por las políticas establecidas para el modelo de desarrollo económico en ese periodo.

Esta relación entre la política de desarrollo y la educación se inscribe en el marco más amplio de la realidad educativa en toda América Latina. En este contexto, los estudios y proyectos sobre el desarrollo y la educación han demostrado que *los problemas de la educación latinoamericana en su perspectiva histórica y en líneas generales no se han relacionado con los recursos humanos, sino que eran eminentemente políticos* (Weinberg, 1987).

En la base del relacionamiento entre los estilos o conceptos de desarrollo y los modelos educativos está la idea que la *multifuncionalidad de los sistemas educativos se organiza en torno a una función dominante (que define un estilo particular de desarrollo), constituida en el objetivo principal de la estructura de poder* (Rama, 1987).

En Brasil fue a partir de la segunda mitad de los 80 que se registraron los primeros movimientos de cambio en los currículos oficiales, en oposición a

las orientaciones de inspiración tecnicista implementadas en la vigencia de la dictadura militar.

Las propuestas curriculares oficiales que surgieron en este contexto de cambio, representaron un avance para superar y romper la tendencia o paradigma tradicional de enseñanza, de orientación positivista, aún presente en la práctica pedagógica del profesor universitario, y la transición a un nuevo paradigma que busca articular la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, construyendo conocimientos sobre las prácticas vividas y permitiendo una lectura crítica y creativa de la realidad.

Una de las áreas en las que la nueva propuesta oficial de currículo, aprobada en 1984, expresa de forma explícita la transición de una postura de orientación tecnicista, dirigida para la capacitación del *técnico de excelencia*, para una nueva posición de orientación humanista-social, en las palabras de Alberio (1987), cuyo objetivo es una formación profesional no sólo técnica, sino humanista, social y formación política es de Ciencias Agronómicas.

En el proceso de evaluación y reestructuración interna de los currículos plenos de los cursos, en secuencia a la implementación de las nuevas propuestas curriculares oficiales, las cuestiones básicas planteadas por la comunidad universitaria del Curso de Ciencias Agronómicas de unos de los campus de la UNESP, como esenciales para asistir el proceso de reflexión eran: ¿qué concepción de desarrollo político-económico-social que las informan; que estatuto epistemológico que las guían; cómo, y en qué medida, la implementación de nuevas orientaciones curriculares podrá corresponder a cambios metodológicos orientados al aprendizaje de los estudiantes y la formación de profesionales en consonancia con la nueva realidad social, política y económica; qué indicadores de calidad proporcionarán subsidios a la comunidad universitaria para la reforma de sus proyectos político-pedagógicos?

El reto que se planteaba, y que se repite en los debates actuales sobre lineamientos curriculares era el de la investigación, implementación y validación de una propuesta para la evaluación de la calidad de la educación universitaria, que consiguiera no sólo explicitar, en la práctica, las orientaciones políticas -pedagógicas subyacentes a las orientaciones a ser practicadas, sino que ofrecieran subsidios para la reflexión y la reformulación de proyectos pedagógicos de las instituciones de educación superior, permitiendo la auto-gestión institucional.

Teniendo en cuenta este objetivo general, el foco de atención fue el proyecto pedagógico y curricular, que responde tanto a *las determinaciones de origen*

*externo a la Universidad (política educativa del gobierno, las posiciones de las asociaciones profesionales y grupos de la sociedad civil) como de origen interno (concepción de educación de los grupos académicos de la Universidad, filosofía de la educación de las Unidades Universitarias, tradiciones y concepciones educativas del profesorado)* (Grego, 1997: 92) Si, en un primer momento, el análisis crítico de las perspectivas curriculares que han influido históricamente el proyecto educativo, en el contexto más amplio de las políticas educativas, ofreció respuesta a algunas preguntas, el problema de fondo que se planteaba era la identificación de indicadores de calidad que consiguieran la descripción y análisis del currículo experimentado y percibidos por los estudiantes en el contexto de la Facultad.

Teniendo como hipótesis que la calidad de la participación de los estudiantes históricamente ha sido influenciada por diferentes intereses y valores subyacentes a las diferentes propuestas curriculares y como referencia teórica las tendencias o paradigmas curriculares, de acuerdo con la clasificación de McDonald (1975), basado en el paradigma de los intereses humanos cognoscitivos de Habermas (1987), se adoptó como indicador de la calidad de la educación la participación de los estudiantes en el ámbito académico.

El análisis de las tres perspectivas curriculares propuestas por McDonald posibilitaron la identificación de tres dimensiones de la participación de los estudiantes en el entorno de la universidad: la dimensión instrumental o reproductivista identificada con el currículo del programa de estudios de orientación curricular técnica, la dimensión humanística social o de desarrollo personal identificada con la orientación curricular consensual y la dimensión política identificada con la identificación curricular dinámico-dialógica, representando la posición crítica emergente en el área, que fueron utilizadas como categorías teóricas de análisis.

## **Metodología**

La intención de identificar dimensiones cualitativamente diferentes de la participación de los estudiantes relacionados con los diferentes paradigmas curriculares, expresando opiniones diferentes sobre el papel y la formación de profesionales, proporcionó un marco de referencia teórico para el estudio empírico de la realidad, orientando, junto con los objetivos, la opción por los procedimientos metodológicos.

Tentando el estudio de la realidad educativa, a partir de la experiencia y percepción de los estudiantes en relación a esta misma práctica, se procedió a una investigación de naturaleza empírica, que envolvió el desarrollo y estudios

de validación del constructo de la participación y del “ Cuestionario de Participación, Percepción del Ambiente Académico y Ganancias Personales”, a través de un estudio longitudinal. La opción por el estudio longitudinal tuvo como objetivo a la comprensión del proceso de desarrollo del currículo bajo la influencia de dos orientaciones de curriculares oficiales, en dos momentos históricos: durante la vigencia del currículo tradicional y después de la implementación de la nueva propuesta curricular.

La necesidad de validar teóricamente el constructo de la participación dio lugar a estudios exploratorios de validación, con el uso del análisis factorial de factor principal, considerada una técnica de análisis de gran alcance para construir y refinar teorías, para identificar dimensiones significativas de fenómenos y validar constructos teóricos. (Tucker, Chase, 1975). Aunque no está considerado en este trabajo, el proyecto de investigación involucró un análisis crítico de las propuestas curriculares oficiales que históricamente han influido en la enseñanza de las Ciencias Agronómicas y estudios de caracterización de la enseñanza y del entorno institucional, que proporcionaron herramienta importante en el proceso para identificar los factores institucionales que influyen en la calidad del involucramiento y el éxito académico de los estudiantes.

En la elaboración del cuestionario se optó por el uso de escalas intuitivas-teóricas (Fraser, 1981), organizándolas inicialmente en base a concepciones teóricas sobre currículo y enseñanza, con un fuerte énfasis en dos orientaciones de currículos oficiales, la antigua y la nueva. En la organización final del cuestionario se utilizaron dos tipos de escala: escalas estándar (Emmert, Brooks, 1970) y tipo Likert (Likert, 1932; Kenny, 1986). El cuestionario consta de 08 escalas de participación teniendo como meta dimensionar la participación de los estudiantes en la clase, laboratorio / campo, experiencia en la biblioteca, la interacción con los profesores, la experiencia en la redacción técnica, Asociación estudiantil, actividades artísticas y actividades deportivas, tres escalas de percepción del ambiente académico envolviendo cuestiones sobre aspectos curriculares, desarrollo académico y las relaciones en el campus y una escala sobre la percepción del beneficio personal, y además una pregunta abierta para el estudiante emitir las opiniones que considere conveniente sobre su facultad.

## **Resultados**

Los resultados de la validación de las dimensiones de la participación de los estudiantes en el ambiente universitario permitió el surgimiento de dos

dimensiones cualitativamente diferentes de participación en cada una de las situaciones investigadas, correspondiendo a dos propuestas curriculares, que se colocan históricamente en el área de Ciencias Agrarias: una de orientación tecnicista y otra de orientación humanista-social.

La aparición de estas dimensiones de participación, en la realidad experimentada por los estudiantes, convalida la tesis de que la calidad de la participación de los estudiantes es un indicador importante de la calidad de la enseñanza de los cursos de grado, al mostrar que cualitativamente diferentes formas de participación de los estudiantes han sido históricamente influenciadas por diferentes intereses y valores subyacentes a las diferentes propuestas curriculares.

Desde la perspectiva del modelo socio económico del desarrollo modernizado el perfil profesional valorado para el agrónomo es el “técnico por excelencia”. Esta orientación tecnicista está presente en la estructura curricular de dos maneras: en primer lugar, en el énfasis de la enseñanza de Fitotécnica, visando formar “**el profesional de los llamados paquetes tecnológicos**” (Silva, 1989); en segundo lugar, por la preocupación con la formación especializada, pero extensiva, de carácter enciclopédico.

El énfasis está en las formas de participación pasiva y / o receptivo envolviendo un conjunto de acciones dirigidas y controladas por el profesor, el experto, quien posee el dominio del saber. Se valoriza en esta dimensión el estudiante como “**buen respondedor**”, como expresión de CAPDEVILLE (1977).

La nueva propuesta curricular está fuertemente influenciada por la concepción de desarrollo agrícola como “**un emprendimiento ecológicamente equilibrado, económicamente rentable y sobre todo, socialmente justo**” (Silva, 1989).

Lo que se propone es la formación del profesional de concepción, en palabras de CAPDEVILLE (1983), e no el técnico. Se pretende formar “*el buen preguntador*” y no “*el buen respondedor*”. La Federación de Asociaciones de Ingenieros Agrónomos de Brasil define el perfil de este profesional de la agronomía: *un profesional con cultura sólida, alta preparación humanista, con alto contenido político y sólida formación curricular eclética. Su formación le debe permitir agudo sentido crítico, buen juicio en la vida profesional, creatividad, innovación, capacidad de generación de la tecnología y, finalmente, condiciones para poner en práctica la transición del modelo actual para una agricultura integrada, y en armonía con la naturaleza y con el hombre.* (FAEAB, s / d).

En correspondencia con esta posición se observó la participación reflexiva y crítica en la clase, que consiste en la intervención activa del estudiante en el proceso de desarrollo, en el ejercicio de pensamiento creativo y divergente del estudiante. Se valora en esta dimensión, una intensa comunicación interpersonal entre los estudiantes, los profesores y el contexto.

Los resultados del análisis factorial muestran que la interacción cooperativa con los maestros constituye el factor más importante que explica el involucramiento de los estudiantes en las actividades académicas, el desarrollo intelectual y profesional y el éxito académico.

Los resultados también muestran que los estudiantes que tienen una percepción positiva de la política educativa y de la organización curricular de la institución tienden a formas de participación identificadas con la dimensión humanista de participación, características de la nueva propuesta curricular en Ciencias Agronómicas.

En general, los análisis nos permiten inferir que los cambios en las propuestas curriculares y en las posturas políticas de educación en una determinada institución proporcionan condiciones objetivas de involucramiento y participación cualificada y auto dirigida del alumno, las cuales están directamente relacionadas con las percepciones positivas de los estudiantes en el ambiente académico y beneficios personales. También se puede afirmar que las nuevas directrices curriculares y los cambios en el contexto de la universidad no sólo se refleja en las percepciones positivas que el estudiante tiene el ambiente académico, como también esa percepción está significativamente relacionada con las formas de participación en consonancia con las nuevas directrices curriculares, las que muestran una relación significativa con el éxito académico, expresado en resultados de los exámenes.

Estos resultados, cuando analizados en una serie histórica de desarrollo del currículo, primero bajo la influencia de la antigua, orientación curricular y, posteriormente, bajo la influencia del nuevo enfoque curricular, permitieron la reflexión de la comunidad universitaria tanto en relación a situaciones académicas todavía influenciadas por la antigua orientación y que necesitaban ser transformadas, como también en relación a los cambios ya consolidados.

En sucesivos debates sobre las orientaciones curriculares y las propuestas de evaluación relacionadas con ellas, convocadas por los gobiernos, que siempre parecen representar *una nueva ola en la cruzada reformista* en que el gobierno se empeña, en la expresión de Silva Junior y Sguissardi (1997), la calidad de la participación o *engagement* del alumno como un indicador de la calidad de la educación de graduación puede ser un elemento importante



en la identificación de las orientaciones teóricas y estrategias pedagógicas en confronto en el entorno educativo actual, proporcionando subsidios teóricos para la comunidad universitaria en el proceso de reflexión y transformación de la enseñanza y del currículo de los cursos de grado.

## Bibliografía

- ALBÉRIO, A.C. (1987). A educação agrícola superior e as necessidades do desenvolvimento rural dos países da América Latina. *Educação Agrícola Superior*. Piracicaba, 5 (2), 2-31.
- ASTIN, A.W. (1980). Whem does a college deserve to be called “high quality?” *Curr. Issues Higher Educ.*, Basingstone, 2 (1), 1-9.
- ASTIN, A. W. (2013) Student involvement: A developmental theory for higher education. Disponible en: <http://kvccdocs.com/KVCC/2013-Spring/FY125-OLA/content/L-17/Student%20Involvement%20Article.pdf> [Consulta 2011, 22 mayo]
- CAPDEVILLE, G. O papel da pesquisa na formação do profissional de nível superior. *Educação Agrícola Superior, Piracicaba*, 1(1), 73-78.
- EMMERT, P., BROOKS, W.D. (1970) *Methods of research in communication*. Boston: Houghton Mifflin.
- FAEAB *Documento básico para reformulação dos currículos de agronomia*. Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil. Documento básico para as Instituições associadas.
- FRAZER, B.J. (1979). Learning environment as a focus for the evaluation of an individualized curriculum. *Unicorn, n.5, 1979*, p.405-413.
- GREGO, S.M.D. (1997). A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, V. *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Editora Autores Associados, 91-122.
- HABERMAS, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- IESALQ/UNESCO. (2008). Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe. Conferência Regional de Educação na América Latina e Caribe, (CRES). Disponível em: [http://www.cres2008.org/pt/noticias\\_detail.php?linkId=205](http://www.cres2008.org/pt/noticias_detail.php?linkId=205) Consulta en: 14 jul. 2008.

- KENNY, G. (1986). The metric properties of rating scales employed in evaluation research: an empirical examination. *Evaluation Review*, New York, 10 (3), 397-408.
- LIKERT, R. (1932) A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 (140), 11-19.
- MACDONALD, J.B. (1975) Curriculum and human interests. In: PINAR, W. (ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- RAMA, G.W. (1987) Estilos educacionais. In: SAVIANI, D. (org.) *Desenvolvimento e educação na América Latina*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 46-83.
- REISBERG, L. WATSON, D. (2010) Igualdade e acesso no Ensino superior. [http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02\\_novembro2010/pdf/Ed02\\_novembro2010\\_igualdade-e-acesso.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/pdf/Ed02_novembro2010_igualdade-e-acesso.pdf). [Consulta 2011, 13 agosto]
- SILVA JÚNIOR, J.R., SGUISSARDI, V. (1997) Reforma do Estado e reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (org.) *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Editora Autores Associados, 7-31.
- SILVA, P.R. O ensino de agronomia no Brasil: aspectos qualitativos e quantitativos. *Revista de Educação Agrícola Superior*, Brasília, 7 (1), 3-11.
- TINTO, Vincent (1999) Learning communities: Building gateways for students success. Disponible en: <http://faculty.soe.syr.edu/vtinto/Files/ACPA%201999%20Keynote.pdf> [Consulta 2014, 12 junio].
- TINTO, Vincent (2006-2007) Research and practice on student retention: What next? Disponible en: [http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR\\_Tinto\\_2006-07\\_Retention.pdf](http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf) [Consulta 2014, 10 junio].
- TINTO, Vincent (2010) Enhancing student retention: lessons learned in the United States. Disponible en: <http://www.hea.ie/files/files/file/statistics/2010/Retention%20&%20Progression/Dublin%20Keynote%20Prof%20Tinto.pdf> [Consulta, 10 junio].
- UNESCO (2009) World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. UNESCO, Paris, 5 - 8 July, 2009. Disponible en: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE\\_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf) Consulta en: 12 dec. 2009.
- WEIMBERG, G. (1987) Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. In: SAVIANI, D. (org.) *Desenvolvimento e educação na América Latina*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 17-45.



## Nativos Digitales: Una Revisión de la Literatura

Claudia Esperanza Saavedra Bautista  
Jorge Andrick Parra Valencia

Los desafíos del siglo XXI suponen en un cambio en la forma de educar, orientado a la adopción de técnicas innovadoras que faciliten los procesos de formación y propendan por el desarrollo de prácticas pedagógicas pensadas desde el conocimiento del estudiante y no desde el interés del maestro; por esta razón se hace importante adoptar estrategias que faciliten la identificación de estilos de aprendizaje en los nativos digitales donde se busque favorecer su aprendizaje partiendo del diseño de actividades pensadas en el su estilo o forma de aprendizaje del estudiante.

Decir que las practicas pedagógicas deben ser planeadas desde los intereses del estudiantes obedece a que los estudiantes que acuden a las aulas universitarias de Colombia traen características cognitivas diferentes que merecen ser tenidas en cuenta dentro del aula de clase, así como afirma García *“a los nativos digitales les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo: son multitarea. Afrontan distintos canales de comunicación simultáneos, prefiriendo los formatos gráficos a los textuales. Utilizan el acceso hipertextual en vez del lineal. Funcionan mejor trabajando en red. Y prefieren los juegos al trabajo serio”*.

Atendiendo a la metáfora de Prensky, hablar de nativos e inmigrantes digitales supone hablar de dos sujetos completamente diferentes, marcando una diferencia abismal entre las dos generaciones, donde se reconoce en el primero una inminente facilidad en cuanto al uso y la apropiación de tecnologías, pero hay un desconocimiento grande por algunas tecnologías, como sustenta Milrad *“estamos frente a un fenómeno alarmante, el de los “ignorantes analógicos”. Con esa expresión, imaginativa e irónica, este investigador sueco describe la realidad de muchos jóvenes de nuestro tiempo, que aun estando en la educación superior carecen de disciplina, rigor intelectual y capacidad de análisis. Estamos ante un gran déficit que empieza a marcar la evolución y el potencial de la vida universitaria y, por ende, la capacidad científica de las naciones, aún en el caso de los países más desarrollados”*. En el caso de los inmigrantes se reconocen como personas que nacieron en una era diferente a la mediada por tecnología y se le dificulta entrar en la sociedad de la información como sostiene Piscitelli *“equivale a una segunda lengua aprendida algo tarde, mientras para los nativos es una lengua materna aprendida desde la cuna”*. Esta diferenciación entre estas generación señala un analfabetismo digital que puede convertirse en una

barrera para el desarrollo y crecimiento cultural y social de la humanidad. Cabe anotar que las incorporaciones de tecnologías no garantizan la sutura de las fracturas del sistema educativo actual. Con base en el contexto anteriormente planteado, se propuso la siguiente pregunta:

¿Cómo integrar una estrategia donde a partir de la determinación de estilos de aprendizaje de los estudiantes (Nativos Digitales) se formule un Ambiente virtual de Aprendizaje mediado por TIC (AVE) que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje e identifique como se da la inteligencia colectiva en los nativos digitales y cómo se puede mejorar éste proceso a través de la teoría de la cooperación?

Diagnosticar a los jóvenes que están llegando a las aulas universitarias denominados por Prensky “Nativos digitales”, resulta una tarea oportuna debido al desconocimiento de la forma como aprenden los estudiantes y a la falta de aplicación de instrumentos que determinen el estilo de aprendizaje que predomina en los mismos, lo cual se traduce en una ausencia de recursos y actividades que favorezcan el estilo de aprendizaje de los estudiantes; razón por la cual no se puede excluir la necesidad de formular ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes de la generación actual; es momento de cambiar la pregunta de ¿qué enseñar? por ¿cómo aprenden? los estudiantes, para no seguir planeando prácticas pedagógicas para “estudiantes estándar”, hecho que termina perturbando el aprendizaje de los estudiantes; tal como lo sustenta Gallego, (2012) *“los docentes, independientemente del nivel educativo en el que nos situamos, mejoraríamos nuestra actuación si fuéramos sensibles a las diferentes maneras de pensar, de ser y de aprender de nuestros aprendices y si hiciéramos realmente explícitos los Estilos de Aprender y los Estilos de Enseñar en nuestra tarea cotidiana”*. Por esta razón resulta una práctica oportuna identificar los estilos o formas de aprendizaje de los nativos digitales para proponer ambientes de aprendizaje que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje que se pueden encontrar dentro de un aula de clase.

## **Presentación de la revisión de la literatura realizada**

El esquema anterior recoge algunos ejes temáticos que sustentan la necesidad de abordar la pregunta investigadora y se describen a partir de la apreciación de algunos autores como la de Prensky, (2004) quién es el precursor de la metáfora “Nativos digitales” asociándola como nuevas generaciones con una sobreexposición temprana de tecnología y para lo cual se cuestiona acerca de ¿Cómo deberíamos llamar a estos “nuevos” estudiantes de hoy?, rescatando

algunas denominaciones como la de Tapscott (1998) Generación-N por Net, entre otras designaciones existentes en la literatura; aunque para Mark la designación más apropiada es la de “Nativos Digitales”.

Prensky categoriza los estudiantes de la era actual como “hablantes nativos” del lenguaje digital de computadores, videojuegos, e Internet, donde la velocidad y los procesos simultáneos e inmediatos toman mayor importancia abarcando diversos contenidos sin mayor profundidad y donde se reconocen como expertos lectores o decodificadores visuales Piscitelli, (2009). Este primer compilado de apreciaciones ilustra una alerta al sistema educativo actual, donde se divisan nuevos desafíos en las instituciones educativas, reconociendo los principales cambios que emergen en la educación con la incorporación de las TIC donde se empieza a reconocer nuevos escenarios educativos que atienden la interculturalidad y la diversidad de estilos de aprendizaje adoptando nuevas formas de enseñar y aprender. “la escuela del futuro es imposible sin un desarrollo sistemático de las competencias digitales tanto en alumnos como en docentes.” (Jekins, 2007)

Resulta una práctica insostenible mantener a los nativos digitales concentrados en un aula tradicional, cohibidos de consultar distintas fuentes de información y de participar activamente en la construcción de conocimiento en forma colectiva a través de las TIC, dado que las características de esta generación desconoce un estilo de formación estático donde el conocimiento se adquiere por un solo medio que es el del docente tradicional transmisor de información. *“Por primera vez el sistema educativo no responde a la realidad del tiempo, la educación reclama soluciones novedosas”*. Piscitelli, (2009)

El epicentro del fenómeno nativos digitales no solo se focaliza en los estudiantes que están ingresando a las aulas universitarias, sino en aquellas generaciones nacientes que según Piscitelli, (2009) leen menos y ven más televisión, además los reconoce como expertos lectores de imágenes y de álbumes ilustrados lo cual les permite desarrollar su potencial de alfabetización visual. Ha sido tanta la transformación tecnológica en la que se está inmerso que es tan fácil darse cuenta de cómo el despliegue tecnológico actual captura a los chicos de esta generación, por ejemplo, hace algunos años visitar un parque con los hijos resultaba un plan agradable de fin de semana donde se concentraba un conjunto de chicos a la espera de uno de los atractivos del parque; ahora los parques han venido quedando vacíos debido a la aparición de otras distracciones como los videojuegos, internet, nintendo, entre otras seducciones tecnológicas actuales. *“En esta época toma mayor importancia los especialistas en videojuegos, dibujos animados, que los especialistas en cuentos”*. Piscitelli, (2009).

Reconocer lo que realmente distrae a los chicos de hoy es una tarea que los maestros deben asumir, con el fin de aprovechar la distracción como una forma estratégica de llegar al estudiante, algo de esto afirma Piscitelli, (2009) “El juego permite múltiples aprendizajes sin necesitar de una estructura narrativa, la alfabetización digital forma parte de una *nueva infraestructura del conocimiento*” y “Los videojuegos, email, internet, celulares y mensajería se han convertido en parte integral de nuestras vidas y en el “oxígeno tecnocultural” que respiran los chicos del tercer milenio y conforman la base de una nueva “elite tecnocognitiva” que exige la atención y comprensión”. Piscitelli,(2009) además Litwin reconoce que *“Las tecnologías bien utilizadas por el docente permiten atraer la atención de los alumnos, ya que éstos están inmersos en un mundo de imágenes. La tecnología ayuda a expandir la comprensión, le da al maestro la posibilidad de trabajar temas difíciles de explicar, y puede utilizar diferentes tipos de medios para trabajar hechos y conceptos sin tener que estereotipar las herramientas.”*

No se puede desconocer que dentro de la revisión de la literatura realizada algunos autores no comparten la metáfora nativos digitales como Silvia Martínez, (2012) quien manifiesta que *“inmigrante digital”* y *“nativo digital”* son frases pegajosas y que llamar *“nativos digitales”* a los estudiantes es una excusa para no enseñarles a usar bien las TIC. Los niños pueden tener menos temor a la tecnología, pero esto no se traduce en curiosidad intelectual o en comprensión de los límites de ésta”, además la edad no debe ser un rasgo característico de si se es o no nativo digital, dado que hay estudiantes que crecen en contextos rurales y no han tenido un acercamiento con la tecnología como lo tendría un estudiantes del sector urbano. Genis Roca afirma, que *“tomar como criterio la edad para diferenciar a los nativos de los inmigrantes no es un elemento muy acertado, ya que en realidad no es el elemento fundamental para determinar las prácticas digitales que desarrolla una persona”*. También en un informe de PISA realizado en el 2011 donde a través de una prueba internacional, se determina que los alumnos saben usar las redes sociales, pero muchos fallan al buscar información en la Web, y otra variable que afecta es la falta de capacitación de los docentes para orientarlo y brindar asesoría oportuna.

Aunque dentro de la revisión de la literatura se observa una sectorización entre el nativo y el inmigrante digital Jenkins , (2006) afirma *“Las nuevas culturas de participación han sido construidas por jóvenes y adultos trabajando juntos”* y Vilches asume *“que en la migración digital el mundo no se divide entre ricos y pobres, sino entre los que están informados y aquellos que han quedado fuera de estas tecnologías”*.

Otro componente temático que acompaña esta análisis es la identificación de los estilos de aprendizaje que predominan en los nativos digitales; lo cual

despierta un interés por reconocer la preferencia de los nativos digitales frente a sus estilo de aprendizaje y la forma como a partir de las tecnologías de la información y la comunicación se puede fortalecer aprendizaje favoreciendo su procesos de aprendizaje. Según Alonso, (1992) *“las investigaciones cognitivas han demostrado que las personas piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de forma diferente”*, por esta razón resulta importante y oportuno atender a la diversidad cognitiva de los nativos digitales buscando ofrecer ambiente acordes a sus formas de aprender. Otra definición de estilos de aprendizaje es la de Keefe, 1988; Alonso, Gallego y Honey, (1999) quienes sostiene que *“son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.”*, Dunn et Dunn, (1985) definen el termino estilo de aprendizaje como *“la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene”*.

La identificación de los estilos de aprendizaje en los nativos digitales, resulta una practica oportuna para estudiantes y docentes donde no solo se favorece el proceso de enseñanza del docente sino para que el proceso del aprendiz sea efectivo y congruente con su forma o estilo de aprender; así como lo define Hoover (1991) quien sostiene que *“el conocimiento de los estilos cognitivos de aprendizaje ayuda a profesores y estudiantes a comprenderse mejor así mismos”*.

Determinar los estilos de aprendizaje en los estudiantes permite formular ambientes de aprendizaje acordes con las características cognitivas de los estudiantes. Para esta práctica existen algunos tests que contribuyen con con el desarrollo de esta tarea como es el test de Felder de Richard Felder y Silverman o el test CHAEA de Alonso, Gallego y Honey, (1999); este ultimo categoriza los estilos de aprendiza en cuatro variables cognitivas activo, reflexivo, teórico y pragmático; según, Domingo José Gallego Gil utiliza el test CHAEA siempre que desee identificar los estilos de aprendizaje, Además sostiene que Las metodologías líderes del siglo XXI deben desarrollarse desde el conocimiento completo del estudiante. Si esto no se establece así, se corre el peligro de caer en una actividad estéril. (Gallego 2012).

Por otro lado Prensky, 2001 sostiene que el uso continuado de las tecnologías digitales tiene importantes implicaciones en el desarrollo de las competencias intelectuales y de las capacidades cognitivas de los estudiantes, hasta el punto de que algunos analistas opinan que uno termina por pensar de forma distinta, razón por la cual es importante brindar ambientes de aprendizaje propicios soportados en las tecnologías de la información y realizar una intervención pedagógica desde el conocimiento del estudiante y no desde la experiencia del docente.



Teniendo en cuenta que hay una relación armónica entre nativos digitales y tecnologías, donde las redes sociales ocupan un papel importante como medio de comunicación e información, se divisa que la presencia de las redes sociales en el aula lanzan nuevos desafíos a los sistemas educativos; razón por cual es inevitable hacer uso de ellas como una forma de llegar al estudiante rescatándola como una herramienta promotora de inteligencia colectiva entre estudiantes, es así, que se deben preparar a los nativos digitales para que aprendan a comunicarse bien en las redes sociales y puedan moverse en la información sin desperdiciar su potencial.

Los nativos digitales son reconocidos como multitasking y por su capacidad de procesar acciones simultáneas, pero en algunas ocasiones la inmediatez con la hacen los procesos puede ocasionar un desaprovechamiento de la inteligencia colectiva. Atlee (1993) percibe que *“la inteligencia colectiva puede ser fomentada para superar el pensamiento de grupo y los sesgos cognitivos” individuales para permitir a un colectivo cooperar en un proceso mientras alcanza un rendimiento intelectual mejorado*, denominado la inteligencia colectiva como una empresa humana que no ignora el mundo que los rodea.

Luego de esta revisión documental se puede concluir que los nativos digitales viven inmersos en un andamiaje tecnológico que les permite potencializar sus capacidades cognitivas en mayor proporción, sin desconocer que no todos los jóvenes tienen un acceso ilimitado al uso de estas tecnologías, y que la edad no puede ser una factor determinante para caracterizar si se es nativo o no, ya que realmente la diferencia radica en la capacidad que tiene las personas en asumir procesos simultáneos a través de una mediación tecnológica, otra característica de los nativos es la inmediatez y velocidad con la que realizan dichos procesos, en algunos casos afectando la posibilidad de reflexión.

Por otra parte, existe cierto malestar en algunos autores frente a la metáfora de “Nativos e inmigrantes digitales” propuesta por Prensky, debido a que esta dicotomía posiciona a las personas adultas como “analfabetas digitales” siendo este un rasgo característico que discrimina de alguna manera a las personas; es por esta razón que algunos autores asumen la postura que si los adultos son analfabetas digitales, los llamados “nativos digitales” sería “ignorantes análogos”.

Dentro de esta teorización se ubica una variable importante como son los estilos de aprendizaje que predominan en los nativos digitales, ya que esta determinación puede garantizar un aprovechamiento oportuno de la inteligencia colectiva que se produce al interior de un aula de clase, favoreciendo la construcción de conocimiento colectivo entre los actores que se involucran

en un proceso de aprendizaje. Esta forma de cimentar el conocimiento resulta eficiente cuando se utilizan herramientas tecnológicas dado a la familiaridad que existe en los nativos digitales por estos recursos. Adicional a los anteriores planteamientos, la interacción entre sujetos puede ocasionar conflictos denominados en la literatura como dilemas sociales que en algunos casos conllevan a la racionalidad individual afectando el bienestar general en un grupo de individuos; y es aquí donde precisamente se busca identificar como las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir en la solución de estos conflictos a partir de la teoría de la cooperación.

## Referencias

- Levy, P. (2004). Inteligencia colectiva. *Por una antropología del ciberespacio. Traducción del francés por Felino Martínez Álvarez*. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana. <http://www.santillana.com.ar/pags/2010/nativosdigitales.html>.
- TAPSCOTT, D. Growing up digital: The rise of the Net generation. McGraw-Hill. New York, 1998.
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *Consultado el*, 11(11), 2005.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Disponible en línea: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.
- Piscitelli, A. (2006). NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 11(28), 179-185. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/748436861?accountid=43790>
- Nelson, D. A. (2010). Entre nativos y migrantes digitales. *Portafolio*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/751398613?accountid=43790>
- Gil, G., & García Diego, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(9), 4-20. [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_9/sumario\\_completo/lrs\\_9\\_abril\\_2012.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_9/sumario_completo/lrs_9_abril_2012.pdf).
- Test CHAEA. Tomado de: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm> Fecha de consulta: 30 octubre de 2012



## La negación de la indisciplina: Reflexiones sobre el cotidiano en escuelas brasileñas

Mário Sérgio Vasconcelos

María Elvira Bellotto

La sociedad contemporánea pasa por un momento en la que las mudanzas son muchas y bastante expresivas. En las últimas décadas, producto del plan político, se estableció una crisis de ideologías. En el campo de la ciencia investigadores pasaron a buscar nuevos paradigmas para la lectura de la realidad. A cada día surgen nuevas tecnologías que influyen en nuestro ritmo de vida y alteran las relaciones entre las personas. En el ámbito de las tradiciones, la familia pasó por sensibles cambios con la inserción irreversible de la mujer en el mercado de trabajo y, con eso, cada vez más, son creadas nuevas instituciones para cuidar de los niños. En fin, estamos en el tercer milenio, globalizado y en una sociedad de mercado que prega frenéticamente la “modernización”, aunque tal modernización signifique que la calidad de vida de millares de personas empeore. Como afirmó Frei Beto (2000), las mudanzas son tantas que podemos decir que, hoy, no vivimos en una época de mudanza, pero sí una mudanza de época.

En ese contexto, muchas personas se sienten inseguras en cuanto a su futuro, tanto los jóvenes como de los niños, no saben en quien creer. Los padres no tienen seguridad en cómo educar, consideran ultrapasados los valores transmitidos por la tradición y se sienten indecisos en saber cuál sería el mejor camino a seguir. De ese modo, padres, niños y adolescentes resisten en aceptar parámetros que visan resguardar una convivencia democrática y saludable y, en algunos casos, reina el interés egocéntrico y una falta de compromiso con todo y con todos.

En el contexto educacional, los profesores también tienen dudas sobre cuales caminos seguir (Vasconcelos, 2002; Silva, 2004; Parrat-Dayán, 2008). En visitas a las escuelas, hemos observado, con frecuencia, a colegas que afirman, por ejemplo, que *“los alumnos son muy agresivos y violentos”, “los alumnos no respetan más los profesores”, “los profesores ya intentaron varias formas de intervenciones, sin embargo no saben qué hacer”,* etc. De un modo general, los docentes dicen que los buenos valores de otro tiempo están siendo desconsiderados y analizan la contemporaneidad como *“un mundo en plena crisis de valores”*. Todo ese contexto traduce una óptica pesimista y nos

conduce, inevitablemente, a una reflexión sobre los valores morales y la ética del cotidiano educacional.

Sin duda, los cambios contemporáneos son los culpables por la transformación de los valores y la ética en temas de interés para varios segmentos. La palabra ética está presente en los periódicos, en las radios, en la tele, en las librerías, en la internet y se introdujo con más fuerza en el contexto educacional, desde 1996, por medio de los *Parámetros Curriculares Nacionales*. La ética se convirtió en tema transversal indicado para componer la formación del alumno. Pensar la ética en el contexto educacional es, hoy, pues, una exigencia de ley, que tiene por objetivo problematizar valores y reglas, visando el desarrollo moral del alumno.

Además, es preciso saber de cual ética realmente se habla en el cotidiano educacional. En la investigación que realizamos con 356 profesores de cinco estados brasileños, teniendo por objetivo revelar las concepciones que los profesores de varias series de escuelas públicas tienen sobre “ética”, constatamos que el 78,6% valoriza el término cuando se encuentra asociado a la *disciplina y a la indisciplina* en la escuela. Están inmediatamente interesados en establecer controles de comportamientos que consideran inadecuados en los alumnos (Vasconcelos, 2009).

En la misma investigación, los profesores desarrollaron varias explicaciones para el origen y los diversos motivos de la indisciplina. La mayoría (73,4%) atribuye las causas de la indisciplina a factores externos a la escuela. Hablan, por ejemplo, que el “*comportamiento indisciplinar viene de la familia que no supo educar*”, “*es consecuencia de la violencia transmitida por los medios de comunicación*”, “*el problema es el interés de los alumnos por la internet*”, “*viene de la condición de pobreza de los alumnos y del uso de drogas*”, etc. Una parcela bien menor de los profesores entrevistados (27,6%) incluyó, entre las causas de la indisciplina, factores internos al contexto educacional, como por ejemplo: “*la calidad de los currículos que no consiguen mantener el comprometimiento de los alumnos*”, “*falta de formación de los profesores para trabajar con la indisciplina*”, “*falta de preparo de los gestores*”, entre otros.

Con esa lectura de la realidad, ampliamente anclada en un previo determinismo *externo* sobre las causas de la indisciplina (73,4%), nos enfrentamos con una especie de inmovilidad en el sistema educacional para lidiar con la cuestión de la indisciplina. De ese modo, la escuela y los profesores dicen que “*no pueden hacer nada*”, carecen de mecanismos de actuación y se sienten nulos en cumplir sus papeles de educadores en la constitución del sujeto alumno. Así, movidos por las incertezas provocadas por los cambios contemporáneos, los profesores refuerzan una concepción de *escuela instruccional clásica*, muy distante de una

*escuela formadora* necesaria a la formación de alumnos que sepan lidiar con las tendencias, las diversidades y la complejidad del mundo actual. En esta perspectiva, el contexto contemporáneo es el mayor responsable por la crisis de la escuela y la indisciplina en este ambiente.

Todavía, en investigación que realizamos (Vasconcelos & Bellotto, 2010) con doscientos alumnos y alumnas de la segunda, cuarta, sexta y octava series de la enseñanza fundamental y de la segunda serie de la enseñanza media, de escuelas públicas de una ciudad del interior del Estado de São Paulo, encontramos entre la gran mayoría de los estudiantes entrevistados (81,3%) reprobación del acto indisciplinar, la intención de punir el autor de la indisciplina y la tentativa de desarrollar acciones a fin de evitar la indisciplina en la sala de aula. Tales datos indican la existencia de un “espacio” potencial de intervención para discutir, junto a los estudiantes, la cuestión de la indisciplina en el contexto educacional. Cabe destacar, a título de comparación, que en la investigación citada que realizamos con profesores, la mayoría, por creer que la indisciplina tiene su origen fuera del contexto educacional, argumenta que no hay nada que hacer, de ese modo, se exime de discutir el fenómeno. Así, la comparación entre los resultados de esas dos investigaciones revela que hay, en las representaciones de los estudiantes, significaciones que nos permiten inferir que existe posibilidad de reflexión e intervención sobre la indisciplina en el contexto educacional. No obstante, desde el punto de vista de la mayoría de los docentes no es posible explorar esa posibilidad.

Sin embargo, hay otra vertiente. Recordamos que 27,6% de los profesores investigados reconocen que la escuela tiene responsabilidad sobre el acto indisciplinar y creen que es posible fomentar en la institución educacional la discusión sobre la indisciplina. ¿Será una intervención alternativa para proporcionar ambientes más saludables en el contexto educacional?

## **El hecho posible y el necesario**

Actualmente, un alumno, aún sin frecuentar la universidad, puede permanecer tres años en la pre-escuela, nueve años en la enseñanza fundamental y tres años en la enseñanza media. Son, mínimamente, quince años frecuentando instituciones educacionales. Tomando en cuenta todo ese tiempo que el alumno vive en ese contexto, ¿No sería posible admitir que muchos aspectos causadores de la indisciplina son producidos y reproducidos también en el propio contexto educacional? Cabe también otras indagaciones relacionadas: ¿la indisciplina es un fenómeno apenas de la actualidad? ¿Es constituida apenas por aspectos negativos? ¿No existen experiencias pedagógicas positivas para la superación del problema? Veamos.

Jan Amos Comenius condujo, en su obra *Didáctica Magna*, varias reflexiones sobre la disciplina, en una clara constatación de la existencia de indisciplina en los contextos educacionales desde hace casi 400 años (García, 2013). Hace mucho más tiempo, pensadores como Platão y Santo Agostinho también despertaban la atención de educadores sobre las relaciones entre indisciplina y educación (Estrela, 2002). Además, desde el punto de vista de la construcción socio-histórica de la infancia, la indisciplina siempre existió. Para muchos autores de la Psicología del Desarrollo, ella hace parte de las elaboraciones afectivas y del desarrollo de la inteligencia de los niños. Por último, a través de la indisciplina, el niño supera límites impuestos por los adultos (que ni siempre están correctos en sus concepciones) y, a su vez, supera sus propios límites (La Taille, 1998; La Taille et al, 2005). También, en la sociología encontramos autores que defienden la idea de que la indisciplina, en determinados contextos, es fundamental. Imaginen si nosotros no hubiéramos sido *indisciplinados* con las dictaduras instauradas en Brasil, en el siglo pasado. Probablemente, aún estaríamos vivenciando un régimen extremadamente autoritario.

De hecho, la disciplina y la indisciplina constituyen dialécticamente las relaciones humanas y, como también, hacen parte la dinámica de las instituciones. Entonces, ¿por qué apuntarlas como algo externo que no hace parte de las relaciones institucionales e interpersonales de la educación? La disciplina que actualmente se espera y es resaltada en el medio educacional, como en tiempos pasados, casi siempre está direccionada apenas al deseo de obtener comportamientos de obediencia de los alumnos en la escuela. Está dirigida a una doctrina de respeto unilateral, que tiene como finalidad obtener el silenciamiento y la pasividad del alumno, disociado de los resultados del aprendizaje. Cualquier variación al respeto unilateral es interpretado como acto indisciplinar y negativo. Delante de ese cuadro, ¿qué hacer?

Pensamos que es posible reorientar la discusión para una visión “inclusiva” de la indisciplina en el contexto educacional. Tal posición no significa incentivar la indisciplina en la escuela, sino que, en primer lugar, admitir que los actos indisciplinarios hacen parte de las relaciones personales e institucionales y que también son producidos y reproducidos en la propia escuela. Y, en segundo lugar, reconocer que es posible intervenir en un contexto donde se manifiesta la indisciplina.

Sabemos que un análisis más completo y amplio sobre esa cuestión precisa considerar muchas variables presentes en el contexto. Es preciso tomar en cuenta aspectos sociales, culturales, económicos, institucionales, pedagógicos y psicológicos envueltos en la cuestión. Sabemos, también, que no es posible, en un pase de mágica, alterar la escuela y las representaciones psicológicas que

docentes y estudiantes tienen respeto a la disciplina y a la indisciplina. Sin embargo, algunas acciones están al alcance inmediato de los educadores. En ese sentido, con la intención de promover lo que denominamos de visión inclusiva de la indisciplina, vamos a apuntar dos aspectos que consideramos fundamentales.

a) *La formación de la disciplina y de la indisciplina de los niños está directamente relacionada a la toma de conciencia de las reglas sociales.*

Es innegable que la concepción de sujeto y la concepción de construcción del conocimiento internalizada por el profesor afectan la formulación de sus objetivos y acciones educacionales. Si creemos que niños y adolescentes pueden convertirse en adultos seguros de sus convicciones y no en personas conformistas y pasivas, debemos crear un contexto que lleve en cuenta una concepción de sujeto activo e *interactivo* que, mediado por las acciones de los profesores, consigan construir su propio conocimiento. Siendo así, los principales objetivos de un proyecto pedagógico deben estar centrados en el *proceso de desarrollo del sujeto-alumno*. Pensamos que por ese camino es posible formar individuos más creativos, autónomos y poseedores de sentido crítico necesario para convivir con la complejidad de la sociedad contemporánea.

La psicogénesis del desarrollo humano nos apunta que es en las relaciones con los adultos, en las relaciones entre los propios niños, en las representaciones simbólicas y en la toma de conciencia de las reglas, que el sujeto, poco a poco, va construyendo sus relaciones de respeto por las otras personas. Sabiendo que los niños pasan gran parte de sus vidas en la escuela, el actuar activamente en este contexto significa valorizar el papel del educador en la formación de la toma de conciencia de las reglas y de la autonomía del alumno. La escuela no puede eximirse de esta tarea educativa. Es necesario, de una vez por todas, comprender que la relación profesor-alumno es elemento constituyente de la formación de los valores morales. Los alumnos y los profesores, por su vez, más que conocer y conformarse con las reglas establecidas, por causa del temor a puniciones e amenazas, necesitan de oportunidades para conocer y discutir las intenciones y orígenes de las reglas institucionales establecidas, así como las consecuencias y los límites de esas reglas.

El estudio de las tendencias de evolución del pensamiento crítico y reflexivo (Piaget, 1977) nos muestra que es fundamental la discusión de las reglas establecidas en todas las situaciones para una concientización. Las prácticas educacionales basadas en principios de debates sobre reglas colectivas y de respeto mutuo, han obtenido resultados más satisfactorios y educativos, pues, de esta forma, los niños, los adolescentes y los adultos pueden evaluar sus decisiones, distinguiendo la diferencia entre la obediencia ciega y el respeto que visa a la autonomía moral.



La autonomía moral es construida en conjunto con el respeto que adquirimos por las reglas. Primero respetamos las personas, después las reglas (Piaget 1932/1994; Menim, 1996). Existe, no obstante, dos tipos de respeto: el unilateral y el mutuo. Cuando somos niños tenemos, por los adultos, un respeto unilateral: el niño respeta al adulto más de lo que el adulto lo respeta a él. Eso puede denotar una relación de coacción, en la cual siempre el “grande” impone al “pequeño” lo que este debe hacer. Ya en el respeto mutuo hay más igualdad de poder de acción de uno hacia el otro y se crea el espacio para que las personas actúen de forma cooperativa. La cooperación (cooperar con) contribuye para la descentralización y la disminución del egocentrismo del ser humano. Es el proceso de descentralización que posibilita al sujeto llevar en consideración los sentimientos, las ideas y los derechos del otro. Del punto de vista moral, la cooperación puede contribuir para instigar valores de solidaridad y de reciprocidad en las relaciones. Como afirma Araújo (1996), la autonomía puede ser comprendida como resultante de un proceso de sociabilización que lleva al individuo a salir de su egocentrismo para cooperar con los otros y someterse, o no, conscientemente a las reglas sociales. Las relaciones de cooperación, de reciprocidad y de respeto mutuo son las fuentes de la autonomía. Se trata de un ejercicio mutuo de interacciones y dialogía.

La discusión verdaderamente democrática, que establece condiciones mutuas en el establecimiento de las reglas es, tal vez, el personaje más ausente de las instituciones educacionales de la actualidad. Así, la definición de proyectos pedagógicos que valoricen en las acciones cotidianas el respeto mutuo, la cooperación y la solidaridad como principios educacionales nos parece que es, en la actualidad, cuestión de base para que se establezcan relaciones más saludables en nuestras escuelas.

b) *los conflictos son inherentes a las relaciones interpersonales e institucionales y pueden significar oportunidades de aprendizaje.*

Como apuntamos en el inicio de este texto, es frecuente, en el contexto educacional, oír hablar sobre el recrudescimiento de la indisciplina escolar, conflictos interpersonales, crisis de valores y la necesidad de la escuela en movilizarse para la construcción de valores socialmente deseables. Por lo tanto, cuando visitamos instituciones escolares para analizar propuestas que puedan favorecer la organización de una educación formadora, con clases más armónicas y equilibradas, antes de iniciar nuestra charla con los profesores y las profesoras, es común, oír decirles que las propuestas de esta naturaleza son inviables en el contexto en el cual trabajan.

Es comprensible que, actualmente, profesores no reaccionen bien a propuestas de este tipo, pues la mayoría de los docentes trabaja en escuelas en las cuales

prevalecen modelos instruccionales y tradicionales de enseñanza. Sin embargo, nuestras observaciones demuestran que proyectos pedagógicos direccionados para la construcción de valores éticos y resolución de conflictos interpersonales son viables y significan una oportunidad para invertir en una *educación formadora* y no apenas *instruccional*.

Para profundizar nuestra visión, partiremos de las siguientes cuestiones: ¿Qué son valores? ¿Cuál es la relación entre valores y conflictos en el contexto educacional? ¿Cómo la formación de conflictos puede convertirse en una oportunidad para mejorar el ambiente y la cooperación en la escuela?

Valores son construidos a partir de vínculos afectivos y cognitivos que construimos cuando nos relacionamos con objetos, ideas y personas. Tras pasados, estos, por el lenguaje, nuestros valores siguen siendo constituidos por las interacciones que realizamos en los lugares que frecuentamos y vivimos, porque donde hay interacciones humanas, circulan valores. Es inevitable, así, que valores estén presentes en el cotidiano de las escuelas. De manera semejante, los conflictos también hacen parte de las relaciones humanas. Por eso, no se constituye en algo externo o extraño a la escuela, pero son inherentes a la convivencia humana (Vasconcelos *et al.*, 2010).

Siendo así, valores y conflictos interpersonales hacen parte del cotidiano de las relaciones escolares. Por esta razón, pensamos que, cuando vamos definir el proyecto pedagógico de una escuela, lo más importante no es preguntarnos si debemos o no incidir en la formación de valores y resolución de conflictos en el contexto educacional, pero sí preguntarnos: ¿Cuáles valores queremos construir? ¿Cómo incorporar, en la práctica pedagógica, acciones que promuevan la resolución de conflictos interpersonales?

La construcción de valores y la resolución de conflictos envuelven acciones inter-relacionadas. Para desarrollar proyectos con estos propósitos la escuela debe incorporar, en sus ideales, principios que lleven en cuenta una concepción de individuo en la cual razón y emoción, cognición y afecto sean dimensiones indisociable del funcionamiento psíquico y del conocimiento humano.

Quien trabaja en la escuela conoce las dificultades que educadores, funcionarios y alumnos encuentran para lidiar con conflictos interpersonales. Cuando surge un conflicto, el procedimiento más frecuente es buscar solucionar “el problema” de forma disciplinar, sin llevar en cuenta aspectos importantes presentes en la situación: lo que piensan, lo que sienten y lo que desean las personas envueltas. Así, los conflictos son “solucionados” apenas en la faz externa y superficial del problema, que solo incluye los aspectos racionales. Emociones y sentimientos

generalmente son rechazados. Como si hubiera algo que no se puede ver, sentimientos y deseos son excluidos. De ese modo, generalmente, se actúa como si las personas fuesen divididas en dos mitades, la cognitiva y la afectiva, y los conflictos escolares perteneciesen apenas a la esfera racional.

Reafirmamos que razón y afectividad son dimensiones indisociables del ser humano y están presentes en los conflictos. Sabemos que no existe fórmula mágica para la resolución inmediata de conflictos interpersonales. No obstante, observamos que el trabajo temático con grupos en la sala de clase ha mostrado resultados satisfactorios para el proceso de construcción de valores y resolución de conflictos. Por ejemplo, el análisis colectivo de conflictos “hipotéticos”, relacionados a aquellos que ocurren en la institución educacional, convierte los conflictos en situaciones de aprendizaje. Así, como no aprendemos los nuevos contenidos de las asignaturas curriculares en el exacto momento en que son ministrados (pues conceptos son construidos a los pocos teniendo en cuenta experiencias anteriores), también el aprendizaje de resolución de conflictos debe ser iniciada no apenas en momentos de conflictos, pero con el análisis de problemas extraídos de la realidad educacional y de la sociedad. Con esta perspectiva, podemos analizar situaciones que envuelven justicia e injusticia, derechos y deberes, disciplina e indisciplina, conceptos y preconceptos, etc.

Para que un conflicto sea resuelto de manera satisfactoria, necesitamos analizar, verificar los elementos que lo componen, dejarlo transparente y no camuflarlo. Es necesario reflexionar sobre sus causas y no apenas sobre el motivo aparente que permitió su manifestación. Mapear la historia del conflicto y los elementos envueltos en la situación posibilita levantar hipótesis para su resolución. No es función del profesor o profesora “solucionar” los conflictos interpersonales, pero sí posibilitar estrategias que puedan propiciar a los alumnos y a las alumnas reflexión y levantamiento de hipótesis para definir acciones para su resolución (Sastre & Moreno, 2003; Ricaud-Droisy & Zaouche-Gaudron, 2003).

Pensar en una escuela formadora implica en ver los conflictos como algo inherente a las instituciones educacionales. Implica en que se tome consciencia de las reglas que componen la convivencia democrática socialmente deseable. Si nuestras escuelas no discuten las reglas y conviven con la negación de la indisciplina y de la violencia, acaban, inversamente, contribuyendo para la existencia de momentos de crisis de la institución educacional. Incentivar la reflexión de cómo los conflictos, sin duda, contribuyen a la construcción de valores éticos y a la formación de sujetos críticos que estén preparados para comprender y convivir con la complejidad de la sociedad contemporánea.

## Bibliografía

- Araújo, U. F. (1996). Respeito e Autoridade na escola. Em J. G. Aquino, *Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 31-48). São Paulo: Summus.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto.
- Frei Beto, et al. (2000). *O desafio ético*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Garcia, J. (2013). *Indisciplina, conflitos e bullying na escola* (Vol II). São Paulo: Mercado de Letras.
- La Taille, Y. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y., et al. (2005). *Indisciplina e Disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Menin, M. S. (1996). Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. Em L. Macedo. *Cinco estudos de educação moral* (pp. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Parrat-Dayán, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Ricaud-Droisy, H., Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: a father-child co-construction. In *European Journal of Psychology of Education*, vol. 18, (2), pp. 157-167.
- Sastre, G., Moreno, M. (2003). O significado afetivo e cognitivo das ações. Em V. A. Arantes. (Org.), *Afetividade na escola: teorias e práticas alternativas* (pp. 15- 27). São Paulo: Summus.
- Silva, N. P. (2004). *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes.

Vasconcelos, M. S. (2002). Disciplina e indisciplina como representações de professores na educação contemporânea. Em R. L. Barbosa, *Formação de Educadores: desafios e perspectivas* (pp. 465-479). São Paulo: Unesp.

Vasconcelos, M. S. (2009). *A indisciplina oculta*. Assis: UNESP.

Vasconcelos, M. S. *et al.* (2005). O caminho cognitivo do conhecimento. Em Wajnsztein, A. C. *et al.* *O desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar* (pp. 71-84). Curitiba: Melo.

Vasconcelos, M. S. *et al.* (2010). Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. *Paidéia*, 20 (46), 207-217.

Vasconcelos, M. S., Bellotto, M. E. (2010). Abstrações de estudantes brasileiros sobre a indisciplina na escola. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 1 (7), 5-17.

## **La familia y la escuela: Un microsistema fundamental en el desarrollo emocional y social durante la primera infancia**

Socorro Astrid Portilla Castellanos

**L**as habilidades y valores sociales requeridos por el individuo para una sana convivencia se adquieren en la familia, es ésta el principal soporte para que desde los primeros años de vida se adquieran pautas adecuadas de comportamiento que posibiliten interacciones sociales y resolución de conflictos de manera asertiva. En Colombia como en otros lugares del mundo La familia se ha visto afectadas por factores socioeconómicos, políticos y sociales que han obligado a cambiar la dinámica con que se veía en otros tiempos, dando un giro a diversos tipos de familias y a cuidadores atípicos como “niños cuidando niños”.

Retomando el planteamiento de las pautas de crianza como vehículo de interacción social, es relevante recordar que en la familia se adquieren las normas de comportamiento que son transmitidas de generación en generación; pero, que normas se pueden transmitir cuando no se cuenta con ellas; caso evidente en algunos hogares conformados por madres y padres adolescentes, abuelos, cuidadores, otros niños que hacen el papel de padres y en la mayoría de los casos no cuentan con referentes que les permitan contribuir en la formación de los infantes o ya están demasiado cansados para realizar este papel.

La falta de acompañamiento de los padres debido a extensas jornadas laborales, hogares disfuncionales, maltrato infantil, violencia intrafamiliar, bullying, deficiente manejo de emociones entre otros, han sido fenómenos sociales generadores de patrones inadecuados comportamiento que se asumen, se aprenden y se repiten desde los primeros años de vida y acompañan al individuo visto en prospectiva como un ciudadano con deficientes competencias sociales.

Estas y otras razones han hecho reflexionar acerca de la necesidad de brindar soluciones rápidas y efectivas a las situaciones que se evidencian diariamente en la escuela como resultado de las escasas pauta de crianza y deficiente manejo de las emociones. Una posible alternativa podría estar fundamentada en la implementación de una propuesta pedagógica que involucre a la familia, la escuela y el maestro apoyada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner la cual plantea el desarrollo socio-afectivo del niño en cuatro niveles,” sistemas

interconectados” que permiten la adquisición de pautas en cada uno de los entornos en los que se participa activamente.

Para la investigación se tomó el referente del microsistema, con las implicaciones familiares, valores, comportamientos, expectativas a futuro, se vincula la familia y el maestro como adultos que apoyan el proceso de socialización del niño y contribuyen a su formación integral.

Por otra parte se asume como estrategia didáctica el proyecto pedagógico de aula y la implementación del método de Disciplina Positiva, a partir de los postulados propuestos por Alfred Adler, en la teoría de disciplina social, en la que plantea que los comportamientos tienen propósitos y dirección orientados al reconocimiento social. Los niños desde su primera infancia reconocen los comportamientos positivos y negativos (Adler,1954), a través de la educación consiente y eficaz se puede desarrollar en el niño habilidades sociales para vencer la inseguridad, ofreciéndole oportunidades para que se relacione consigo mismo y con los demás. Adler Sostiene que si el niño presenta mal comportamiento es porque algo pasa en su entorno, no porque el actué por maldad. Un principio básico de esta teoría radica en el hecho que todas las personas merecen ser tratadas con dignidad y respeto, reconoce la importancia del adulto como guía del proceso de formación advirtiéndole que la represión y castigo en los niños puede hacerlos sentir inferiores y afectar a futuro su autoestima y personalidad.

Internacionalmente el tema de disciplina positiva ha sido trabajado principalmente por Jane Nelsen, en su libro *Disciplina positiva*, desarrolla un tratado completo sobre cómo manejar algunos comportamientos inadecuados de los niños a través de pautas de crianza, es uno de los textos que escribe dirigido a padres, pues cuenta con otras publicación dirigida a los maestros y estrategias para promover hábitos y valores a través de la disciplina positiva, el texto lo fundamenta en la teoría de Disciplina social propuesta por Adler.

Otro referente tomado en cuenta fue el libro publicado por Juan Castro Posada, y Joao dos Santos, “Del castigo a la disciplina positiva”: Más allá de la violencia en la educación, el texto refleja el análisis de la violencia en la escuela, causas de comportamientos agresivos en los niños y métodos utilizados por los maestros para manejar estos comportamientos.

Por otra parte Catalina Almeida, realizó un estudio denominado *Estrategias para el manejo de disciplina en la niñez temprana: un estudio de caso*, trabajo presentado como tesis para obtener el título de maestría en educación, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador año 2009, publicado posteriormente por Editorial Quito USFQ. En el libro plantea diferentes

posturas acerca de la disciplina escolar, teorías psicológicas que la soportan así como estrategias que puede utilizar el maestro para manejar comportamientos agresivos en los niños de preescolar. La disciplina positiva tiene su base en las enseñanzas de Alfred Adler y Rudolph Dreikurs. Adler fue un estudioso de la conducta del ser humano cuyas ideas permanecen vigentes aun hoy día. Adler desarrolló la psicología individual la cual se aplica para mejorar las relaciones interpersonales del individuo, la familia y la sociedad.

La disciplina positiva está basada en la cooperación, en el respeto mutuo y en compartir responsabilidades lo que hace más efectiva la convivencia diaria que en una disciplina donde prevalezca el control absoluto o la falta de éste.

La disciplina positiva brinda a los padres las herramientas para guiar a sus niños en forma positiva y efectiva.

De acuerdo a esta teoría existen 3 modelos o estilos bien definidos para el manejo de la disciplina (tanto para el hogar como para el salón de clase). Estos tres modelos disciplinarios son muy diferentes el uno del otro y son los siguientes:

- a) El Modelo para Manejar la Disciplina Restrictivo
- b) El Modelo Para Manejar la Disciplina Permisivo
- c) El modelo denominado la Disciplina Positiva

### **El estilo restrictivo**

El modelo restrictivo, también conocido como punitivo o relacionado con el castigo, tiene las siguientes características:

- El Control Excesivo
- Orden sin libertad
- No se dan opciones
- Afirmación: “tú haces esto porque yo te lo digo, y punto.”

Los *objetivos* principales del modelo de la disciplina restrictiva son los siguientes:

- La obediencia
- La unilateralidad
- El no desacuerdo
- Ideas paternas con único valor



### **El estilo permisivo**

El estilo permisivo (o de permisividad total) es el opuesto del estilo punitivo / restrictivo pero es igualmente dañino. Tiene las siguientes características:

- No existen límites
- Hay libertad sin orden
- ilimitadas posibilidades de elección
- Afirmación: “Tu puedes hacer lo que quieres.”

Existen varias razones por las cuales un padre de familia o un profesor adapta un estilo de disciplina permisiva.

### **El estilo permisivo inconsistente**

Este estilo se encuentra mucho en personas a quienes se les dificulta decir que no. Quieren complacer a todo el mundo y por lo tanto terminan perdiendo el control y/o el manejo sobre sus alumnos o hijos. El padre o educador permisivo inconsistente tiende a manejar inadecuadamente las rutinas y sus normas y límites son confusos.

### **Los objetivos principales del estilo de la disciplina permisiva inconsistente son:**

- Evitar Problemas
- Fines educativos confusos (el padre o educador siente confusión sobre cómo se debe educar)

### **El estilo permisivo sobre-protector**

Muchos de los padres u profesores que adaptan un estilo de disciplina permisiva sobre-protectora vivieron en medios autoritarios. Tuvieron una niñez tan traumática que se fueron para el otro extremo; el de la permisividad total.

Los *objetivos* principales del estilo de la disciplina permisiva sobreprotectora son:

- Protección absoluta
- Por nada le puede pasar algo a mi hijo(a).
- Para el sobreprotector, proteger significa meter al niño en una caja de cristal.
- Conformismo
- No exigencia
- Culpa como medio de educación

Es importante tener en cuenta que los papas o profesores totalmente flexibles (sea por sobreprotección o por inconsistencia) generan niños totalmente intolerables y muchas veces inmanejables tanto en la casa como en el salón.

### **El estilo de la disciplina positiva**

El modelo de la disciplina positiva es un intento para manejar la disciplina sin caer en ninguno de los 2 extremos anteriormente mencionados. En el pasado la tendencia fue muy punitiva o restrictiva. Sus impactos fueron bastantes negativos y eso hizo que muchas personas re-evaluarán su forma de corregir. El problema fue que la reevaluación del sistema restrictivo llevo a una libertad total. Llevo a una disciplina demasiada permisiva que a su vez creo nuevos problemas; iguales o peores a los anteriores. Nació por lo tanto un modelo de disciplina equilibrada llamada disciplina positiva.

- La disciplina positiva tiene las siguientes características:
- Firmeza con dignidad y respeto
- Libertad con orden
- Limitada capacidad de elección
- Afirmación: “Tu puedes elegir y hacer lo que deseas, dentro del respeto por los demás.”
- aprende a tomar decisiones
- Sentimientos de seguridad (El alumno / niño se siente seguro en el hogar o espacio educativo)
- No se teme al error: (ej. El niño tiene que entender que el regaño o llamada de atención no afecta el amor que el adulto le puede tener.)
- Se considera al otro (cuando yo funciono desde este tipo de disciplina, el adulto ha hecho el trabajo de mostrarme la relación que tiene mi comportamiento con el otro y yo lo entiendo.) Yo entiendo que puedo.

Los *objetivos* principales de la disciplina positiva son:

- Tolerancia: El manejo de la diferencia (pero no como decir todo lo tengo que tolerar o permitir)
- Aceptación incondicional del ser humano, mas no de sus conductas
- Consideración de la persona
- Crear Autonomía
- Reciprocidad
- Crear niños que enfrentan el desacuerdo de una manera positiva.

## Metodo

El trabajo presentado hace parte de la investigación en curso “Diseño de actividades lúdico pedagógicas para promover el manejo de las emociones y la implementación de disciplina positiva en niños del nivel preescolar mediante el uso de recursos didácticos Multimediales” el estudio se desarrolla con 160 estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas en Bucaramanga, 8 maestros y 80 padres de familia aproximadamente. Con los niños se ha aplicado el instrumento del Instituto Colombiana de bienestar familiar para determinar comportamientos pro sociales y en riesgo, con los padres de familia encuesta y entrevista para determinar qué tipos de pautas establecen en el hogar y las características de los padres.

La propuesta cuenta con 10 encuentros de escuelas de padres en los que se trabajan temas relacionados con el manejo de las emociones y el estableciendo de pautas de crianza a través de la disciplina positiva dando relevancia al papel de la familia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. Se han desarrollado actividades con los niños para el manejo de las emociones principalmente en aspectos relacionados con autoestima, el reconocimiento de sí mismo y de los demás.

## Conclusiones

Durante el proceso investigativo se han podido llegar a las siguientes conclusiones preliminares.

- Los niños permanecen solos, en compañía de adultos poco competentes o en su defecto bajo el cuidado de hermanitos mayores o cuidando hermanos menores durante periodos prolongados de tiempo.
- La mayoría de los hogares que hacen parte del objeto de estudio son familias disfuncionales, algunas de estas bajo situaciones de riesgo por violencia intrafamiliar o presencia de maltrato infantil.
- Los comportamiento en riesgo más frecuentes en los grupos observados guardan relación a la dificultad que tienen los niños de interactuar con el otro, trabajar en equipo, seguir ordenes, respetar al compañero, atención dispersa y comportamientos agresivos físicos y verbales.
- Los padres de familia poco asisten a las reuniones de escuelas de padres, se han detectado casos de maltrato por negligencia y psicológico, a pesar de ser citados no acuden a la institución.

- Se ha evidenciado que la mayoría de padres de familia no promueve pautas de crianza positiva en los niños, no establecen acuerdos y en ocasiones los corrigen con golpes y malas palabras.
- Se hace necesario buscar estrategias efectivas que logren vincular a la familia en el proceso de formación integral.
- Sensibilizar a padres de familia acerca de la importancia de fomentar pautas de crianza en los niños, que sea el hogar el principal microsistema de formación en valores.

## **Bibliografía**

BAENA, G. (2005) “Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional infantil: guía para padres y maestros”. Trillas México.

BRONFENBRENNER, U (1985) Contextos de crianza del niño, problemas y perspectivas, infancia y aprendizaje, Paidós, Barcelona.

CHABOT, Daniel (2009) Pedagogía Emocional, sentir para aprender, integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje, Alfaomega, México.

GARCÍA MADRUGA, J. Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares. Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 15, Pág.:

GARNER, H. (1990) “Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica”. Paidós. Barcelona, 1995.

GOLEMAN, D. (1996) “Inteligencia Emocional”. Kairós. Barcelona. 1996.

Nelsen, J. (2002). Disciplina positiva: consejos que invitan a la cooperación entre padres e hijos basados en la dignidad y el respeto, Editorial Oniro.

WOOLFOLK, A. (1999) Psicología Educativa. Editorial Pearson. Séptima Edición. México, D.F.



Sección 4

## **Estudios de Caso**



## **El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: La Situación actual de la Acreditación Institucional**

Francisco Téllez T.  
Mario Martín B.  
Victor Aguilera V.

**E**l objetivo de este estudio es dar cuenta del estado actual de la acreditación institucional en Chile para las universidades e institutos profesionales. Para lograr dicho objetivo, se comienza presentando una breve descripción del desarrollo de la educación superior en Chile en las últimas décadas, con el fin de otorgar un contexto que explica el surgimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que funciona actualmente. Luego, se resumen las principales características y normativas que dan forma al SAC. Finalmente, se exponen los resultados del análisis realizado a los Acuerdos de Acreditación Institucional, los que dan cuenta de las principales fortalezas y debilidades de las instituciones evaluadas. El análisis se hace exclusivamente para las áreas obligatorias de acreditación: Gestión y Docencia de Pregrado.

### **Educación Superior en Chile**

La reforma educacional realizada por el gobierno militar en 1981, a través de la Ley General de Universidades, cambió abruptamente el mapa de la educación superior en Chile, en términos de número y tipo de instituciones. En consonancia con la economía de libre mercado que instauró dicho régimen en el país, se liberalizó la creación de universidades privadas y se abrieron instituciones de educación superior (IES) no universitarias, como los institutos profesionales y centros de formación técnica, que lograban su plena autonomía luego de un breve periodo de supervisión. De esta manera, de un sistema de educación superior compuesto por 2 universidades públicas (la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado) con presencia en buena parte del país y 6 universidades privadas, se pasó a uno integrado por 40 universidades, 80 institutos profesionales, y 190 centros de formación técnica a fines de los ochenta (CNED). En 1980 las universidades públicas absorbían más del 60% del total de la matrícula de pre-grado, siendo la Universidad de Chile la de mayor tamaño (Bernasconi y Rojas, 2004).



De acuerdo a dicha Ley, el otorgamiento de grados académicos, títulos profesionales y títulos técnicos, se distribuye de la siguiente manera:

- a) Universidades: Pueden impartir carreras profesionales y técnicas de nivel superior. Se reserva a las universidades el otorgamiento de los grados académicos de Licenciado, Magíster y Doctor, así como de los títulos profesionales que requieren licenciatura previa.
- c) Institutos Profesionales: Pueden impartir carreras profesionales, que no requieran licenciatura previa, y técnicas de nivel superior. Otorgan toda clase de títulos profesionales, con excepción de aquellos exclusivamente universitarios, y toda clase de títulos técnicos.
- d) Centros de Formación Técnica: Pueden impartir carreras técnicas de nivel superior y otorgar títulos técnicos.
- e) Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Orden: Pueden otorgar títulos técnicos, títulos profesionales y grados académicos, en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales, los cuales serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características, otorgados por otras instituciones de educación superior reconocidas por el Estado .

De esta manera, entre los años 1983 y 2007 el número de matriculados crece en más de 400 por ciento, pasando de 172.995 alumnos matriculados en 1983 a 1.227.181 el 2012 .

Este explosivo crecimiento de la matrícula en educación superior es un fenómeno compartido con el resto de los países latinoamericanos durante los noventa. Pires y Lamaitre (2008) explican esta expansión con la mayor escolarización en los niveles primarios y secundarios y con una complejización creciente del sector productivo que requiere de un capital humano con más competencias.

## **Desarrollo del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile**

La creciente matrícula experimentada en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, la oferta de nuevas carreras profesionales y técnicas a nivel de pregrado, la creciente oferta de programas de postgrado y el reclutamiento sostenido de docentes y académicos han ido complejizando el sistema de educación superior chileno, que como se indicó anteriormente, creció sin regulación hasta 1989.

En efecto, el control o aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación (IES), surgidas en virtud de la reforma de 1981, fue escaso durante

<sup>1</sup> <http://www.cned.cl/public/secciones/seccioneducacionsuperior/contexto.aspx>

<sup>2</sup> Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.

(\*) Investigación realizada por el Grupo de Investigación y Difusión Educativa (IDED) de la Universidad de Alcalá, Madrid (2014-15), y auspiciada por el Instituto Superior Carlos Casanueva de Santiago de Chile.

los ochenta y éstas pudieron sobrevivir casi sin ningún tipo de regulación por parte del estado. Solo “mecanismos consensuados por las comunidades académicas, basadas en el control de pares, el rol jugado por los organismos colegiados y el resguardo del prestigio institucional” (CNA, 2010, p.17) permitieron resguardar de manera insuficiente dicha calidad.

Los primeros pasos para regularizar la oferta de educación superior en Chile se dieron en 1990, ya en democracia, con la constitución del Consejo Superior de Educación, contemplado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que entra en vigencia ese mismo año. Este organismo comenzó a utilizar el licenciamiento con el propósito de otorgar la autonomía a las IES nuevas, entendiendo por autonomía la facultad para otorgar títulos y grados en forma independiente. Algunos institutos profesionales creados antes de 1990, que no han optado por el licenciamiento, pueden estar en régimen de examinación, que se caracteriza por la supervisión que ejerce otra institución de educación superior, en lo relativo a la aprobación de sus planes y programas de estudio y a la aplicación de exámenes finales de las asignaturas y exámenes de grado de sus alumnos.

Posteriormente, en 1999, nace la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con el fin de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de conducir procesos experimentales de acreditación, entendido esto como la evaluación periódica de la calidad de instituciones de educación superior autónomas.

El trabajo de la Comisión se tradujo en la dictación de ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CNED, s/f) la que hasta ahora rige las instituciones, procedimientos y acciones relacionadas con el mejoramiento de la educación superior en Chile. Es interesante destacar, que el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior existente en el país, que se constituyó formalmente con la ley 20.129, se desarrolló en base a la experiencia de varios años de la CNAP y a la consulta de la experiencia internacional en esta área. Aunque perfectible, este sistema ha demostrado funcionalidad para generar una cultura de aseguramiento de la calidad dentro de las IES.

Una de las funciones que la Ley le asigna a este Sistema es la de acreditación institucional, consistente en el proceso de revisión de los procedimientos utilizados por las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad. Para llevar a cabo este proceso, la misma ley crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que se constituye como un organismo autónomo del estado y con presupuesto propio.

<sup>3</sup> Información extraída de: [www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/70852c03-982e-e211-8986-00505694af53](http://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/70852c03-982e-e211-8986-00505694af53).

<sup>4</sup> INE, Compendio estadístico, 2013. Santiago, Chile.

<sup>5</sup> Pires, S. y Lemaitre, M.J. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y El Caribe*. En: CRES *Tendencias de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Caracas, Conferencia Regional de Educación Superior - CRES, IESALC-UNESCO.

La acreditación institucional y de la mayoría de las carreras y programas (a excepción de las carreras de medicina y las de pedagogía) es de carácter voluntario. Sin embargo, las instituciones que no estén acreditadas no tienen derecho a recibir financiamiento del estado, lo que convierte a la acreditación institucional en una necesidad para la mayoría de la IES.

De acuerdo a la Ley 20.129, la acreditación institucional consiste en “el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados”.

El proceso de acreditación institucional debe considerar las siguientes etapas:

- a) Autoevaluación interna. Consiste en un proceso analítico que consulta diferentes fuentes, tanto internas como externas a la institución, que, identificando los mecanismos de autorregulación existentes y las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos, busca verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales.
- b) Evaluación externa. Consiste en un proceso tendiente a certificar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para asegurar un avance sistemático hacia el logro de sus propósitos declarados, a partir de la evaluación de las políticas y mecanismos de autorregulación vigentes en ella.
- c) Pronunciamiento de la Comisión. Consiste en el juicio emitido por la Comisión en base a la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución, en virtud de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

El proceso de acreditación considera 5 áreas que se someten a evaluación: gestión institucional, docencia de pregrado, investigación, vinculación con el medio y docencia de postgrado. Las instituciones que se presentan a un proceso de acreditación tienen por obligación que intentan acreditarse en las dos primeras áreas. Las otras 3 áreas son opcionales y dependerá de cada institución si hace efectiva estas opciones o no.

<sup>6</sup> CNA, 2010. *Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Cuatro años de CNA-Chile. Memoria Institucional 2007 – 2010*. Santiago.  
<sup>7</sup> Disponible en: <http://www.cned.cl/public/secciones/seccioneducacionsuperior/contexto.aspx>.

## Acreditación Institucional

La evaluación de cada área se realiza en base a la información contenida en el informe de evaluación interna, la ficha institucional introductoria y sus anexos, el informe de evaluación externa y las observaciones de la institución. Para cada una de las áreas de evaluación se presentan dos matrices: la primera, resume la evaluación de cada uno de los ámbitos considerados en los términos de referencia de cada área de acreditación, utilizando la siguiente escala:

Criterios de Evaluación para las Áreas Obligatorias

A continuación se presenta un resumen de cada uno de los ámbitos considerados en los términos de referencia de cada área de acreditación. Respecto al área de gestión, los criterios son:

- a) Existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad que procuran el cumplimiento de la misión o propósitos institucionales;
- b) Se observan resultados que inciden en la sustentabilidad del área en relación a: estructura y organización institucional; sistema de gobierno; gestión de RRHH; gestión de recursos materiales y financieros; diagnóstico, planificación, seguimiento y ajuste; y análisis institucional.

Respecto al área de docencia de pregrado, los criterios son:

- a) Existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad que procuran el cumplimiento de la misión o propósitos institucionales;
- b) se observan resultados que facilitan o comprometen la sustentabilidad del área.
- c) Diseño y provisión de carreras y programas;
- d) Proceso de enseñanza;
- e) Dotación académica;
- f) Estudiantes;
- g) Utilización proceso o resultado de investigación en mejoramiento de calidad de la docencia.

Los elementos de juicios indicados por los términos de referencia, que deben ser considerados durante el proceso de evaluación de ambas áreas son los siguientes:

- a) La institución presenta propósitos y fines;
- b) La institución presenta políticas y mecanismos formales;
- c) Los resultados están de acuerdo a propósitos institucionales;
- d) Existen mecanismos de autorregulación.

<sup>8</sup> CNA-Chile, 2010. *Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Cuatro años de CNA-Chile. Memoria Institucional 2007 – 2010. Santiago.*

## Criterios de Evaluación para las Áreas Opcionales

En relación a las áreas opcionales de acreditación, se reseñan a continuación los criterios a considerar para acreditar dichas áreas

- a) Área docencia de postgrado: Para optar a esta área, una institución tiene que otorgar grados académicos de doctor o magíster en programas sistemáticos organizados de acuerdo a las normas vigentes. Estos programas deben tener al menos una generación de graduados y referirse a las principales líneas de desarrollo disciplinario de la institución. La evaluación del área de postgrado se refiere a las políticas y mecanismos institucionales para verificar la calidad de la oferta de programas de postgrado, incluyendo la dotación académica necesaria, la asignación de recursos destinados al apoyo de infraestructura, instalaciones y equipos, vinculaciones con áreas de investigación.
- b) Área de investigación: Para optar a esta área, una institución debe desarrollar actividades sistemáticas de investigación de alto nivel en diversas áreas de su quehacer, expresadas en un conjunto significativo de proyectos de investigación integrados al sistema nacional de ciencia y tecnología. La evaluación se refiere a las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de la investigación de acuerdo a criterios de calidad aceptados por la comunidad científica, tecnológica y disciplinaria, la disponibilidad de recursos, la participación en fondos abiertos y competitivos, los resultados de los proyectos, la vinculación de esta actividad con la docencia de pre y postgrado y el impacto de la investigación a nivel nacional e internacional.
- c) Área de vinculación con el medio. Para optar a esta área, una institución debe contar con mecanismos sistemáticos de vinculación con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, que se refieran a un parte sustantiva del quehacer de la institución y que tengan un impacto significativo en su área de influencia. La evaluación se refiere a las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de esta actividad, considerando al menos aspectos tales como el diseño y aplicación de una política institucional al respecto, la asignación de recursos suficientes, vínculos entre esta actividad con la docencia de pre o postgrado, o con la investigación, cuando corresponda y el impacto de la actividad en la institución y en el medio externo.

<sup>9</sup> Descripción obtenida de los Acuerdos de Acreditación Institucional, disponibles en [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl).

## Tramos en la asignación de años de acreditación

Se han definido tramos de asignación de años de acreditación de cada uno de los procesos, los que se consideran como marco referencial para el análisis:

- En el caso de la acreditación institucional y de carreras y programas de pregrado se definieron tres tramos: Primer tramo: hasta 3 años (considerado satisfactorio). Segundo tramo (considerado adecuado): hasta 5 años. Tercer tramo (considerado óptimo): hasta 7 años.

## Resultados de Acreditación Institucional

En esta sección se hace una descripción del estado actual de la acreditación institucional en el país, para las universidades e institutos profesional.

Tal como se observa en la Tabla 1, de las 60 universidades vigentes a agosto de 2014, 58 son autónomas y 2 están en proceso de licenciamiento. De las 55 universidades que se han presentado a procesos de acreditación institucional, 45 están actualmente acreditadas. Es decir, el 75% de la universidades vigentes se encuentra acreditada institucionalmente.

En relación a los instituto profesionales, de los 44 vigentes a agosto de 2014, 33 son autónomos, 9 están en proceso de licenciamiento y 2 en examinación. De los 25 que se ha presentado a procesos de acreditación institucional, 19 están actualmente acreditados y a 6 se les ha rechazado la acreditación. Es decir, el 43% de los institutos profesionales vigentes se encuentra actualmente con acreditación institucional.

**Tabla 1: Situación actual de Universidades e Institutos Profesionales**

	Institutos Profesionales	Universidades
Nº Instituciones vigentes a agosto de 2014	44	• 60
Autónomos	33	• 58
En Proceso de Licenciamiento	9	• 2
Participación en Proceso Acreditación Institucional	25	• 55
Acreditación Áreas Obligatorias	19	• 45

Fuente: [www.cned.cl](http://www.cned.cl)

De acuerdo a la Tabla 2 y a los criterios de evaluación definidos por la CNA, el 24% de los IPs que se sometieron al proceso acreditación se encuentran en un nivel insuficiente de funcionamiento, el 32% está en un nivel satisfactorio (primer tramo de acreditación), el 36% está en un nivel adecuado (segundo tramo) y el 8% se encuentra en un nivel óptimo de funcionamiento (tercer tramo). Por su parte, el 18,2% de las universidades se encuentra en un nivel insuficiente de funcionamiento, otro 18,2% se encuentra en un nivel satisfactorio (primer tramo de acreditación), el 49,1% está en un nivel adecuado (segundo tramo) y el 14,5% se encuentra en un nivel óptimo (tercer tramo).

**Tabla 2: Años de acreditación por Tipo de Institución**

Tramos	Años Acreditación vigentes	IPs		Universidades	
		Nº	%	Nº	%
<b>No acredita</b>	0	6	24,0	10	18,2
<b>Primer Tramo</b>	2	4	16,0	6	10,9
	3	4	16,0	4	7,3
<b>Segundo Tramo</b>	4	9	36,0	12	21,8
	5	0	0,0	15	27,3
<b>Tercer Tramo</b>	6	1	4,0	6	10,9
	7	1	4,0	2	3,6
	Total	25	100,0	55	100,0

Fuente: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Respecto a las áreas opcionales de acreditación, se puede observar en la Tabla 3 que el área de vinculación con el medio es la que presenta menos dificultades para obtener la acreditación, y es la única en que se hacen presente los IPs, con una de esta instituciones acreditadas en dicha área. Por su parte, más del sesenta y cinco por ciento de las universidades que están actualmente acreditadas, lo están también en Vinculación con el Medio. Incluso algunas que lograron 2 años de acreditación lograron acreditar esta área. Siguiendo en grado de dificultad, 16 universidades se acreditan en el área de Investigación y 10 lo hicieron en Docencia de Postgrado, siendo la más compleja de acreditar, pues supone que la universidad ya cuenta con un nivel de investigación necesario para sustentar sus programas de postgrado.

**Tabla 3: Número de IES acreditadas en las áreas opcionales**

Áreas opcionales	IP	Universidades
Resultado Área Investigación	0	• 16
Resultado Área Vinculación con el Medio	1	• 30
Resultado Área Postgrado	0	• 10

Fuente: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Con respecto a la relación existente entre la obtención de acreditación en áreas opcionales y los años de acreditación otorgados, se puede observar en la Tabla 4 que 10 universidades fueron acreditadas en las tres áreas opcionales, 8 en dos áreas y 13 en una. Es interesante destacar que solo una universidad de las surgida con posterioridad a la reforma de los años ochenta, está acreditada en las tres áreas opcionales. En 25 años de funcionamiento (fue fundada en 1989), la universidad de Los Andes ha logrado constituirse como una universidad compleja, en un nivel adecuado de funcionamiento de acuerdo a los criterios de evaluación de la CNA, que le otorgó 5 años de acreditación. Las restantes 9 universidades con todas las áreas acreditadas, son tanto públicas y privadas tradicionales.

**Tabla 4: Áreas opcionales de acreditación por Años otorgados**

		Años otorgados de acreditación							Total
		0	2	3	4	5	6	7	
Áreas opcionales acreditación	0	16	9	7	15	1	0	1	49
	1	0	1	1	4	6	1	0	13
	2	0	0	0	2	5	1	0	8
	3	0	0	0	0	3	5	2	10
Total		16	10	8	21	15	7	3	80

Fuente: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

<sup>10</sup> Disponibles en [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)



## Fortalezas y debilidades en las IES Acreditadas

Para determinar cuáles son las áreas en que las IES muestran más debilidades y fortalezas, se revisaron los acuerdos de acreditación de 54 universidades de las 55 universidades cuyos resultados de acreditación están publicados y de los 25 IPs que se han presentado a un proceso de acreditación institucional. En estos documentos, la CNA da cuenta del resultado del proceso de acreditación indicando las principales fortalezas y debilidades identificadas por área de acreditación en las instituciones evaluadas. Si bien es cierto que la ley 20.129 específica y operacionaliza claramente los criterios de evaluación, en la redacción de los acuerdos no se dan cuenta de todos ellos y asumimos que los evaluadores resaltan los que a su juicio son los más relevantes. En consecuencia, hay varios criterios de evaluación a los que no se hace referencia en los Acuerdos, dificultando llegar a conclusión respecto a cómo se comportan las instituciones en cada aspecto evaluado.

Como se indicó al principio, vamos a analizar los resultados referidos a las áreas obligatorias de la acreditación institucional, es decir, Gestión y Docencia de Pregrado.

En los Acuerdos de Acreditación revisados, la evaluación del área de Gestión tiende a ser mejor evaluada que el área de la Docencia de Pregrado dentro de las IES acreditadas; mientras que en las instituciones no acreditadas, hay más evaluaciones positivas en el área de Docencia de Pregrado que en Gestión. De acuerdo a la Tabla 5, la diferencia entre el porcentaje de juicios positivos y juicios negativos expresados en los Acuerdos de las instituciones no acreditadas es de 46 puntos en el área de docencia versus 36 puntos en el área de gestión, siendo en ambos casos mayor el porcentaje de debilidades. Por el contrario, en las instituciones acreditadas se aprecia que hay mayor porcentaje de fortalezas en el área de gestión, con una diferencia a favor de ellas de 56 puntos porcentuales, mientras que la diferencia en docencia de pregrado entre fortalezas y debilidades es de 40 puntos.

**Tabla 5: Porcentaje de fortalezas y debilidades identificadas en las áreas obligatorias para las IES acreditadas y no acreditadas**

IES acreditadas	Área Acreditación	% Fortalezas	% Debilidades	Dif. % Fort y Deb.
No	Gestión	32	68	36
	Docencia pregrado	27	73	46
Sí	Gestión	78	22	56
	Docencia pregrado	70	30	40

Fuente: Acuerdos de Acreditación Institucional. Disponibles en [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Respecto a la diferencia entre institutos profesionales y universidades, en los Acuerdos de Acreditación la evaluación del área de gestión tiende a presentar más diferencias entre fortalezas y debilidades que en el área de la docencia de pregrado para ambos tipos de instituciones. En cambio, los juicios positivos respecto a docencia de pregrado tienden a ser mayores en las evaluaciones de las universidades que en los IPs.

**Tabla 6: Porcentaje de fortalezas y debilidades en las áreas obligatorias por Tipo de IES**

IES acreditadas	Área Acreditación	% Fortalezas	% Debilidades	Dif. % Fort y Deb.
IP	Gestión	71	29	42
	Docencia pregrado	58	42	16
Universidad	Gestión	71	29	42
	Docencia pregrado	65	35	30

Fuente: Acuerdos de Acreditación Institucional. Disponibles en: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Un análisis de las distintas sub áreas dentro de Gestión nos permiten llegar a las siguientes conclusiones (ver Tabla 7):

- La misión y propósitos institucionales están en general bien definidos por las IES analizadas. Para la mayoría de ellos se declara que este aspecto se constituye una fortaleza. Esto es importante porque los propósitos guían las políticas de desarrollo institucional y gran parte de los criterios de evaluación se estructuran en función de la definición de los fines declarados por las instituciones.
- La estructura organizacional tiene que ver con los roles e instancias de toma de decisiones que se definen al interior de las instituciones para lograr el desarrollo institucional propuesto. De acuerdo al análisis realizado, los institutos profesionales tienen un mayor porcentaje de evaluaciones positivas y presenta menos debilidades que las universidades. Este resultado refleja que debido a la complejidad del funcionamiento académico de las universidades, que en general es mayor que al de los IPs, se les hace más difícil establecer una estructura organizacional acorde con esa complejidad.
- Las políticas y mecanismos conforman los procedimientos y normas formales que la institución define para llevar a cabo y evaluar el logro de los propósitos institucionales, en términos de recursos humanos, recursos materiales, infraestructura y recursos financieros. Este aspecto

- está íntimamente relacionado con la capacidad de aseguramiento de la calidad de la institución. En este punto, tanto universidades como IPs tienen un porcentaje mayor al 70 por ciento de evaluaciones positivas, presentando las primeras mayores fortalezas que las últimas.
- Se entiende aquí por análisis institucional, la capacidad de la institución para producir y analizar información relevante que le permita evaluar sus acciones y resultados. Este aspecto está relacionado con la capacidad de autorregulación y de aseguramiento de la calidad de la institución. Los resultados del análisis de los Acuerdos indican que los IPs exhiben un porcentaje levemente mayor de evaluaciones positivas en comparación con las universidades.

**Tabla 7: Resultados de Sub Áreas de Gestión por Tipo de Institución expresados en porcentaje de juicios evaluativos respecto a fortalezas y debilidades**

	Juicio evaluación	Tipo Institución	
		IP	Univ.
Propósitos institucionales	Fortaleza	90,0	97,0
	Debilidad	10,0	3,0
Estructura organizacional	Fortaleza	87,5	77,4
	Debilidad	12,5	22,6
Políticas y mecanismos	Fortaleza	70,2	75,0
	Debilidad	29,8	25,0
Análisis institucional	Fortaleza	76,1	71,3
	Debilidad	23,9	28,7

Fuente: Acuerdos de Acreditación Institucional. Disponibles en: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

Respecto a las sub áreas de las docencia de pregrado (ver Tabla 8), se puede concluir lo siguiente:

- Respecto a los Propósitos de la Docencia, que es lo que orienta el desarrollo de esta actividad, se aprecia en la Tabla que en general hay una evaluación positiva respecto a este ámbito, no existiendo evaluaciones negativas al respecto. Esto quiere decir, que en general los propósitos están claramente definidos y son explícitos en los documentos institucionales.
- La sub área de Políticas y Mecanismos está orientada a asegurar el diseño de carreras, su pertinencia, la revisión y actualización de los currículos y perfiles de egreso, la asignación de recursos para las carreras y el seguimiento de resultados.

- El Proceso de Enseñanza dice relación, el sistema de selección de alumnos, los métodos pedagógicos, la evaluación de aprendizajes, el uso de tecnologías para el aprendizaje y mecanismos de nivelación de aprendizajes. En esta sub área se da una mayor proporción de juicios positivos en las universidades (80,9%) que en los IPs (67,7%).
- La sub área de dotación docente tiene que ver con la calidad del cuerpo académico, su dedicación a la institución, los mecanismos de reclutamiento, evaluación y jerarquización, las políticas de perfeccionamiento y el número de docentes que conforman la planta académica para asegurar el funcionamiento adecuado de las actividades académicas que desarrolla las institución. En este ámbito, las universidades también presentan una mayor proporción de evaluaciones positivas. Cabe destacar que las fortalezas que más se repiten en ambos tipos de instituciones dicen relación con la calidad del cuerpo docente. Mientras que la debilidad más frecuente es la baja proporción de docentes de planta que las instituciones contratan.
- Dentro de la sub área de estudiantes se incluyen los servicios que la institución provee al alumno, una matrícula que asegure la viabilidad del proyecto educativo, seguimiento a egresados y progresión (deserción y repetición). Esta es una de las dos sub áreas analizadas en este estudio en que el porcentaje de debilidades es mayor a la de las fortalezas tanto en IPs como en universidades, siendo las primeras las que presentan un panorama más negativo a este respecto. Una de las debilidades que más se repiten tienen que ver con la progresión de los estudiantes. El sistema de selección utilizado en muchas instituciones no asegura una progresión adecuada de los estudiantes, produciéndose una lata tasa de repetición y deserción.
- En el ítem investigación se incluye el incentivo y la producción de investigación. Esta es la segunda sub área con mayor evaluaciones negativas que positivas. Esto es especialmente preocupantes para el caso de las universidades, que aunque declaren principalmente una misión docente, debieran asegurar un mínimo de producción de conocimiento para retroalimentar la enseñanza que realizan, especialmente en aquellas carreras en las que entregan un grado académico. En el caso de los IPs, esta relación negativa en las evaluaciones es más entendible dada la naturaleza de su actividad, las que están principalmente enfocadas en la docencia de carreras técnicas.

**Tabla 8: Resultados de Sub Áreas de Docencia de Pregrado por Tipo de Institución expresados en porcentaje de juicios evaluativos respecto a fortalezas y debilidades**

	Juicio evaluación	Tipo Institución	
		IP	Univ.
Propósitos docencia de pregrado	Fortaleza	100,0	100,0
	Debilidad	0,0	0,0
Políticas y mecanismos	Fortaleza	67,7	80,9
	Debilidad	32,3	19,1
Proceso de enseñanza	Fortaleza	77,8	84,4
	Debilidad	22,2	15,6
Docente	Fortaleza	70,0	78,8
	Debilidad	30,0	21,2
Estudiantes	Fortaleza	28,1	48,4
	Debilidad	71,9	51,6
Investigación	Fortaleza	33,3	32,3
	Debilidad	66,7	67,7

Fuente: Acuerdos de Acreditación Institucional. Disponibles en: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

## Conclusiones

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile ha permitido, por un lado, controlar la expansión irracional que las universidades e institutos profesional experimentaron en la década de los ochenta y, por otro, generar una cultura de autorregulación y aseguramiento de la calidad en la mayoría de estas instituciones. Se ha instalado en el sistema de educación superior chileno la necesidad de lograr la acreditación institucional, con la mayor cantidad de años posible, debido al prestigio que esto conlleva y a las consecuencias económicas asociadas.

Por otro lado, el análisis de las fortalezas y debilidades que se identificaron en las IES que se sometieron al proceso de acreditación, revela que en la mayoría de estas instituciones se han logrado estándares aceptables de funcionamiento, especialmente en gestión institucional, pero que todavía hay mucho que mejorar en aspectos clave como lo son los criterios relacionados a los estudiantes, a la generación de claustros docentes estables y a un mayor desarrollo de la investigación que apoye los procesos de enseñanza, especialmente en las universidades.

## **Inconvenientes de la autocalificación de las competencias en la Educación Superior: Estudio de caso en la Universidad de Alcalá**

Juan-Carlos Luis-Pascual

**L**os cambios de escenario que han surgido en la Universidad en general y en la docencia universitaria en particular se podrían concretar en que debemos empezar preguntándonos por las variables que intervienen en el cambio de paradigma de la docencia universitaria.

Vivimos en un mundo en constante transformación, nuestra sociedad propone nuevos retos, lo que conlleva nuevas exigencias a la universidad. Algunas de estas variables son la globalización, el acceso universal a la información y una nueva forma de asociación: las redes sociales a través de Internet. Todo el conocimiento está disponible, el verdadero saber es la selección de dicha información de una manera crítica.

El nuevo espacio europeo de educación superior ha provocado que diera la señal de partida para que el docente universitario cambiara su perspectiva de la enseñanza. Se ha invertido la forma de aprender tal y como plantean (Bergmann & Sams, 2012) se ha pasado de contemplar sólo horas presenciales de clase (usualmente expositivas) a horas no presenciales de aprendizaje (donde el estudiante trabaja por su cuenta) y sólo se reúne en clase para trabajar de forma colaborativa y aclarar dudas. El aprendizaje es más autónomo, participativo y responsable para el alumnado.

La universidad se hace cada día más internacional, se convierte así en una estructura compleja que tiene que ser más ágil y sensible a las nuevas demandas sociales, con una alta capacidad de adaptación a dichos cambios. En este sentido podemos hablar, siguiendo a Manzano Arrondo y Torrego Egido (2009), de tres tipos de universidad: 1) La autónoma, que se plantea como un organismo independiente que trasmite el conocimiento y que forma individuos competentes para el trabajo científico. 2) La excelente, con gran cantidad de controles, eficiente y que permite una gran cualificación profesional y 3) La comprometida, que desarrolla una cultura integral compartida y capacita para la resolución de problemas que interesan a la sociedad. Fernández March (2003) plantea otra más, 4) la emergente que trata de conseguir diferentes saberes en el alumnado: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir juntos. El saber hace referencia al conocimiento declarativo que puede ser

memorístico, significativo (relacionado con otros conceptos) o relevante (de interés para el estudiante). El saber hacer se asocia con el conocimiento procedimental, desarrollando habilidades y destrezas específicas a través de tareas prácticas donde se pueden aplicar el conocimiento teórico. El saber ser (conocimiento valorativo) , que surge de la toma de consciencia y del desarrollo de actitudes. El saber vivir juntos (conocimiento social), que mejora la competencia de la interdependencia o el trabajo en grupos colaborativos.

Aparece una paradoja, por un lado hay una vuelta al humanismo, que entiende la universidad como “alma mater” del desarrollo personal (y no sólo profesional) de los estudiantes, desde un punto de vista más holístico e integrado más allá de su función profesionalizante, que trata de atender a dichas nuevas demandas provocando la necesidad de ajustar y cambiar dichas competencias docentes. Por otro lado encontramos la advertencia de Sparkes (2013, 4) donde señala que la crisis somática es el resultado de la “desprofesionalización” y “proletarización”. Efectivamente todo ello está asociado al control de los tiempos, diciéndole al profesorado universitario lo que tiene que hacer en cada momento. Suele llevarse a cabo de una forma imperceptible, indirectamente, utilizando entre otros medios, las agencias de evaluación de calidad externas. Probablemente con buenas intenciones pero llevándolo a una dinámica donde el tiempo (la fragmentación de los tiempos de las diferentes actividades) ponen a su servicio al proceso de enseñanza-aprendizaje, desvirtuando y bajando la calidad de dichos aprendizajes. Los profesores deciden poco, tienen menos posibilidades de innovar y de disfrutar de la enseñanza.

Una vez asumido el cambio del rol docente, esto supone trabajar con diferentes competencias. Para Zabalza Beraza (2003, 70) la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” y según Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006, 23) es “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido”.

Se ha producido una modificación del modelo de enseñanza-aprendizaje docente, hay un cambio desde una priorización de la enseñanza hasta una priorización del aprendizaje. Cuando el énfasis está en la enseñanza, lo que se contabiliza son las horas de asistencia mientras que cuándo se presta más atención al aprendizaje, se cuenta el tiempo dedicado a la preparación de la asignatura. Dicho cambio del modelo viene dado, según Fernández March (2006, 37) por “la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento”.

La mayor autonomía del alumnado supone también mayor compromiso y siguiendo a Biggs (2006) ello supone una mayor motivación lo que provoca una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La mayor participación también alcanza al diseño y desarrollo de las sesiones, las propuestas prácticas son abiertas y divergentes, ayudando a los estudiantes para que mejoren sus estrategias de aprendizaje y haciéndoles competentes para que puedan resolver los retos diversos que se les plantean. Se les prepara para que sean capaces de adaptarse a una realidad líquida de la que habla Bauman (2013) y donde es necesario superar el modelo individual buscando apoyarse en comunidades de aprendizaje.

El docente universitario se convierte en un facilitador que utiliza un feedback ajustado, adecuado y de calidad como medio de ayudar a conseguir dichos aprendizajes en los estudiantes. Se busca el trabajo en grupos heterogéneos para aumentar la riqueza de las propuestas y de los intercambios del propio alumnado. El docente está más preocupado en sus clases por crear mejores ambientes de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a seleccionar la información relevante que le permita avanzar y compartir con sus compañeros los aprendizajes. Para mejorar la autonomía de los estudiantes Rué (2009, 166) propone el seguimiento de unas consignas como son: “explicitar y organizar el contexto de enseñanza-aprendizaje”, “orientar para la acción”, “facilitar el contraste, el intercambio y la autorregulación” y “ofrecer apoyo al aprendizaje de los alumnos”.

Hay otro cambio de la práctica docente, en dicha transformación se deja de creer en la exposición teórica como la única vía de impartir docencia, donde no había muchas posibilidades de opinar y aportar por parte de los estudiantes (modelo más pasivo) hasta modelos más abiertos que generan múltiples respuestas y que requieren reflexiones, aplicaciones y elaboración de materiales en grupo colaborativo (modelo más activo). Algunos ejemplos de estas metodologías más activas son: el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en problemas.

La evaluación también es otro potente instrumento de aprendizaje, se pasa desde una evaluación (vertical) centrada exclusivamente en el conocimiento que tienen los estudiantes de los contenidos (heteroevaluación) a una evaluación (horizontal) que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias y la propuesta llevada a cabo por el docente (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). Podríamos hablar que se amplía el rango de los agentes (docente, otros profesores y estudiantes), de los instrumentos (mapas mentales, rúbricas, exámenes, proyectos, etc.) y de los momentos de evaluación (principio, medio y al final). Al aumentar



las posibilidades de evaluación (y dar feedback sistemático) se enrique considerablemente su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la heteroevaluación valora el rendimiento, los resultados, la efectividad, la coevaluación implica a los compañeros de una manera solidaria en el aprendizaje propio y de los otros, incluyendo una autoevaluación crítica y reflexiva que hace consciente y estructura dichos procesos de aprendizaje.

Podríamos hablar de un paso más en este proceso de “co-responsabilización” de la evaluación y es la calificación. Es una propuesta contradictoria porque, por un lado, la calificación puede desvirtuar la participación de los estudiantes, no se evalúa objetivamente a un compañero (coevaluación) si dicha valoración supone el suspenso en la asignatura para dicho estudiante. Disociar, por tanto, evaluación y calificación es útil para contar con la implicación, el juicio y el criterio de los estudiantes, tanto con ellos mismos como en relación con sus compañeros. Por otra parte, la autocalificación es un compromiso de alto nivel entre el docente y los estudiantes, la cuestión es, cómo compatibilizar ambas posibilidades:

- Coevaluación, que no se vea condicionada por la calificación, que anime a la participación, que enriquezca, que sea positiva y que facilite la construcción de nuevos aprendizajes entre compañeros.
- Autocalificación, que permita conocer desde el principio, que dé referencias al estudiante de cómo dosificar su proceso de aprendizaje y las metas que quiere conseguir.

Una propuesta de evaluación negociada y aprendizaje dialogado es necesaria para mejorar la motivación y por extensión, la calidad de los aprendizajes. Por ejemplo, Luis-Pascual (2009) plantea una propuesta donde los estudiantes pueden elegir, al menos, entre tres vías de forma personal, de tal manera que seleccionan cómo quieren ser evaluados en función de sus capacidades, intereses y disponibilidad. En la propuesta de evaluación formativa, aparecen tres niveles de compromiso: El primero de trabajo colaborativo (obligatorio) que le permitiría dosificar su esfuerzo y aprobar la asignatura. El segundo de trabajo personal (opcional) de innovación o investigación relacionada con la profundización en los contenidos de la asignatura (ahora, probablemente, estaría más relacionado con el trabajo de las competencias a desarrollar). Y el tercero, también de trabajo personal, que implica los dos anteriores (opcional) relacionado con la evaluación de las actividades y documentos generados por los otros estudiantes del grupo base de referencia o incluso del grupo aula.

Podríamos finalmente determinar que la competencia para el profesorado es un conjunto de destrezas, actitudes, conocimientos y saberes aplicados al

desarrollo de una tarea compleja, de una manera efectiva, en un contexto específico.

Interesa clarificar el proceso de secuenciación de las competencias que los docentes tienen que desarrollar en sus estudiantes. Para haya un ajuste entre el grado de desarrollo de dicha competencia en el estudiante, en el grupo de referencia o en el grupo aula, por un lado y la propuesta docente por el otro. Por ejemplo, en relación a la competencia de interdependencia es necesario fijarse en la participación y el poder, tal y como plantea Finkel, (2008), la autonomía y el grado de responsabilidad que se distribuyen estudiantes y docentes. Señalo una cita de Mary Catherine Bateson que me parece muy ilustrativa, en Anderson (1997, 319) sobre lo que significa el desarrollo de la interdependencia: *Hacer de lo no familiar más un recurso que una amenaza.*

Para ello y en función de los tipos de aprendizaje, estaría considerando y relacionándolo con el aprendizaje situado, los procesos autorregulados y los procesos socialmente mediados.

Respecto a los grupos colaborativos, en relación a la evaluación del proceso grupal de los propuestos por Iborra Cuéllar e Izquierdo Alonso (2010) resultan interesantes los Portafolios grupales y las entrevistas a los portavoces de los grupos. Mientras que, en cuanto a la evaluación de la calidad y grado de elaboración del contenido, me resultan más atractivos y viables los foros de discusión *e-learning* y las entrevistas a los portavoces de los grupos que explicitan los mismos autores.

Otra de las variables que hay que considerar es el diálogo como instrumento de aprendizaje tal y como plantea Anderson (1997, 322) “El aprendizaje dialógico comienza cuando el docente acepta que cada persona presente y explore su punto de vista, y la alienta a hacerlo” ... / ... “por medio de una indagación compartida que incluya la curiosidad mutua y el intercambio”.

En una primera aproximación podemos hablar de tres grandes fases en el desarrollo de esta competencia: Una primera, fase de dependencia, una segunda, fase de independencia y una tercera, fase de interdependencia. A priori, tendría que haber una correspondencia y también tendría que haber una progresión lógica que sería: la tutela por pares – el aprendizaje cooperativo – el aprendizaje colaborativo, por un lado y además: Incrementar el conocimiento / Transferir conocimiento claro y estructurado - Memorizar / Transferir de manera clara y estructurada, reconocer el “recipiente” - Reproducir para aplicar / Interacción y dar forma - Pensar por uno mismo / Enseñar a pensar - Relativismo / Enseñanza dialógica, conversacional - Conciencia de uno mismo / Confianza y cuidados mutuos, relación auténtica, por otro lado.

Se podría establecer una graduación de los aprendizajes para desarrollar la competencia de la interdependencia en función del modelo de autonomía que busque. Estableciendo diferentes tipos de técnicas de enseñanza (o en su caso incluso estilos de enseñanza). Por ejemplo, copiando un modelo óptimo y efectivo, más relacionado con la instrucción directa o en lado opuesto, desarrollando respuestas personales, más relacionadas con la enseñanza mediante la búsqueda. Los aprendizajes serán más relevantes si buscamos un aprendizaje más deseado (interesante) y negociado (participado).

**Tabla 1.** Graduación de la interdependencia siguiendo el modelo Van Rossum and Hamer (2010).

Graduación de la Competencia	Tipo de aprendizaje asociado	Instrumento valoración de competencia
DEPENDENCIA	Incrementar el conocimiento (aprendizaje irreflexivo)	Test Descripción
	Memorizar (aprendizaje estratégico)	Esquema prefijado Resumen
INDEPENDENCIA	Reproducir para aplicar (aprendizaje útil)	Mapa conceptual Práctica
	Pensar por uno mismo (aprendizaje personal)	Ensayo
INTERDEPENDENCIA	Enseñanza dialógica (aprendizaje holístico)	Tesis-Antítesis y Síntesis (debate)
	Conciencia de uno mismo, apertura a los estudiantes (aprendizaje voltivo)	Proyecto colaborativo

Apreciamos que en la fase de dependencia, como estudiante tengo que seguir una “receta” de una manera detallada y secuenciada “paso a paso”. Para Finkel (2008, 207) la narración es “lo que más se espera de los profesores”. Mientras que en la fase de independencia, tengo una margen de elección en función de mis propios criterios (aunque sea sobre una propuesta limitada de opciones). Por último, en la fase de interdependencia, busco ir más allá de la suma de partes de un equipo, hacia un aprendizaje expansivo y no establecido previamente de una manera prefijada y cerrada. Las aportaciones individuales se apoyan en la riqueza de la diferencia y buscan la mejora en los aprendizajes de los otros como fórmula de desarrollo propio. Por ejemplo para Anderson (1997, 326) “el aprendizaje no es estandarizado. Al hacerse colaborativo y participativo también se hace individualizado y autodirigido. Los estudiantes comienzan a reconocer y valorar sus saberes, competencias y talentos”.

Insistir en la importancia del llevar a cabo el requerimiento de establecer una secuenciación de los aprendizajes (ver Cuadro 1) pasando de los aprendizajes basados en el **saber** (conocimiento declarativo descontextualizado) a los

aprendizajes apoyados en el ser (desarrollo deseado y conocimiento de sí mismo relacionado con la riqueza que aporta el contribuir al desarrollo personal y profesional de los otros).

Siguiendo el mismo patrón del modelo anterior, en relación a las tres fases:

- En la primera, la dependencia se buscan los replicantes (estudiantes), hacer al “modo y manera” del otro (docente). La relación es asimétrica y vertical, máxima dependencia, alguien o algo dice lo que hay que hacer (lo correcto) y el otro lo hace sin reflexionar expresamente sobre ello o incluso con la única intención de pasar un examen.
- En la segunda, la independencia se encuentran posibilidades de elección en la aplicación de la teoría a la práctica. No sólo se consume conocimiento sino también se favorece la creación de dicho conocimiento por parte del estudiante. Aparece la figura del docente como facilitador del propio proceso de aprendizaje del estudiante.

Sobre esta base se realiza una secuenciación de tareas para que los estudiantes puedan seleccionar aquellas consignas que les resulten más ajustadas a sus intereses y grado de competencia. Esta elección se lleva a cabo con las competencias seleccionadas por el docente para la asignatura *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* (ENAFII).

- En la tercera, la interdependencia se valoran y reconocen diferentes perspectivas (de otros autores, estudiantes, docentes) donde el “diálogo es esencial al proceso de aprendizaje” tal y como señala Anderson (1997, 321) e incluso puede darse un aprendizaje intencional que desarrolla al propio sujeto cuando hay una apertura auténtica a la colaboración con otros. “El proceso de aprendizaje... consiste en alentar a un alumno a participar conmigo y con otros en un proyecto activamente compartido”, tal y como apunta Anderson (1997, 325).

## 1. Metodología

Los objetivos que tenía planteados para llevar a la asignatura de *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* las siguientes propuestas de innovación:

**Inicialmente:**

- La evaluación por competencias.
- La autocalificación, defensa de la calificación aportando evidencias y ejemplos de manera individual aunque se utilice una carpeta de aprendizaje grupal de aprendizaje para cada grupo base de referencia.

### Otros que he incorporado antes de comenzar la asignatura:

- Utilización de la **carpeta grupal** de aprendizaje en la plataforma digital (con la intención de mejorar el acceso, la **transparencia** y la participación de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje).

La metodología docente que he seguido es mantener un diálogo reflexivo constante, tratando de implementar los nuevos aprendizajes con el desarrollo de la asignatura tratando de centrarme en los objetivos inicialmente seleccionados. En este sentido creo que es importante reflejar lo que pienso por escrito y contrastarlo con otros agentes, en este caso: estudiantes, facilitador, compañeros de la triada.

En relación al desarrollo de las guías docentes pretendo que recojan la filosofía del aprendizaje autónomo, colaborativo, para permitir hacer partícipe a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros. La utilización de la evaluación como un potente instrumento de aprendizaje que vaya más allá de su utilización mecánica para calificar. Aunque la incorporación de autocalificación (como refrendo de una actitud sincera de hacer partícipes al propio alumnado de la autoevaluación y de la coevaluación). La utilización del feedback como otro de los elementos docentes más importantes en dicho desarrollo de las competencias de las asignaturas.

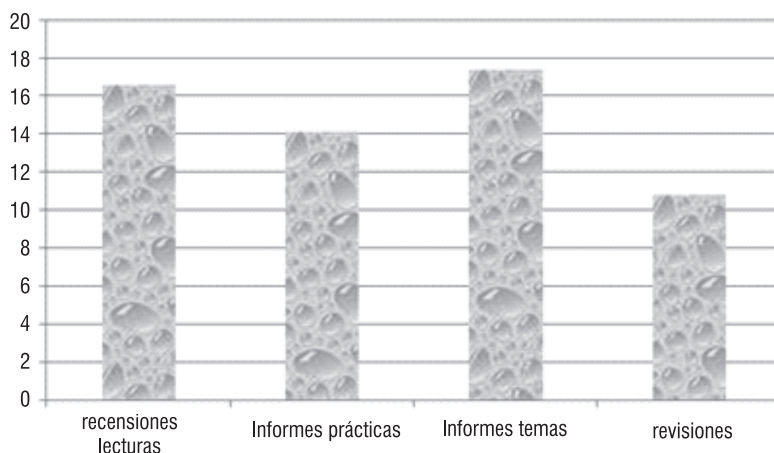
Aprendizaje de competencias y su aplicación en un grupo de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE), 80 matriculados, en relación a la contextualización de mi propuesta de innovación. Se ha tratado de implementar dos propuestas interrelacionadas, una desarrollada en el **aula** (A1) de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (seminario teórico) y otra desarrollada en el **gimnasio** (Gala 3) de las instalaciones deportivas de la Universidad de Alcalá (seminario práctico).

Se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación: una autoevaluación del docente, una valoración de los componentes de la triada y un cuestionario anónimo. Éste último tiene varios apartados: 1) Se recoge el tiempo dedicado a las diferentes tareas de aprendizaje en relación con los cuatro meses en los que se lleva a cabo la asignatura. 2) Percepción de la experiencia de aprendizaje que tienen los estudiantes en relación a la innovación. 3) Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado.

El cuestionario lo cumplimentan 56 de los 80 estudiantes que están matriculados en la asignatura de ENAFII durante el curso 2013-2014.

## 2. Resultados

En este apartado se relatan los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados. Básicamente se expondrán: la distribución de tiempo medio dedicado por los estudiantes a diferentes tareas de aprendizaje, la carga de trabajo por meses que le ha dedicado a la asignatura, se explicita además la percepción que tienen los estudiantes como cuál es el aprendizaje más útil y también los inconvenientes que han observado en el sistema de evaluación.



**Figura 1.** Distribución del tiempo (en horas) por tareas de aprendizaje.

Sabiendo que la asignatura de *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* tiene 6 ECTS que son 150 h. y que solamente se utilizan aproximadamente 59 h. (ver Figura 1) en el desarrollo de las diferentes tareas de aprendizaje (y conociendo que 48 h. son de participación directa en la clase) eso quiere decir que podríamos tener margen para aumentar la carga de trabajo en unas 43 h. más.

Analizando los datos, de la innovación llevada a cabo, sobre la distribución del tiempo (en horas) por tareas de aprendizaje en la asignatura de Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II durante el curso académico 2013-2014, podemos observar que la tarea de aprendizaje a la que dedican más tiempo es a los *trabajos e informes de los temas* y a la que menos es a las *revisiones y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría)* tal y como se aprecia en la Figura 1 del texto.

Respecto a los inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado (ver Tabla 1) destacan:

- A pesar de no haber pasado la hoja de firmas hay un 37 % de los participantes que considera que se *exige una asistencia obligatoria y activa* en las clases de la asignatura.

- Un 70 % de los encuestados considera que *hay que comprenderlo previamente* [el sistema de evaluación].
- Hay una sensación equiparable entre los que opinan que *se puede acumular mucho trabajo al final* y los que no.
- Un 45 % de los estudiantes considera que *no existe una desproporción entre trabajo/créditos*.
- También relacionado con el ítem anterior, el aproximadamente 40 % del alumnado marca bastante y mucho que *el proceso de calificación es más complejo y a veces, poco claro*.
- Más de un 60 % del alumnado percibe con bastante y mucho que el sistema de evaluación utilizado *genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre lo que hay que realizar*. Lo que señala otra posible área de mejora respecto al próximo curso académico.
- En relación a que es *injusto frente a otros procesos de evaluación*, más de un 40 % de los estudiantes puntúa nada o poco.

**Cuadro 2.** Aspectos considerados por los estudiantes en relación a los inconvenientes del sistema.

Aspectos que se consideran por parte del ALUMNADO	Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado
Exige una asistencia obligatoria y activa	<i>Sobre todo activa y dinámica, si no, no sirve de nada la obligatoriedad</i>
	<i>Asiste todo aquél que lo desea</i>
	<i>Realmente la asistencia es propósito del alumno y la proposición que él tenga de aprender</i>
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida. Falta de hábito	<i>Novedosa y motivante</i>
	<i>Crea desconcierto e incertidumbre en bastantes aspectos</i>
	<i>Pero es una forma de trabajo muy positiva</i>
	<i>La conoce bien</i>
Exige continuidad	<i>Es individual por lo que el alumno lleva su propio control</i>
Hay que comprenderlo previamente	<i>Mayor libertad de elección</i>
	<i>Si no se comprende desde el principio crea mucha duda</i>
Exige un mayor esfuerzo	<i>El esfuerzo lo marca en parte el alumno en función de las elecciones</i>
	<i>De comprensión más que de realización</i>
Existe dificultad para trabajar en grupo	<i>Para establecer que realiza cada uno</i>
Se puede acumular mucho trabajo para el final	<i>Si se lleva al día y se establece una organización no es problema</i>
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	<i>Poco claro y complejo. Quedan dudas</i>
	<i>No quedó muy claro del todo la calificación</i>
Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	<i>Más aclaraciones concretas ayudaría</i>
	<i>Es un poco abstracto. Es importante dejar claro lo que hay que hacer</i>
	<i>Al principio más que luego en el desarrollo de la asignatura</i>
Es injusto frente a otros procesos de evaluación	<i>No es injusto hasta que no se vea la calificación final</i>
	<i>Hay trabajos que no se pueden evidenciar</i>
Las correcciones han sido poco claras	<i>A veces crea incertidumbre</i>
La valoración del trabajo es subjetiva	<i>Intenta ser lo más objetivo posible</i>
	<i>No hay criterios bien definidos</i>

Tabla 1. Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado.

Aspectos que se consideran por parte del alumnado		Poner una "X"					Comentarios a propósito de las respuestas del alumnado (opcional, NO es obligatorio)
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
01	Exige una asistencia obligatoria y activa	7.1 %	14.3 %	33.9 %	28.6 %	8.9 %	7.1 %
02	Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	1.8 %	3.6 %	32.1 %	35.7 %	25 %	7.1 %
03	Exige continuidad	1.8 %	3.6 %	23.2 %	44.6 %	19.6 %	7.1 %
04	Hay que comprenderlo previamente	----	1.8 %	26.8 %	46.4 %	25 %	7.1 %
05	Exige un mayor esfuerzo	----	3.6 %	14.3 %	41 %	17.9 %	7.1 %
06	Existe dificultad para trabajar en grupo	8.9 %	12.5 %	28.6 %	25 %	12.5 %	7.1 %
07	Se puede acumular mucho trabajo al final	3.6 %	21.4 %	28.6 %	16 %	10.7 %	8.9 %
08	Existe una desproporción trabajo/ créditos	8.9 %	35.7 %	28.6 %	8.9 %	3.6 %	7.1 %
09	El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	3.6 %	12.5 %	33.9 %	26.8 %	14.3 %	8.9 %
10	Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	3.6 %	3.6 %	23.2 %	25 %	37.5 %	7.1 %
11	Es injusto frente a otros procesos de evaluación	16 %	26.8 %	33.9 %	12.5 %	1.8 %	8.9 %
12	Las correcciones han sido poco claras	8.9 %	26.8 %	26.8 %	23.2 %	8.9 %	5.6%
13	La valoración del trabajo es subjetiva	3.6 %	26.8 %	28.6 %	28.6 %	7.1 %	5.6%
14	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3.6 %	1.8 %	12.5 %	41 %	35.7 %	5.6%

#### 4) Discusión y conclusiones

Los resultados que se han presentado se pueden valorar desde una perspectiva del estudiante y desde la perspectiva del docente planteándose posibles propuestas de mejora futuras (en cursiva).

Los resultados del cuestionario pasado al alumnado (ver Figura 1) nos indican que no han dedicado todo el tiempo estipulado para la asignatura. Si realizamos un análisis más profundo podemos observar que algunos estudiantes no han llegado a dicha cantidad de trabajo mientras que otros la han superado ampliamente y se han acercado a los requerimientos exigidos. La propuesta de la asignatura permite propuestas de participación diferentes y en distintos momentos tal y como plantea López Rupérez (2001, 87) “la



enorme complejidad de situaciones que se le plantean al sistema educativo no puede abordarse con esquemas rígidos”. Ello supone, por ejemplo, que hay estudiantes que se van a implicar mucho desde el primer momento y otros que se van a implicar un poco al final. En ambos casos se respeta y se anima a que sean autónomos y que colaboren dentro del grupo pero no hay imposición, ni se interviene cuando no hay una petición expresa de tutela (individual o grupal). Aunque sí hay una oferta semanal sistemática y una reserva de tiempo para dicha consulta. *Inicialmente había una intención de grabar las tutelas para después hacer explícitas las preguntas y respuestas más demandadas aunque no ha llevado a cabo en este curso académico 2013-2014 queda pendiente para el próximo.*

La distribución del tiempo entre las diferentes tareas (ver Figura 1) que se lleva a cabo por los estudiantes marca su percepción del volumen de trabajo tanto grupal como personal nos aporta información complementaria. A este respecto Hargreaves (1999, 125) nos aclara que “las variaciones subjetivas de nuestro sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses y actividades y los tipos de exigencias que nos plantean”. Por ejemplo, las prácticas y su valoración final están muy bien valoradas pero no se refleja de una manera especial en dicho histograma. La razón puede ser que no se dio mucha importancia al esquema previo de la sesión presentado por cada grupo organizador (identificado con este apartado), la confección de sólo dos sesiones no es una demanda excesiva. Aunque sí que había una dialéctica profunda en el grupo que ha calado y modificado su forma de pensar no se ha reflejado en dicho apartado. Siguiendo a López Hernández (2007, 119) es necesario recordar que “el trabajo colaborativo no se puede imponer, porque entonces a los profesores no les interesa, no entienden por qué ni para qué se realiza” aunque sí hay que crear los ambientes de aprendizaje necesarios para que sea más fácil que surja dicha colaboración. *Probablemente la confección de un diario grupal (que agrupara a las diferentes individualidades podría ser interesante, si no se puede hacer una reunión semanal posterior para elaborar un informe colaborativo de lo acontecido en cada semana).*

Esta hipótesis también vendría avalada por la menor dedicación a la revisión de las tareas de aprendizaje. *Hay una conexión importante con la defensa de la revisión como evidencia de trabajo y de calidad de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. También se podría mejorar si se implementa con un grupo base de referencia, estructurado como triada (dado que podrían utilizar como evidencia la tutela como facilitador o como capacitador de algún compañero docente).*

La exposición y defensa de la calificación personal es una tarea de evaluación incorporada como una tarea de aprendizaje más. Es una propuesta similar a la defensa de un trabajo fin de grado (TFG) y se la podría sacar mayor partido. Inicialmente se hizo una previsión para ser valorada en directo por un grupo

de compañeros en el aula de informática que después no se pudo materializar *pero sí se podría hacer una simulación con un representante de cada grupo base para que pudieran ser conscientes de cómo realizarlo y qué indicadores, criterios de evaluación, evidencias, tutelas personales o grupales, ejemplos de colaboración y participación en el grupo de referencia y en el grupo aula.*

Es interesante comprobar cómo se justifica que con una evaluación formativa no se acumula tanto trabajo al final del curso. Se advierte que hay estudiantes que se han incorporado voluntariamente más tarde a la dinámica de la asignatura ante la constatación de que en la carpeta de aprendizaje grupal quedaba reflejada las tareas que se iban realizando en tiempo y forma. *Dicha gráfica se puede utilizar como ejemplo para la presentación del próximo curso académico.*

La percepción que tienen los estudiantes de la asignatura está condicionada por su grado de compromiso y de participación en la asignatura, que junto con la autocalificación defendida y en función de sus expectativas iniciales, construirá su valoración final, con criterio, que es una de las tareas que se realizaban semanalmente. Los aprendizajes que han explicitado más valiosos son la constatación de la funcionalidad (autonomía, efectividad y compromiso) de los grupos base. Probablemente han vivenciado el paso (y el potencial) de un grupo cooperativo a un grupo colaborativo *si a ello se añade el suplemento del trabajo en triadas puede ser muy interesante el desarrollo de las competencias solicitadas (interdependencia – internacionalización – saber ser – efectividad).*

Han valorado extraordinariamente la evaluación final de las sesiones prácticas. La propuesta es como una tutela grupal (con la mitad del grupo aula) pero que conseguido mover conciencias y formas de pensar (la conciencia profesional está afectando a la conciencia personal), fortaleciendo los criterios que tenían los estudiantes (que van a ser profesores) para valorar una sesión práctica y donde se les daba voz (el grupo organizador tenía la última palabra) y analizaban la sesión desde diferentes perspectivas (organizador – autoevaluación), (evaluador externo no participante – coevaluación) (evaluación externo participante – coevaluación / heteroevaluación) de una manera pública y argumentada. *Se pueden grabar los audios de dichas valoraciones y transcribirlas para todo el grupo aula. O insistir en las reuniones semanales reflexivas y productivas sobre dicha evaluación.*

La aplicación de la confección del póster, a pesar de hacerlo en el contexto cerrado y controlado del aula ha sido para los estudiantes la culminación de su trabajo a lo largo del curso. Desde un trabajo genérico a un trabajo específico que se ha concretado en una comunicación escrita y finalmente sintetizada en un póster. Siguiendo unas normas de colaboración reales de un Congreso Internacional, concretamente del IX EIDE en el que participa la UAH, con la posibilidad real de participación para aquellos grupos que así lo decidan.

*La realización de un Congreso Internacional (o unas Jornadas organizadas por el Departamento de Educación) pueden ser un buen colofón a dichos trabajos. Especialmente para aquellos que han aprovechado la oportunidad de llevarlo a cabo de una manera real.*

El docente de la asignatura ha convencido a la mayoría de los estudiantes en este proyecto de innovación llevado a cabo con ellos, lo que anima al profesor a seguir adelante perfeccionando lo negativo. La pregunta ahora es ¿si es bueno tratar de implicar al resto de los estudiantes o no? El valor de la autonomía radica en la voluntad, probablemente sería relativamente fácil tratar de hacer participar más a dichos estudiantes “vencer” frente a “convencer” pero ¿sería efectivo para ellos? Y principalmente ¿sería tan efectivo para los demás alumnos? *Creo que una posible solución es hacer evidente esta forma de hacer del docente al principio del curso. Es decir, comentar claramente a los estudiantes que dicha toma de decisión, dicha asunción de responsabilidad y dicha iniciativa es suya aunque supone también proponer los “entornos para el aprendizaje crítico natural” que plantea Bain (2007, 29) de una manera precisa (y las tutelas necesarias) para que puedan desarrollar las competencias cuando consideren que les interesa pero no imponer la obligatoriedad desde el principio.*

El contrato de aprendizaje realizado ha quedado claro para una inmensa mayoría pero todavía hay estudiantes que consideran que no ha existido a pesar de que les obligaba a subir a la carpeta de aprendizaje su opción de evaluación entre las tres que les ofrecía. También aparece en el Cuadro 2 que no terminan de estar claras las condiciones de dicho contrato. Posiblemente se podía terminar de realizar de una manera formal (firmado y subido a su carpeta de aprendizaje) *aunque puede que la opción más relevante es dedicar una parte de la sesión a que algunos de los grupos base (seleccionados al azar) expliquen a los demás qué es lo que ellos han entendido en cada una de las modalidades de calificación y posteriormente requerir el acuerdo personal de cada uno de los estudiantes en su propia carpeta grupal de aprendizaje (de cada triada).*

Se plantea que quizás demasiada elección puede ser un problema (ver Cuadro 2), tanto respecto a la incertidumbre que genera como en cuanto a la claridad de lo que se pretende conseguir con cada una de las tareas. Efectivamente si un grupo aula es más dependiente va a ser reacio a tener que tomar más decisiones, especialmente al principio del curso. Las tareas están explícitas y entregadas, los estudiantes sólo tienen que exponer de dónde parten y dónde quieren llegar (sus expectativas). No exige un gran compromiso porque al comienzo de cada uno de los módulos pueden volver a seleccionar de nuevo lo mismo. Entonces, ¿cuál es el problema? Posiblemente no les gusta tener dicha responsabilidad, probablemente la excusa que más utilizan es que no conocen bien los contenidos. Pero si los contenidos son un recurso que se

utiliza en la asignatura para desarrollar una serie de competencias no hay tanto problema, teniendo en cuenta además que “evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema” tal y como indican Zabala y Arnau (2007). *Había pensado en acortar el Módulo I, más genérico con una tarea concreta y evaluada con una rúbrica de manera grupal que diera pistas rápidas sobre por donde va a ir la asignatura y mantener el Módulo II, más específico y la aplicación del Módulo III. Quiero mantener que los estudiantes elijan, por grupos, desde el principio teniendo como referencia las competencias y no los contenidos. Pero también quiero compatibilizar el ajuste de la calificación a sus competencias por un lado y una rúbrica de referencia marco dónde estén todos recogidos y que les dé seguridad por el otro.*

Me ha parecido especialmente revelador el comentario de algunos estudiantes que asocian la motivación a la comprensión de la tarea. Considero que es así, no obstante les cuesta utilizar las horas de atención a los estudiantes y efectivamente inciden en el mismo problema del párrafo anterior para compatibilizar la claridad de los objetivos y de las tareas con las opciones de elegir.

Otra de las cuestiones que han comentado es que esta propuesta de calificación depende de la honradez de los estudiantes. Y es así, pero está condicionada a que presenten evidencias y ejemplos de lo que ha llevado a cabo y cuándo. *Soy consciente de que tengo que poner ejemplos de qué se considera una evidencia y marcar unos indicadores (y criterios de evaluación) claros. Por ejemplo, en la rúbrica marco tendría que estar recogido que presentar evidencias de colaborar en el aprendizaje de los compañeros del grupo base (triadas) se asociaría a una calificación de notable (no exige una completa presencialidad porque puede ser compensada por un trabajo externo y se puede participar en las reuniones). Y explicitar evidencias o ejemplos de contribuir a los aprendizajes de los estudiantes del grupo aula se asociaría a una calificación de sobresaliente (pero exigiría una mayor presencialidad para poder intervenir en dichos alumnos). Otro ejemplo, relacionado con las sesiones prácticas, es que la valoración (siempre con criterio) de los participantes solamente estaría asociado al aprobado, la valoración de los evaluadores externos con el notable y la autoevaluación (especialmente la final después de escuchar a todos los compañeros) con el sobresaliente. Notar como los comentarios, observaciones, sugerencias y propuestas de mejora no intervienen en la calificación de los organizadores, sino en la del propio evaluador.*

La dinámica de trabajo resulta atractiva pero para que sea efectiva (ver Cuadro 2) tiene que ser muy clara. Resulta evidente que tengo un margen de mejora muy amplio para clarificar los objetivos respecto a la consecución de las competencias y especialmente en relación a la calificación. *Es una constante la necesidad de publicitar los criterios de calificación (a través de la vía de la rúbrica*

*marco para todo el grupo aula que se tiene que completar de forma particular por cada una de las triadas).*

Otro de los temas que más me ha llamado la atención es que se asuma el gran compromiso de asistencia para llevar la asignatura bien y al día, aunque no aparece la exigencia de pasar la hoja de firmas (ver Tabla 1). Lo que yo he echado de menos es poder dar evidencias a los estudiantes que han asistido con regularidad sin discriminar a los estudiantes que no han venido con esa regularidad pero que colaborado activamente en el desarrollo de sus grupos base de referencia. *El hecho de pasar la hoja de firmas para aquellos que quieren tener evidencia de asistencia (que tendría que completar con alguna otra evidencia de participación) pero que discriminaría (sin perder la opción de la evaluación continua) a los estudiantes que no han asistido (ni han participado).*

## **Bibliografía**

- Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Castelló Batia, M. y Monereo Font, C. (2001). Un practicum formativo organizado en carpetas. En L.M. Villar Angulo (Dir.). *La universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández March, A. (2003). La formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 – 56.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Iborra Cuéllar, A. e Izquierdo Alonso, M. (2010) ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y comunicación*, vol 20, Extraído el día 28 de diciembre de 2013, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- Luis-Pascual, J.C. (2009). Experiencia 2 Sistema de contrato graduado. En V. López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.
- Manzano Arrondo, V. y Torrego Egido, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sanders, R.E. (2004). Validating 'observations' in discourse studies: A methodological reason for attention to cognition. En H. Molder & J. Potter, J. (Eds), *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sparkes, A.C. (2013): Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*.
- Van Rossum, E.J. & Hamer, R. (2010). *The Meaning of Learning and Knowing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabala Beraza, M.A. y Arnau, I. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



## **La evaluación por competencias y su implementación en ambientes virtuales de aprendizaje, apoyada en un aplicativo-herramienta tecnológica: Caso Unab- Sistema Faraón**

Claudia Patricia Salazar Blanco  
Pablo Velásquez Rodríguez  
Walter Francisco Vargas

### **Marco teórico de referencia**

#### **Supuestos pedagógicos**

**L**a evaluación constituye un componente esencial en el contexto de la enseñanza, presencial o virtual, y actúa de manera permanente durante todo el proceso. Desde la perspectiva del PEI de la Unab, la evaluación debe construir los criterios como fruto de la interacción en grupos docentes; considerar a la persona como centro de la educación, sin eludir las responsabilidades sociales de la acreditación; preocuparse por garantizar el conocimiento, sin descuidar las actitudes, los valores y las habilidades expresivas; proponer y acordar sentidos y acciones con disposición a los cambios y las modificaciones futuras a que haya lugar.

En el marco de la formación por competencias, los objetivos apuntan a alcanzar el nivel de desempeño requerido en el campo profesional. La evaluación es, entonces, un proceso de recolección de evidencias que permiten hacer un juicio acerca de las habilidades de los estudiantes con respecto a un estándar o norma, es decir, un referente estipulado a partir de los requerimientos del mundo laboral. Desde esta perspectiva, en el Modelo de formación por competencias (Unab, 2009) plantea que “la evaluación en un ambiente de aprendizaje orientado al desarrollo por competencias debe ganar en amplitud (cobijando otros conceptos afines: aprendizaje, capacidad, aptitud, competencia, contexto, formación, ejecución, cultura, educación, acreditación, sentido, entre otras), en integración (nutriéndose de las nuevas relaciones que generan las sucesivas combinaciones de estos conceptos) y, sobre todo, en conciencia de que todos los que forman parte de una comunidad educativa están involucrados en el fenómeno evaluativo, poseen experiencia y pueden aportar a su crecimiento.”

La evaluación por competencias se define, pues, como un proceso desarrollado en cuatro grandes etapas:



- Definición de los objetivos de la evaluación.
- Recolección de evidencias.
- Comparación de evidencias con los objetivos.
- Formación de un juicio (en este caso, debe evidenciarse lo que el participante domina, lo que aún no domina y cuál es el grado de dominio alcanzado), en relación al logro de la competencia (Vargas, 2004).

En este punto es necesario definir cuáles son las finalidades particulares de la evaluación y la naturaleza de su acción, desde la mirada conjunta que puedan brindar profesores y estudiantes, principales actores escolares.

En procesos formativos orientados al desarrollo de competencias, los criterios de desempeño que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el programa se plantean como objetivos de aprendizaje. De esta manera, la evaluación de cada estudiante lleva a comparar las evidencias de su desempeño con el estándar indicado en los objetivos.

Asimismo, en un proceso de formación como el citado anteriormente, se requiere tener presentes dos funciones de la evaluación, dos maneras de mirarla, complementarias pero diferentes:

- **Como formación**, cuyo objetivo es hacer seguimiento permanente al avance, identificando logros y dificultades para retroalimentar todo el ciclo. Esta práctica evaluativa permite al sujeto tamizar toda la información disponible sobre sus logros, interpretarla y tomar decisiones sobre su acción futura. La autoevaluación, así considerada, forma parte de la salud mental (autoestima y autoconocimiento) y tiene fuertes connotaciones éticas (responsabilidad y proyecto de vida).
- **Sumativa**, que tiene como finalidad determinar si los estudiantes han alcanzado las competencias o los objetivos propuestos en un programa de formación y se realiza al finalizar una instancia formativa de cualquier naturaleza o duración. “Como acreditación, la evaluación es llevada a cabo y sus resultados emitidos por una autoridad reconocida, externa al sujeto, con lo cual cumple la función social de garantizar públicamente que el evaluado posee unas determinadas competencias. En casi todos los casos, estas certificaciones evidencian el ejercicio del poder, ya que de ellas dependen decisiones que afectarán directamente al evaluado.” (PEI Unab, p. 58)

En el ambiente de aprendizaje orientado a la formación por competencias “cualquier tipo de evaluación debe conducir a una retroalimentación con la persona evaluada, pues la evaluación cobra sentido en la medida en que permite una cualificación en cualquiera de sus procesos, evidenciando necesariamente

que el progreso en una de sus dimensiones, impulsa el avance de las otras.” (Unab, 2009, p. 46)

Desde el momento en el cual se diseña el ambiente de aprendizaje, se debe pensar en los aspectos más significativos de la acción evaluativa: criterios y procedimiento. Los medios de evaluación deben articularse con las evidencias objeto de evaluación. Se trata, en general, de variedad de instrumentos, recursos, formatos e instrumentos que permiten reconocer y determinar los desarrollos de competencia, así como la retroalimentación respectiva, por los actores del proceso formativo.

En prácticas de educación virtual, por lo regular, los contenidos, los métodos y las estrategias e instrumentos de evaluación se encuentran plasmados en los materiales dispuestos en el escenario formativo basado en TIC. En contraste, en la modalidad presencial los materiales de aprendizaje son utilizados como apoyo a la práctica del facilitador; en la modalidad a distancia, los roles se invierten y son ellos los que deben cumplir la función de facilitación del proceso de aprendizaje.

En consecuencia, los materiales de aprendizaje constituyen el eje estructurador de la formación virtual. Por medio de estos se canalizan tanto la información como las actividades de aprendizaje y de evaluación. El facilitador no elabora los instrumentos de evaluación en el momento de la puesta en línea del curso/ programa, sino que durante el ejercicio de la docencia virtual administra su realización y lleva adelante la retroalimentación.

De acuerdo con las características del material y de los medios utilizados, el tutor/facilitador tendrá que adaptar y complementar las oportunidades que ofrecen y diseñar estrategias alternativas para cumplir con el propósito de la evaluación.

Ahora bien, la realización de prácticas evaluativas en procesos de formación por competencias en ambientes virtuales de aprendizaje no puede ser ajena al uso de unos instrumentos de evaluación, tales como recursos (pruebas, pautas, escalas) para analizar las distintas dimensiones de la competencia objeto de evaluación.

No se puede desconocer que, con fines de certificación, la evaluación en procesos formativos orientados hacia competencias tiene dos posibles resultados: la persona es competente o aún no lo es. Sin embargo, una escala binaria no basta para dar cuenta del grado de desarrollo de la competencia ni permite al estudiante ubicarse en su trayectoria de aprendizaje. Lo anterior porque si bien el juicio “competente” indica que la persona cumple con el

estándar, no reconoce las capacidades que lo superan. Algo similar ocurre con el juicio “aún no competente” que no permite considerar cuán cerca o lejos se está de alcanzar el nivel requerido.

En el ámbito educativo generalmente se establecen escalas reducidas (3, 4 ó 5 categorías), que permiten focalizar las intervenciones y apoyos específicos, favoreciendo un mayor grado de acercamiento al nivel de competencia demostrado. Importa que las escalas se construyan con base en criterios relativos al desarrollo de la competencia y no con números o “calificaciones” tradicionales. Por ejemplo:

Aún no competente	Parcialmente competente	Competente	Ampliamente competente
-------------------	-------------------------	------------	------------------------

En estos casos se deberá determinar a partir de qué nivel se considera que el desempeño es competente o, en otras palabras, cuál es el punto de quiebre para otorgar un reconocimiento o certificación de los aprendizajes, definición que toma la institución en su conjunto.

## Antecedentes tecno-pedagógicos

En 2008 en el desarrollo del curso de Diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), se observó la necesidad de contar con una herramienta para evaluar a los estudiantes (participantes en el curso) mediante competencias, con la que el docente pudiera comparar los criterios de evaluación con las evidencias (actividades) y, de esta forma, dar una apreciación de cumplimiento e identificar si el participante era competente.

El primer paso fue la entrega de una rúbrica donde se identificaban las competencias a alcanzar, así como los criterios de evaluación de cada una de ellas, definidos en indicadores, y por último su escala. Para ello, en el aula virtual, se contaba con los LMS WebCT y Moodle, pero estos solo ofrecían evaluación tradicional indicada por escala de números o letras que no permitían identificar con detalle el seguimiento y valoración en distintos momentos del aprendizaje.

Con el propósito de iniciar la validación de la pertinencia de este tipo de rúbricas como una aplicación en línea, se creó un componente estático para un solo curso. Esto permitía la inscripción de docentes, estudiantes, y el establecimiento de una rúbrica con el fin de que el docente pudiera calificar y el estudiante seguir su progreso. Todo lo anterior se desarrollaba de manera manual; por lo tanto, incorporar esta herramienta a otro curso tardaba mucho tiempo. En esa época se analizaron varias aplicaciones para no partir de cero en el desarrollo que se requería. Pero esta búsqueda fue infructuosa. Entonces

se analizó la posibilidad de crear una aplicación que permitiera contar con una base de datos de docentes y estudiantes, y generar rúbricas fácilmente a partir de un banco de indicadores para uso de otros cursos.

Es así como en 2009 nació el proyecto Sistema Faraón, con el fin de facilitar la evaluación por competencias en todos los cursos que estaban diseñados bajo el concepto de escenarios formativos basados en competencias.

Después de su validación en el curso de Diseño de AVA, se puso al servicio en el proyecto de Herramientas Web 2.0 para la docencia. En 2010 se amplió su cobertura para los programas técnicos y tecnológicos de la Unab, así como para otros proyectos externos ofrecidos por la institución. Cada proyecto permitió que Faraón evolucionara y se convirtiera en una herramienta imprescindible para los programas en los que los participantes necesitaran conocer su seguimiento y evolución dentro de un periodo académico.

## Transformación de reflexiones educativas a procesos técnicos

En el desarrollo de la plataforma de evaluación por competencias y su implementación, y atendiendo la necesidad pedagógica, se tuvo en cuenta:

**Evaluar por competencias todos los cursos.** La generación del sistema por competencias facilita la forma de evaluar y dar seguimiento al aprendizaje. Gracias a la robustez del aplicativo Web, es posible la integración a los cursos de manera ágil, sin invertir largas horas en agregar rúbricas, docentes y estudiantes; además, los participantes pueden ver reflejado periódicamente (por semana o por tiempos cortos) el progreso de adquisición de sus competencias y determinar, por ejemplo, en qué están fuertes, en qué deben mejorar o qué aspectos no se han logrado aún superar.

**Certificación del curso.** La evaluación por competencias es de tipo cualitativo; por consiguiente, para estimar su calificación mínima de aprobación se tiene que convertir el dato cualitativo a cuantitativo con base en escalas numéricas. Para ello se implementan porcentajes en cada criterio de evaluación. El docente puede agregar una o más capacidades, cada una con sus respectivos criterios de evaluación. Toda capacidad tiene un peso numérico. Al ser la escala cualitativa también se enumera, siendo 1: no se cumplió, y 4: grado mayor de cumplimiento; siempre y cuando la escala sea definida con 4 criterios de desarrollo de la competencia. Cuando es de 5 criterios el sistema debe ser flexible para soportarlo. Estas escalas son:

Aún no competente	Parcialmente competente	Competente	Ampliamente competente
-------------------	-------------------------	------------	------------------------

A continuación se presenta un ejemplo en el que la capacidad (C1) es la principal, con un peso del 40%, y dos de sus indicadores tienen un peso de 30%, que los hace imprescindibles en el logro de la capacidad.

Capacidad	Indicadores
<b>C1.</b> Reconocer las generalidades sobre la gestión integral de residuos hospitalarios y su implicación en la disminución de problemas de salud ambiental y salud pública. <b>(40%)</b>	CE1.1. Reconoce los posibles problemas de salud pública que puede provocar la disposición incorrecta de residuos. <b>(30%)</b>
	CE1.2. Reconoce las consecuencias ambientales que ocasiona la disposición incorrecta de residuos hospitalarios. <b>(30%)</b>
	CE1.3. Aplica conceptos de bioseguridad con el fin de disminuir el peligro en el entorno laboral. <b>(20%)</b>
	CE1.4. Identifica la importancia del manejo de residuos en el campo farmacéutico con el fin de evitar problemas de salud pública. <b>(20%)</b>
<b>C2.</b> Reconocer los aspectos legales y obligaciones ante instituciones de vigilancia y control de residuos hospitalarios y similares. <b>(20%)</b>	CE2.1. Reconoce los procedimientos y definiciones estipuladas en el manual de gestión integral de residuos hospitalarios y similares.
	CE2.2. Aplica los protocolos establecidos en el manejo de residuos del servicio farmacéutico, según el PGIH.
	CE2.3. Reconoce las obligaciones del generador de residuos hospitalarios y similares.
	CE2.4. Capacita al personal del servicio farmacéutico según la normatividad establecida en el PGIH.
<b>C3.</b> Realizar procesos de gestión integral de residuos del servicio farmacéutico de acuerdo con los principios sépticos y la normatividad vigente. <b>(30%)</b>	CE3.1. Identifica los procesos de segregación en la fuente, desactivación, almacenamiento, recolección, transporte, tratamiento, y disposición final de residuos del servicio farmacéutico.
	CE3.2. Clasifica correctamente los residuos como peligrosos y no peligrosos de acuerdo con las necesidades del servicio farmacéutico.
	CE3.3. Realiza auditorías internas del PGIH en el establecimiento farmacéutico.
	CE3.4. Identifica los recursos físicos que se requieren para el manejo de residuos de medicamentos en el servicio farmacéutico.
	CE3.5. Reconoce las acciones a tomar en caso de accidente o emergencia en el servicio farmacéutico o institución de salud.
<b>C4.</b> Realizar auditoría interna y control de calidad en el manejo de los residuos del servicio farmacéutico. <b>(10%)</b>	CE4.1. Identifica los procesos generales para los programas de auditoría interna y control de calidad en el servicio farmacéutico.
	CE4.2. Realiza auditorías internas del PGIH en el establecimiento farmacéutico.
	CE4.3. Identifica y aplica los indicadores de gestión en el servicio farmacéutico con relación al manejo de los residuos.
	CE4.4. Reconoce las acciones mejoradoras para desarrollar y aplicar en el servicio farmacéutico, luego de la ejecución del plan de control de calidad y auditoría interna.

**Banco de cursos, capacidades y criterios de evaluación por competencias.** El sistema de evaluación por competencias permite que se generen rúbricas semilla para asignar a los cursos que sean requeridos. En igual forma, desde el banco de capacidades y criterios se pueden asignar las competencias necesarias para cada curso. Esta asignación está a cargo del docente o de quien crea el curso, con el fin de hacer seguimiento apropiado al proceso de trabajo del estudiante.

**Banco de calificaciones.** Los estudiantes y docentes deben ver durante el recorrido del curso el grado de cumplimiento de cada competencia. Esto permite al docente saber qué estrategias aplicar para que el alumno mejore sus capacidades; y el alumno, por su parte, puede conocer cómo fue evaluado y qué debe reforzar para superar estas observaciones. Al finalizar el curso el estudiante tiene a disposición su historial de calificaciones por competencias, que dará lugar a la autocrítica y a una actitud proactiva que lo beneficie más allá de una nota.

**Impresión del certificado del curso.** Las empresas, industrias y entidades educativas exigen certificados a los profesionales para validar sus competencias, por ende, el sistema de evaluación debe permitir al estudiante imprimir automáticamente su certificado las veces que desee después de haber pasado por el proceso de obtención de la competencia en el curso.

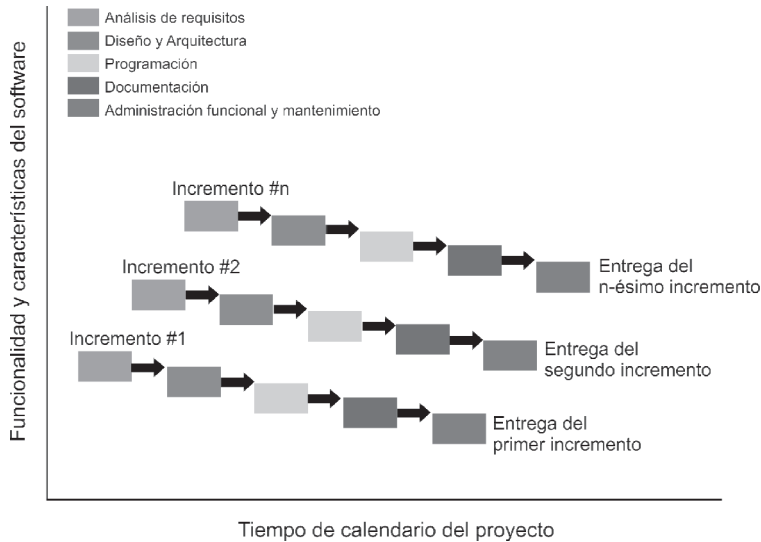
**Reportes de seguimiento.** Un sistema de evaluación como el citado debe permitir el seguimiento de los estudiantes y contar con un componente de reportes en el que se pueda alertar respecto a qué capacidades e indicadores han sido difíciles para cada estudiante y para el grupo en general. Así, el docente puede tomar medidas pertinentes para que sus participantes logren obtener el resultado esperado.

## Supuestos tecnológicos

### Metodología de trabajo

Para el desarrollo de la aplicación del sistema de evaluación por competencias se pensó crear un sistema por iteraciones incrementales, en el que cada iteración permitiera conocer qué es lo que realmente requiere el docente, el estudiante y el administrador, y no agregar características que solo los pedagogos y los desarrolladores veían importantes. Esto último podía llevar a que al final fuera un sistema complejo y poco usable. Por tal motivo, se creó un prototipo estático al que luego se le agregó una administración y, por último, una versión más dinámica para soportar multitud de cursos, estudiantes, profesores y rúbricas. Por cada etapa a desarrollar se tenía en cuenta la retroalimentación inmediata con los asesores pedagógicos y usuarios de cada curso o proyecto finalizado, lo que ayudó a generar un aplicativo medianamente robusto y validado.

Para crear el aplicativo Web a nivel general se tuvo en cuenta una metodología de desarrollo de software incremental (PRESSMAN, 2005) definida por los siguientes aspectos (Ver Gráfico 1):



**Gráfico 1.** interfaces del sistema actualmente

**Análisis de requisitos.** Se levantaron actas de requisitos con los asesores pedagógicos encargados del diseño de los cursos. Se tuvieron en cuenta dos factores importantes: el diseño de una rúbrica bajo el modelo pedagógico propio, y el proceso académico de la institución bajo el que estaban definidos los cursos que se encontraban en el LMS de Blackboard.

**Diseño y arquitectura.** Al constituir la sistematización dinámica del sistema de evaluación por competencias una necesidad inmediata, se elaboró un diseño inicial de la base de datos, el cual tenía básicamente la estructura de usuarios (estudiantes, docentes, invitados), grupos y cursos. Más tarde éste evolucionó con la adición de tablas que contenían la creación y edición dinámica de las rúbricas. En su fase más avanzada, hoy posee: integración de certificaciones automatizadas dentro de los cursos. En el marco de este diseño se seleccionó como motor de base de datos MySQL y lenguaje de programación PHP, Javascript e implementación de AJAX, considerando que debía ser un aplicativo Web de mediana robustez.

**Programación.** Dado que se trata de un sistema escalable se diseñaron los siguientes módulos:

1. Usuarios. Este módulo permite realizar dos grupos de operaciones:

- a. Administrar a los usuarios como administradores, tutores, estudiantes e invitados.
  - b. Subir usuarios por lotes a los respectivos cursos.
  - c. Crear los certificados de los cursos.
2. Cursos. Este módulo permite administrar cursos, crear copias de evaluación de cursos, asignar estudiantes, indicadores, competencias, tutores, invitados, calificar, e imprimir los certificados.
  3. Ayuda. La ayuda está disponible para estudiantes, docentes y administradores en forma de video guiado. Según el rol asignado muestra los videos.
  4. Validación del usuario. Permite mostrar las herramientas que son necesarias para el usuario, de igual forma asegura y permite ver los datos que el rol puede manipular, o visualizar.

**Documentación.** La documentación del aplicativo se encuentra dividida en dos: 1. Video-tutoriales funcionales del usuario final, definidos a partir de los procesos básicos funcionales que realizan los usuarios finales (estudiantes, docentes, invitados) y se encuentran incorporados como un módulo dentro del aplicativo en la sección de ayudas. 2. Manuales técnicos del aplicativo, en los que están cada una de las funciones con sus parámetros y los archivos fuente.

**Administración funcional y mantenimiento.** Dentro de las funciones y actividades definidas en la administración funcional y mantenimiento se encuentran:

- Recuperación de contraseñas.
- Creación de cursos (semilla y en línea).
- Creación de rejillas de evaluación (capacidades y criterios de evaluación).
- Creación de estudiantes, tutores e invitados.
- Inscripción de estudiantes, tutores e invitados a los cursos.
- Soporte tecnológico al sistema.
- Actualización del aplicativo dependiendo de las necesidades.
- Eliminación del acceso de los tutores de los cursos que ya finalizaron.
- Eliminación del acceso de los estudiantes que cancelaron el curso.

**Nota 1.** Para inscribir y crear (cursos y estudiantes) es necesario el formato creación que envían los coordinadores para los cursos y estudiantes de Blackboard.

**Nota 2.** Los cursos que frecuentemente usan Faraón hacen parte de Unab Tecnológica, proyectos externos y cursos internos.



## Resultados

El aplicativo del Sistema Faraón de evaluación por competencias ha sido adoptado por programas virtuales técnicos, tecnológicos y de posgrado (especialización) de la Unab, por su efectividad, seguimiento y pertinencia para el proceso de acompañamiento que se espera en un desarrollo formativo por competencias. Estadísticamente se tiene registro de 200 docentes, 6.000 estudiantes y 900 cursos, entre ellos, los proyectos externos implementados a nivel nacional como: Tecnologías Web 2.0 para la docencia (Red Mutis), Herramientas Web 2.0 para la docencia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Curso Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVA (Universidad Tecnológica de Bolívar).

El uso del aplicativo ha permitido a los estudiantes y docentes asumir la práctica evaluativa como un elemento constitutivo del proceso enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla a lo largo del mismo y que toca directamente a las diferentes actividades y dinámica del curso. Su uso ha desencadenado un proceso reflexivo en los actores del proceso, en la articulación de conceptos como evaluación formativa, evaluación sumativa, carácter cualitativo y carácter cuantitativo de la evaluación.

En el caso de proyectos con gran volumen de estudiantes, la incorporación del aplicativo ha hecho posible que la coordinación académica de los mismos optimice procesos de seguimiento, captura de grandes volúmenes de datos y obtención de resultados (parciales, globales y finales).

Al interior de la Unab algunos programas de pregrado profesional han considerado su aplicación para el proceso de evaluación de las competencias institucionales (ser ciudadano, ser científico, ser profesional, ser investigador), pues reconocen el valor que tiene para hacer seguimiento y registro de manera procesal.

Por último, al notar el interés de otras instituciones de educación superior por usar el sistema Faraón, y con el ánimo de aplicar la filosofía del aprendizaje colaborativo, se observó la necesidad de crear el registro del aplicativo y del modelo pedagógico que lo sustenta en la Dirección Nacional de Derechos de Autor (el proceso se realizó el 20 de marzo de 2012, en el libro 13-32-405), con el fin de ponerlo a disposición de la comunidad académica.

## Producto final obtenido

El Sistema Faraón de evaluación por competencias se encuentra en su versión 1.1 y cuenta con las siguientes características técnicas:

1. Módulo de usuarios (tutor, estudiante, invitado, administrador): Operaciones CRUD.
2. Módulo de cursos: Operaciones CRUD y edición de escalas de los cursos.
3. Módulo de grupos: Operaciones CRUD, duplicar grupo y cambio de escalas de notas de los grupos.
4. Módulo de asignación de usuarios a un grupo (tutor, estudiante, invitado).
5. Módulo capacidades (Banco de capacidades y operaciones CRUD).
6. Módulo indicadores (Banco de indicadores y operaciones CRUD).
7. Módulo competencias (Banco de competencias, operaciones CRUD y edición de pesos de los indicadores, capacidades y competencias).
8. Módulo *Batch*: Importar CVS de estudiantes, docentes e invitados para inscribirlos y agregarlos a los cursos.

Es importante destacar que técnicamente el aplicativo está constituido por más de 300 archivos fuente, de los cuales:

- Más de 200 son de extensión PHP.
- 10 son de extensión *Javascript*, que tienen librerías y funciones que trabajan *AJAX*.
- Cerca de 50 archivos entre *SWF* multimedia tienen funciones de video-tutoriales y archivos hojas de estilo *CSS*.

La base de datos desarrollada e implementada en *MySQL* tiene un modelo relacional en el cual se identifican 21 tablas. La versión actual de Faraón se muestra en el Gráfico 2.

## Proyección

Actualmente el sistema de evaluación por competencias se encuentra alojado en un servidor tradicional debido a que únicamente presta el servicio a una sola institución (Unab). Aunque existen aplicaciones similares que permiten evaluar por competencias, por ejemplo un componente de *Moodle* 1.9 en adelante, la ventaja de Faraónes que en su nueva versión va a estar implementada en La nube (Vargas, 2012) y se definirán unas API's para que desde cualquier tipo de *LMS* (*Blackboard*, *Moodle*, entre otros), *CMS* (*Joomla*, *Drupal*, *Wordpress*), aplicaciones a la medida o académicas, puedan integrarlo, interactuar y usarlo de manera transparente y sencilla. Además, permitirá a futuro la compatibilidad con dispositivos móviles como tabletas y celulares.

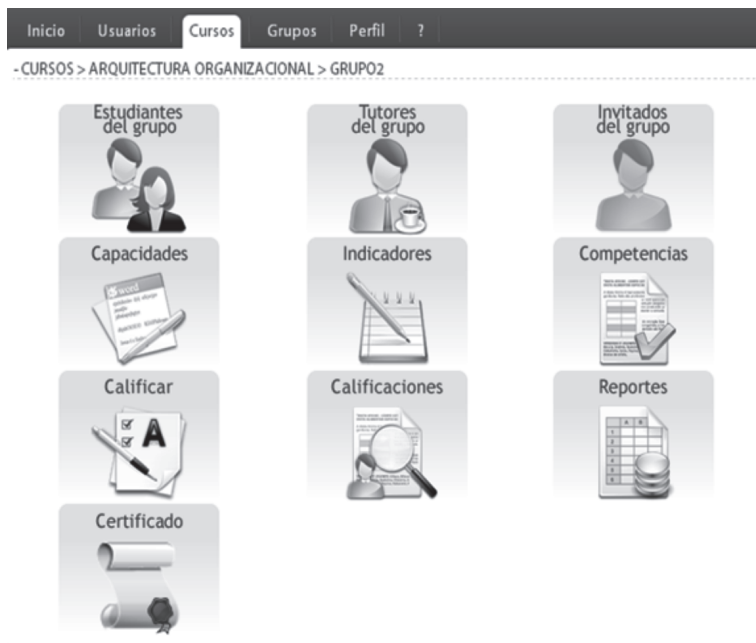


Gráfico 2. Interfaces del sistema actualmente

Por otra parte, para incentivar el desarrollo y evolución del sistema de evaluación por competencias se dejará a disposición de la comunidad Open Source como <https://github.com/>.

## Bibliografía

- Pressman, R. (2005). *Ingeniería del Software (6ª ed.)*. Mcgraw-hill. Madrid.
- Salazar, C. et al. (2007). *Modelo de formación por competencias V*. Unab- Unab Tecnológica. Documento Institucional. Bucaramanga, Colombia.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (2012). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Documento Institucional. Bucaramanga, Colombia.
- Vargas, S. (2004). *40 preguntas sobre competencia Laboral*. Montevideo: Cinterfor. Consultado el 24 de abril de 2007 en su versión electrónica: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/viii.htm#1>
- Vargas, W. F. (2012). *Adopción del paradigma de la computación en La nube para universidades*. Valencia, España.

## **El rol del ICETEX en la internacionalización de la educación superior colombiana**

Fernando Rodríguez Carrizosa

**E**n una época de globalización e internacionalización, la sociedad transita hacia nuevos paradigmas que requieren mayor capacidad interpretativa de los estudiantes, profesionales, docentes e investigadores y mayor capacidad de organización y de adaptación de parte de las instituciones de educación superior, como prioridad para enfrentar los retos y desafíos planteados por la Internacionalización de la Educación, donde los ciudadanos de los países más competitivos y de mejor calidad académica, científica y técnica, tendrán mayores posibilidades de enfrentar la complejidad de un mundo en constante cambio, en el ámbito político, económico, social, tecnológico y científico.

En respuesta a estos paradigmas, el ICETEX, se transforma como entidad financiera de carácter especial, logrando ampliar la cobertura en sus servicios con eficiencia y calidad, incentivando la participación activa de la comunidad académica nacional e internacional.

En la etapa de transformación y en la era de la internacionalización de la Educación Superior, el principal desafío del ICETEX, es el de encontrar marcos y criterios comunes para hacer frente a la cooperación internacional de manera eficiente y con resultados tangibles, de tal forma que los actores implicados participen en la convergencia y articulación de los sistemas de educación superior, en la consolidación de una sociedad del conocimiento que abarque no solamente un espacio común nacional, sino también, un espacio común de países aliados, y participen en la regulación de una sociedad equitativa frente a los procesos de internacionalización.

Hans de Wit, (2007), profesor de internacionalización de la enseñanza superior de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Amsterdam, menciona que durante los últimos 25 años, la Internacionalización de la educación superior se ha convertido en tema central de los gobiernos, instituciones de educación superior, de sus cuerpos representativos, organizaciones estudiantiles y agencias de acreditación, razón por la cual, se convirtió en un asunto estratégico proactivo de las instituciones de educación superior, bajo la tendencia de comercialización y apertura, en un esquema adquirido de cooperación a través de intercambios y alianzas.

Así mismo, Jane Knight, (Knight, 2008) señala que la Internacionalización de la educación superior es “un proceso que integra las dimensiones internacionales y culturales dentro de las actividades de enseñanza y de investigación de la institución”.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, define la internacionalización de la educación superior como el proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado. Este proceso le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros.

Es así, que dentro del conjunto de cambios que enfrenta la economía global, destaca la profunda transformación tecnológica y el desarrollo del conocimiento como factores claves para incrementar la productividad y competitividad de los países; por ello, el ICETEX desarrolla procesos de cooperación académica nacional e internacional, para contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo.

Para el ICETEX la internacionalización es una nueva dimensión a la que debe estar integrada la política exterior institucional, llevando a cabo acciones como: el establecimiento de alianzas internacionales de cooperación en las funciones sustantivas; el intercambio académico; la movilidad estudiantil, de investigadores, docentes y el establecimiento de programas de bilingüismo; entre otros aspectos.

El ICETEX en concordancia con las políticas del gobierno nacional y articulado con las estrategias educativas del Ministerio de Educación Nacional, apoya el proceso de internacionalización de la educación superior de las instituciones colombianas, fomentando:

1. La Gestión de internacionalización; al promover la participación de las instituciones de educación superior colombianas en escenarios nacionales e internacionales, que les permita potenciar los beneficios y afrontar los retos de la internacionalización.

2. Movilidad académica internacional: al apoyar el desplazamiento de estudiantes, profesionales, docentes e investigadores colombianos en los niveles de pasantías, pregrado, posgrado y proyectos investigativos entre distintos sistemas de educación superior en el mundo.
3. Participación de Instituciones de Educación Superior en redes universitarias: al articular la generación de alianzas y el intercambio de experiencias, conocimientos y proyectos de investigación entre las universidades colombianas y extranjeras.
4. Internacionalización de los programas académicos: al aportar una dimensión internacional a la educación superior mediante la movilidad de estudiantes y profesionales extranjeros, que por un lado, apoyan los departamentos de enseñanza de lenguas extranjeras, y por el otro, realizan pasantías, posgrados y proyectos de investigación.

Sobre este componente, el experto De Wit, indica que la movilidad de estudiantes e investigadores genera la inclusión de las IES en los rankings internacionales del mundo.

5. Internacionalización de la investigación: al promover la transferencia de conocimiento entre las instituciones de educación superior colombianas y extranjeras al desarrollar programas académicos y de investigación en temas de interés nacional.

Colombia cuenta con un Comité Interinstitucional para la Internacionalización de la Educación Superior, que es la instancia que busca generar sinergia entre los esfuerzos que cada entidad del sector educativo lleva a cabo y del cual el ICETEX forma parte, junto con el Ministerio de Educación Nacional, MEN, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI).

### **El ICETEX apoya y estimula la internacionalización de la educación superior a través de dos mecanismos:**

#### **Convenios o acuerdos intergubernamentales**

Se canaliza la oferta de 57 países cooperantes con Colombia, pertenecientes a: Europa, Asia, Oceanía, África y América.

#### **Convenios o Acuerdos Interinstitucionales**

A la fecha se han firmado 108 convenios de cooperación interinstitucional con instituciones de educación superior de Asia, Europa, Oceanía, África y América.

## **El ICETEX a través de los siguientes programas apoya el proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior colombianas**

- Becas Internacionales
- Becas para extranjeros en Colombia
- Profesores Invitados
- Asistentes de Idiomas
- Plataforma de movilidad académica y estudiantil Alianza Pacífico
- Enseñanza del español como segunda lengua (ELE – FOCALAE)
- Visita de expertos internacionales a nivel de doctorados y docentes en la enseñanza de la metodología de un segundo Idioma en el marco del Dialogo de Alto Nivel Estados Unidos – Colombia

### **Becas de reciprocidad para extranjeros en Colombia**

El ICETEX como entidad del estado colombiano que apoya el mejoramiento de la calidad académica, científica, técnica y lingüística, lidera en el país el único programa de Reciprocidad para Extranjeros en Colombia, contribuyendo a la movilidad de estudiantes, profesionales y docentes investigadores desde y hacia Colombia.

En este sentido, bajo sus líneas de acción ofrece:

#### **Becas de posgrado**

Oferta de becas a estudiantes extranjeros provenientes países cooperantes con Colombia, para la realización de estudios de especialización, maestría y doctorado.

#### *Rubros que cubre la beca:*

- Matrícula 100% en la Universidad Colombiana
- Sostenimiento
- Gastos de instalación
- Libros y materiales
- Seguro Médico
- Visa de Cortesía

### **Profesores invitados**

El ICETEX, en asocio con las Universidades colombianas, financia la participación de expertos internacionales en programas de Posgrado como Maestrías y Doctorados que vengan al país a realizar aportes significativos a estos programas, teniendo como objetivo fortalecer la internacionalización de la educación superior en Colombia

El Instituto cofinancia, junto con la institución de educación superior, los gastos de pasajes o los viáticos del experto invitado, según la elección de la institución de educación.

### **Asistentes de idiomas**

A través del cual ciudadanos de los países con los cuales el ICETEX ha firmado Convenio prestan sus servicios de apoyo en la enseñanza de una segunda lengua y asisten al profesor titular y al Departamento de Idiomas de las diferentes Instituciones educativas del país.

De otra parte, el ICETEX, lidera el Programa de Movilidad Académica con estudiantes chinos buscando apertura cultural, lingüística y comercial bajo el mejoramiento de la enseñanza del idioma chino mandarín.

Los beneficios de la contribución del ICETEX a la internacionalización de la educación superior se ven reflejados en:

- El reconocimiento de los programas académicos de las instituciones de educación superior colombianas por parte de los estudiantes, profesionales y docentes investigadores, que promueven entre sus nacionales a las IES colombianas como destino académico de interés.
- Permite un mayor intercambio de transferencia de conocimientos a través del apoyo de la participación de expertos internacionales en temas de interés institucional.
- Contribuye a formar una sociedad bilingüe en el marco de la política nacional de bilingüismo.
- Coherente con lo anterior, el ICETEX, contribuye al proceso de internacionalización de la educación superior colombiana, promoviendo acciones de movilidad académica, cultural, científica y técnica, conjuntamente con gobiernos, organismos, instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.



## Bibliografía

- DE WIT, Hans (2007). *Internationalization of the curriculum and the teaching and learning process in the context of Globalization of our societies*. School of Economics and Management. Hogeschool Van Amsterdam, University of Applied Sciences (Netherlands). Co-Editor Journal of Studies in International Education (ASIE/Sage). En: Elias Said Hung (Ed), *Migración, Desarrollo Humano e Internacionalización*. Editorial Universidad del Norte, 2011 (pp. 169, 182).
- DE WIT, Hans (2011). «Globalización e internacionalización de la educación superior» [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No. 2, págs. 77-84. UOC.<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>>
- ISSN 1698-580X
- ÉDITIONS OCDE. *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia*. 2012. En página web: < [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org)>
- KNIGHT, J (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers. En: Elias Said Hung (Ed), *Migración, Desarrollo Humano e Internacionalización*. Editorial Universidad del Norte, 2011 (pp. 172).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2009). *Internacionalización de la Educación Superior*. En página web: < <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-196472.html>>

## **Innovación educativa en los procesos curriculares del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga a través de la estrategia TEMA**

Lina Maria Osorio Valdés  
Luz Stella Rueda Cadena

**L**a UNAB, es una institución de carácter privado, dedicada al servicio de la Educación Superior en Colombia y con 60 años de experiencia en educación en diferentes niveles a través de programas de pregrado, postgrado, técnicos y tecnológicos, en modalidad presencial y virtual. Su misión es la de formar integralmente a personas capaces de generar desarrollo sostenible e impulsar la búsqueda, producción, preservación y difusión del conocimiento a través de la investigación, así como participar activamente en los procesos de desarrollo del país, con la orientación de valores lógicos, éticos y estéticos.

Producto de esta búsqueda permanente, y de un ejercicio de reflexión crítica y constructiva acerca de la incorporación y uso didáctico de las Tecnologías de la información y la comunicación TIC como dinamizadores de los procesos de enseñanza aprendizaje en los programas presenciales, nace TEMA como una estrategia basada en principios pedagógicos claros, con una propuesta didáctica adecuada a los contenidos que se pretenden enseñar y estrategias de enseñanza que posibilitan el desarrollo de competencias, en donde las TIC se convierten en un conjunto de posibilidades para materializar el conocimiento en un lenguaje afín al de las nuevas generaciones de estudiantes.

El presente documento es un breve compendio de la experiencia y reflexión realizada por la UNAB en procesos de innovación a través de la incorporación de TIC, de la mano de la estrategia TEMA, como una alternativa para incorporar las TIC a la presencialidad de una manera eficiente, diferente y que realmente enriquezca el proceso de formación. Para ello en la primera parte del documento se expondrán algunas concepciones de innovación educativa y en la segunda, se describirá la estrategia TEMA como abanderada en los procesos de innovación dentro de la UNAB. En el tercer apartado se mostrará

la participación del programa de Ingeniería Financiera en la implementación de la estrategia TEMA, así como su impacto en el trabajo de estudiantes y docentes. Finalmente se presentan algunas conclusiones producto de esta reflexión.

## 1. Innovación educativa

Hoy por hoy hablar de procesos de enseñanza y de aprendizaje sin innovación, es casi como haber quedado suspendido en el tiempo. Con la llegada de la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, la cantidad de información que circula diariamente y las exigencias del contexto para con los nuevos profesionales, es fundamental para la Universidad, pensar en procesos de formación de calidad, innovadores y mediados por las TIC. Michael Huberman (1973) definió la innovación como un tipo de mejora hecha a algo que se puede medir, es deliberada, duradera y no ocurre con frecuencia, sin embargo, específica que para el caso de la educación, la innovación debe entenderse desde un contexto en donde además de añadir algo nuevo a lo ya conocido, ese algo debe ser ampliamente utilizado, apropiado y difundido, pues sólo de esta manera se estaría realmente innovando en educación, siendo este último el caso de las TIC.

Por su parte, Lugo y Kelly (2010) al relacionar innovación y tecnología, hacen especial énfasis en cómo innovar no es simplemente incorporar los recursos tecnológicos en las aulas, sino que realmente lo que significa, es la transformación de la manera de enseñar, puesto que las estrategias, los roles de estudiantes, los docentes y los contenidos deben reinventarse. Por esta razón, se requiere de toda una estrategia detrás del cambio de cada uno de estos componentes, que garantice el éxito de la innovación, en la medida en que atienda a una necesidad propia del contexto y ofrezca un mayor número de posibilidades para continuar aprendiendo y reconfigurando la práctica educativa gracias a la mediación de las TIC, porque el éxito de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores involucrados en el proceso interpreten, redefinan y pongan en escena los cambios propuestos.

Aunque la investigación juega un papel importante en la innovación, es la definición de innovación de Morin y Seurat (1998) como “el arte de aplicar, en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas, etc...”, la que permite hacer evidente que innovación no sólo se genera producto de la investigación, sino también es el resultado de la incorporación de tecnología. Es por ello que la UNAB, al incorporar

las TIC en los diferentes procesos académicos en donde se ven involucrados estudiantes y docentes, le ha apostado a la innovación de manera institucional, permeando el currículo, las prácticas educativas y utilizando las TIC para el desarrollo de los diferentes procesos académicos y administrativos de la institución.

## **2. Las TIC en los procesos de innovación educativa en la UNAB**

Las TIC por sí solas no generan innovación, según Fullan y Stiegelbauer (1991) los procesos de innovación que tienen como objetivo la mejora de las prácticas educativas y en especial del currículo, implican cambios en el uso de nuevos materiales e infraestructura, adquisición de nuevas destrezas por parte de docentes y estudiantes frente al uso de las TIC, en la forma de pensar cada una de las materias, en la manera en que estas estarán vinculadas y en la didáctica. Por esta razón, dar inicio al interior de una organización de un proceso de innovación utilizando las TIC, requiere de todo un ejercicio de planeación que garantice la preparación para el cambio, la implantación del mismo y su institucionalización (Curry, 1992). Como respuesta a esta necesidad que garantice el uso de las TIC con un sentido pedagógico y formativo, la UNAB, crea la estrategia TEMA, que en general permea todos los programas de la universidad y de manera especial al programa de Ingeniería Financiera.

La estrategia TEMA, nace no sólo como una respuesta al auge, rápido desarrollo e influencia de las TIC en todos los niveles de la sociedad, sino especialmente en la educación, en donde los docentes tienen el gran reto de incorporarlas en los diferentes procesos curriculares presenciales. Todo esto con el objetivo de desarrollar ambientes de aprendizaje innovadores, que utilicen al máximo las potencialidades de las TIC, ofreciendo a los docentes posibilidades de comunicación y acompañamiento a sus estudiantes más allá del espacio presencial; y a los estudiantes, por su parte, formas de aprender con otros, comunicarse entre sí y de trascender los espacios de formación presencial, a la vez que desarrollan nuevas competencias para desenvolverse en un mundo globalizado.

TEMA, combina las sesiones de trabajo presenciales con acciones formativas en entornos virtuales, con el objetivo de aprovechar al máximo los recursos de la universidad, potenciar las ventajas de cada una de las modalidades y fortalecer las competencias TIC, siendo este su principal elemento innovador: lograr encontrar ese engranaje entre las dos modalidades, aprovechando lo mejor de una y otra, permitiendo al docente diseñar y administrar su aula

según las necesidades. Es decir, TEMA como estrategia no sustituye al docente, ni el encuentro presencial, sino que por el contrario lo amplía y enriquece. De esta forma se logra generar dinámicas diferentes y mucho más productivas en el espacio presencial y un aula extendida, gracias a TEMA, impactando además en el currículo UNAB, el cual se caracteriza por ser un proyecto en permanente construcción, con una estructura flexible que permite métodos de trabajo dinámicos, incorporación de técnicas didácticas y actividades de aprendizaje colaborativo, convirtiendo al profesor en un guía y facilitador y al estudiante en un elemento activo.

Los cursos TEMA, se realizan bajo los principios del modelo pedagógico de la UNAB los cuales se basan en el constructivismo, el aprendizaje significativo y autónomo del estudiante. Son cursos que promueven el autoaprendizaje a través de espacios para que el estudiante investigue por cuenta propia, analice la información, busque la relación con otros conocimientos y sugiera conclusiones. A través de la estrategia TEMA se busca favorecer el desarrollo de la autonomía intelectual, así como procesos cognoscitivos de reflexión, análisis y síntesis, elementos fundamentales de la construcción de sentido en la formación de profesionales y el intercambio de saberes entre las diversas disciplinas.

De esta manera, TEMA llegó para convertirse en el elemento clave de una estrategia didáctica que incentiva la incorporación de las TIC en la presencialidad, con el objetivo de generar procesos de innovación educativa en donde se utilicen los recursos tecnológicos de una manera eficiente, apostándole así, a una tendencia mundial que se ha convertido en un fenómeno que trae consigo gran cantidad de cambios en los hábitos y formas de acceder a procesos de formación pero especialmente que ofrece a la universidad la posibilidad de mantenerse al tanto de las tendencias mundiales. En los Estados Unidos de los 19.6 Millones de estudiantes en programas conducentes a título universitario, más de 6.1 Millones (31%) prefieren programas en modalidad virtual o con una alta incorporación de TIC. En Colombia, aunque la mayor oferta de programas en modalidad virtual se encuentra en educación continua (64%), las universidades continúan trabajando en el aumento de su oferta, y hoy por hoy se cuenta con cerca de 82 programas virtuales para la educación superior y en el caso de la UNAB con 29 programas, 12 de ellos (41%) virtuales y 861 cursos desarrollados a través de la estrategia TEMA.

Sin embargo, este no es un proceso que consiste simplemente en sustituir medios tradicionales por tecnologías, implica realizar una transformación de estructuras que requieren del trabajo entre equipos interdisciplinarios y un fuerte compromiso institucional (Salinas, 2008), que en la UNAB se ve

reflejada en la acción coordinada de unidades que proporcionan el apoyo técnico-pedagógico como: UNAB Virtual (asesoría pedagógica en la creación de materiales, uso de herramienta web 2.0, diseño de ruta de apropiación pedagógica de las TIC para docentes; diseño, actualización y coordinación de la estrategia TEMA) y el departamento de Tecnologías de la Información TI que brinda la asesoría tecnológica frente a los servicios informáticos, recursos, conectividad, plataformas, etc.

Como parte de este proceso de incorporación de TIC a la presencialidad, la UNAB ha realizado durante la implementación de la estrategia, diferentes maneras de apoyar la adopción de la misma de manera gradual y de medir su impacto dentro de la institución.

Con el objetivo de favorecer su implementación y conocimiento, se han diseñado una serie de espacios de formación, liderados desde UNAB Virtual como parte del proceso de capacitación institucional, para dar a conocer a los docentes la estrategia, el sentido de la misma, su relación con el PEI, sus posibilidades de uso; brindando además un acompañamiento permanente de la mano de los asesores pedagógicos, que les permita realizar el enriquecimiento de sus cursos presenciales con TEMA, así como ganar en habilidades propias para el uso del LMS.

Para el caso de la mediciones de impacto, se utilizan las diferentes herramientas ofrecidas por el LMS o Learning Manage System, que es un sistema de administración del aprendizaje, utilizado para alojar la estrategia TEMA, que para el caso de la UNAB es Moodle. Gracias a la plataforma Moodle, es posible que tanto los docentes como la institución, pueda realizar un seguimiento detallado del funcionamiento de la estrategia al interior de la Universidad. Moodle permite conocer información sobre cuántos cursos son creados por: programa, docente o área del conocimiento; así como identificar el nivel de uso de un curso a través de la fechas de ingreso y salida de estudiantes, el número de estudiantes inscritos, el tipo y cantidad de recursos que se alojan en un curso, etc. De esta manera semestralmente, es posible ubicar en cifras el uso de la estrategia y la percepción de los estudiantes a partir de la evaluación del curso TEMA.

### **3. La estrategia TEMA en el Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB.**

El programa de Ingeniería Financiera de la UNAB, es un programa acreditado con más de 20 años de experiencia, 350 estudiantes, 1617 egresados y 17

docentes (Tiempo Completo y Hora Cátedra) con formación en uso de las TIC. El programa, tiene como principal objetivo formar a sus estudiantes atendiendo a las exigencias de los escenarios empresariales actuales, en donde además del saber financiero es necesario tener una serie de competencias para desenvolverse en una sociedad globalizada, que requiere de la reflexión no sólo del mercado colombiano, sino también de los mercados internacionales y en general del contexto.

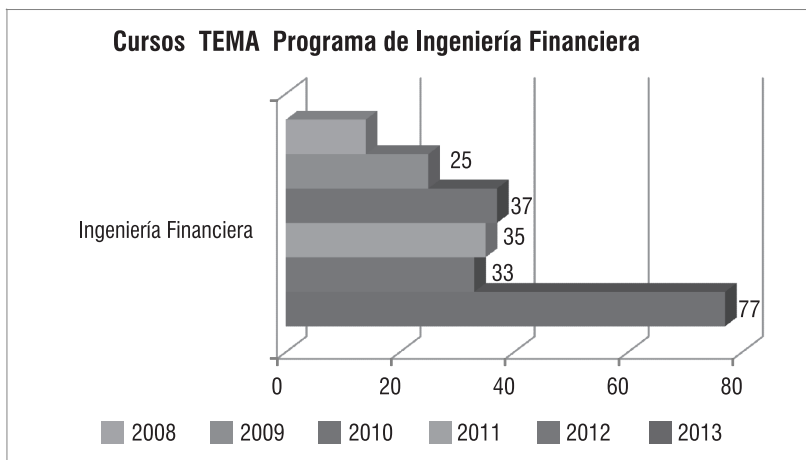
También se busca que los egresados UNAB desarrollen en su paso por la institución competencias digitales atendiendo a los estándares nacionales sugeridos por el Ministerio de Educación MEN, mundiales como el NETS (National Educational Technology Standards for Students) y la UNESCO, entre las que se encuentran: las de alfabetización digital relacionada con el uso de las TIC en el aula; las de aplicación, que hacen referencia al uso de las TIC para gestionar proyectos, dar respuesta a soluciones del entorno, comunicarse con otros y acceder a la información; y las competencias éticas que buscan garantizar el uso ético, legal y responsable de las TIC (UNESCO, 2008).

Gracias a ello, el Ingeniero Financiero de la UNAB, es reconocido como un profesional autónomo que cuenta con las herramientas necesarias para diseñar modelos financieros en: Finanzas corporativas, inversiones, finanzas internacionales, cobertura y especulación. Asimismo, tiene una visión global para comprender la realidad y las tendencias económicas de los nuevos sistemas empresariales a nivel nacional e internacional. Y se caracteriza por ser un profesional con habilidades y destrezas para diseñar, desarrollar e Implementar: modelos financieros que respondan a la realidad económica de las empresas en el ámbito nacional e internacional, conocedor de estrategias financieras innovadoras de inversión, financiación y cobertura y un usuario de la tecnología en función de la gestión financiera.

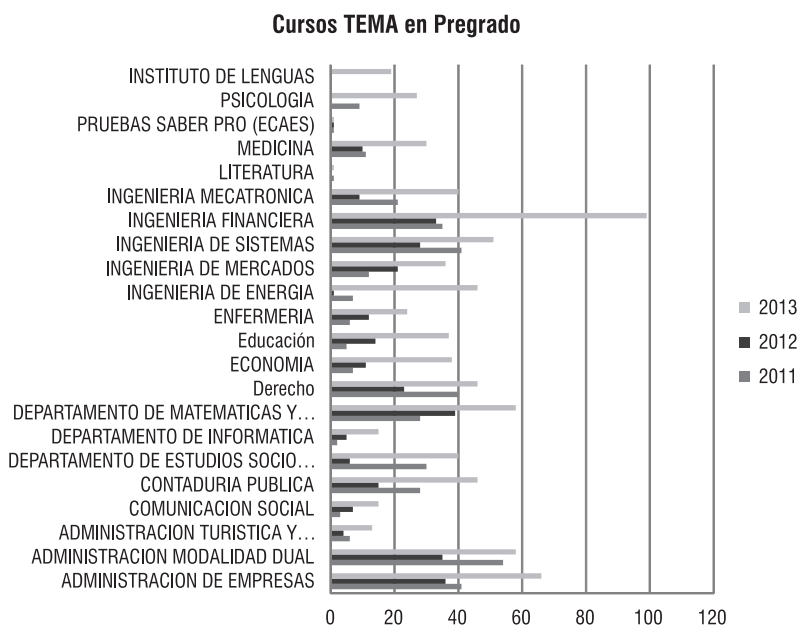
Por ello, con el objetivo de llevar a cabo este propósito y dar respuesta a los procesos de innovación en la presencialidad propuestos por la Universidad a través del PEI, desde el 2008 el programa de Ingeniería Financiera se apoya en la estrategia TEMA, ampliando progresivamente su campo de acción, llegando a tener hasta 77 cursos TEMA (Ver gráfica 1), de los 861 que al 2013 se contaban en la UNAB, de los cuales 688 corresponden a pregrado y 77 de ellos (11%) a cursos en línea del programa de Ingeniería Financiera, convirtiéndose en el programa con el mayor número de cursos TEMA. (Ver gráfica 2).

Entre los cursos que se tienen actualmente activos en TEMA en el programa de Ingeniería Financiera se encuentran entre otros: administración de riesgos, deontología del ingeniero financiero, estrategia financiera, estructura financiera, estructuración de portafolios, matemática financiera, mercado de productos,

**Gráfica 1.** Cursos TEMA Programa de Ingeniería Financiera



**Gráfica 2.** Cursos TEMA en Pregrado



análisis financiero, costos y presupuesto, diseño de productos financieros, derivados, formulación y evaluación, modelos operacionales y estocásticos, proyectos de investigación, practica académica y semilleros de investigación, los cuales cuentan además con espacios presenciales como el laboratorio financiero y el punto de la Bolsa de Valores ubicado en la UNAB.



Este trabajo se ha logrado gracias a la participación y el compromiso de los 17 docentes del programa en Bucaramanga y San Gil, quienes han diseñado sus cursos basados en los lineamientos de la estrategia, logrando un currículo altamente enriquecido, ampliando el ámbito de interacción de los estudiantes; recreando y resignificando los conceptos de tiempo y de espacio en las condiciones de aprendizaje autónomo, generando una dinámica de autoformación permanente en los estudiantes, quienes participan activamente y desarrollan capacidades para trabajar colaborativamente, innovar, ser creativos, dar solución a diferentes tipos de situaciones que impliquen abstraer, seleccionar, procesar y asimilar información relevante, y utilizar de manera responsable las herramientas tecnológicas que facilitan la adquisición de su conocimiento.

Para el caso de los docentes, la experiencia con TEMA ha demostrado la flexibilización de sus estructuras, lo cual implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde el estudiante juega un papel protagónico, y el docente deja de ser la única fuente de conocimiento, convirtiéndose en un diseñador en ambientes virtuales de aprendizaje con un rol de guía de sus estudiantes, que tiene como objetivo facilitarles recursos y herramientas que les permitan explorar y construir nuevos conocimientos y destrezas. Dentro de las actividades que el docente puede realizar a través de la estrategia están las de: compartir recursos para la profundización de los temas trabajados en clase, material docente, ejercicios, talleres, guías, evaluaciones, foros, chat, videoconferencias, etc. También puede ser utilizada como herramienta de comunicación bidireccional entre estudiante – docente y estudiante-estudiante en donde se comparten actividades a realizar en el programa, eventos externos, fechas claves dentro del proceso de formación, entre otros, convirtiéndose en un recurso que optimiza la práctica docente y favorece el proceso de retroalimentación con los estudiantes.

En otras palabras el docente a través de la estrategia TEMA debe ser capaz de guiar a sus estudiantes hacia una serie de logros que Salinas (1997), señala claramente como: uso de las bases de información, conocimiento y recursos, desarrollo de las habilidades comunicativas a través del uso de las diferentes recursos para este fin, la participación en redes de conocimiento y actividades colaborativas, entre otras; todo esto a través del balance entre el ejercicio virtual y presencial. Por su parte el estudiante, toma parte dentro de su proceso de formación de manera activa, pero sobre todo autónoma y responsable.

#### **4. Conclusiones**

- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permeado prácticamente todas las áreas de la vida en la actualidad, y la educación no ha sido ajena a ello. Las TIC han traído nuevas formas de relación

entre los diferentes actores del proceso (estudiantes-docentes), así como también cambios en la manera en que se diseña, recrea y aborda el currículo. Sin embargo, la TIC por sí solas, utilizadas de manera aislada y sin un sentido pedagógico, no lograrían el impacto educativo esperado, por lo que es necesario generar estrategias en donde éstas jueguen un papel fundamental y su uso tenga un sentido.

- Para el caso del Programa de Ingeniería Financiera de la UNAB, las TIC a través de la estrategia TEMA, se convirtieron en un complemento de los proyectos curriculares, las asignaturas del plan de estudios, los núcleos integradores y semilleros de investigación, atendiendo así a una necesidad propia de la formación de los ingenieros que exige una búsqueda permanente de alternativas pedagógicas y aprovechamiento de los recursos tecnológicos que ofrece el mundo actual, para lograr la formación integral de profesionales competentes a través de espacios de formación innovadores.
- Gracias a los datos recopilados a 2013 ha sido posible empezar a identificar las bondades que el uso de TEMA ha ofrecido a cada uno de los diferentes actores del proceso. Para el caso de los docentes, ha permitido tener a la mano nuevas estrategias que enriquecen su práctica docente y que están acorde a los intereses de los estudiantes y tendencias mundiales, a la vez que les ha implicado permanecer en un constante proceso de formación especialmente en competencias digitales y estrategias pedagógicas, que les permitan encontrar el balance entre las dos modalidades: presencial y virtual.
- Para el caso de los estudiantes, la estrategia TEMA se convierte en un elemento motivador, que atiende a su curiosidad frente a las TIC, a la vez que favorece el desarrollo de varias de las competencias propias del proyecto educativo Institucional UNAB, tales como: competencias de entrada, que le permiten identificar cuáles son sus áreas por fortalecer; ciudadanas: que le ofrece elementos para interactuar con la sociedad y la universidad; disciplinares: que lo involucran en cuestiones propias de la disciplina que ha elegido estudiar; profesionales, que lo llevan a utilizar el conocimiento en la transformación de su entorno; investigativas: que lo impulsan a ampliar el conocimiento desde su perspectiva disciplinar y finalmente las tecnológicas que son transversales en sus procesos de formación y son el fundamento de la sociedad del conocimiento.
- Finalmente para el caso de la Universidad, TEMA se ha convertido en una apuesta que reconoce las TIC como elemento que enriquece los procesos educativos y genera espacios que buscan la modernización permanente de la manera en que se crea, diseña, recrea y aborda el currículo, en la medida

en que no sólo implica simplemente incorporar la tecnología al espacio de clase o a los procesos de rediseño curricular, sino el diseño de actividades de aprendizaje apoyadas en ella, por lo que la UNAB ha promovido la utilización crítica, eficaz y eficiente de los recursos tecnológicos en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, de lo cual se ha apropiado de forma permanente el currículo de Ingeniería Financiera.

## Referencias

### Libros:

- Andrade, H. y Gómez, L. (2009) Tecnología Informática en la Escuela. Bucaramanga, Colombia : Ediciones UIS.
- Andrade, L. (2007). Ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología. Bogotá, Departamento de Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional.
- Curry, B. (1992): Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education. ERIC Digest. Clearinghouse on Higher Education Washington DC.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991) The New Meaning of Educational Change, London: Casell.
- Huberman. M. (1973) ¿Cómo se realizan los cambios en la educación?: Una contribución al estudio de la innovación. París: UNESCO.
- Lugo, M. y Kelly, V. (2010) Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación?. UNESCO.
- Morin, J. y Seurat, R. (1998) Gestión de los Recursos Tecnológicos. Madrid: Cotec.
- Salinas, J. (1997). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. En Cebrián, M. Y otros (Coord.): Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza y Aprendizaje. ICE/Universidad de Málaga.

### Fuentes electrónicas:

- NETS for Students. (2007) Profiles. Recuperado de: [http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS-S\\_2007\\_Student\\_Profiles.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS-S_2007_Student_Profiles.pdf)
- UNESCO (2008) ICT: Competency Standards for Teachers. Recuperado de <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICTCompetency%2Standards%20Modules.pdf>

## **Del reconocimiento de un derecho a la creación de oportunidades: Una Escuela para Todos**

María Cecilia Fernández Correa  
Juan Esteban Gutiérrez Estrada  
Lina María Santa Álvarez  
Miryam Velásquez Mejía

### **Una pequeña historia, un gran reto. Medellín, Febrero de 1964**

**L**lenos de expectativas, ansiedad y alegría iniciaban su año escolar un grupo de 80 niños en un Colegio que abría por primera vez sus puertas: El Colegio Nuestra Señora. “Aún tengo en la memoria, quizás porque se me grabaron con caracteres indelebles en el alma, la emoción, el cariño, la novedad y el compromiso que despertaron en mí los primeros niños que llegaron, traídos por sus padres, a matricularse en el plantel. Pero lo más sorprendente ha sido que estos sentimientos se tornaron inagotables. La admiración y la experiencia del primer día se continuaron repitiendo, sin excepción, cada año, con cada niño, con cada familia.

Y es natural que así sucediera, porque en su sonrisa y alegría, en su inseguridad y temor, en sus expectativas y fantasías, en sus fortalezas y debilidades, en sus ojos y en sus pasos, traen los niños al Colegio, junto con su elemental figura, la rica y compleja personalidad que en cada uno de ellos existe y despierta, dándonos así la oportunidad y el privilegio de servirles como guías y soportes de su crecimiento en esos años definitivos de la existencia, que son los que van del Preescolar al Quinto grado de educación básica primaria” (Fernández: 1985).

Con la convicción pedagógica de que la educación debe ofrecerse a todos en igualdad de condiciones y su formación religiosa que concibió la vida como un servicio permanente a los demás, la fundadora Aura Correa de Fernández quiso tener en este grupo a un ser muy especial: Clarita Serna Agudelo, una niña de 5 años en condición síndrome de down.

Tenía para ofrecerle un ambiente acogedor y amoroso, pero también exigente y normativo que le permitiría lograr los aprendizajes necesarios para terminar su primaria y continuar en otra institución su educación media. El ambiente de la época resguardaba a estos niños de la vista curiosa de la sociedad y no tenían ninguna expectativa de escolarización, ni de aprendizajes efectivos.

Integrarla constituyó un verdadero reto: para la institución porque debería aprender a hacerlo, para las familias y los compañeros porque nunca habían compartido con una niña especial, para los maestros que tenían que ser flexibles, creativos, a veces ignorar adrede la normatividad existente en el Ministerio de Educación en lo relacionado con evaluaciones, contenidos y requisitos para la promoción. Además requería de un apoyo permanente, de una atención individualizada en grupos de 35 alumnos y de la aplicación de diversas metodologías para lograr los objetivos propuestos.

Su gran fortaleza fueron las manualidades, terminando como instructora de esta área con niños especiales y actualmente vende el producto de su trabajo. Este fue el inicio de una larga trayectoria que nos permite mostrar con orgullo un trabajo de inclusión escolar durante más de 50 años.

## **Una razón para hacerlo**

Dentro del espíritu inspirador de la fundadora del Colegio, educadora Aura Correa de Fernández, estaba construir un ambiente donde tuviera cabida la diversidad, no solo de género, sino también de raza, religión, condiciones económicas y capacidades físicas e intelectuales de los estudiantes, que les permitiera desarrollar sus derechos de socialización, de aprendizaje y la oportunidad para ser felices que otras instituciones y ambientes de la sociedad se les negaba. Todo fundamentado en el reconocimiento y el respeto por el niño, valorando sus capacidades y ritmos de aprendizaje y concibiendo la educación como un servicio a disposición de los alumnos y de sus familias. Es decir, una concepción de escuela más abierta, democrática, innovadora y humanizante.

## **Poco a poco aprendimos a hacerlo**

Lo que en un principio fue un “atrevimiento”, un reto, una osadía, poco a poco se fue transformando en un aprendizaje invaluable y en una experiencia enriquecedora con cada uno de los alumnos que ansiosamente buscaban una oportunidad que solamente el Colegio Nuestra Señora podía brindarles: el de la inclusión social, el aprendizaje, el disfrute de una vida de niños.

Tímidamente fueron llegando alumnos con diversas discapacidades cognitivas y físicas, tales como: autismo, síndrome down, deficiencias auditivas, visuales, déficit de atención, entre otras.

El primer secreto para lograr los objetivos propuestos fue “querer hacerlo”; luego pasamos al estudio, al intercambio con las instituciones especializadas

que orientaban el quehacer educativo y nos ayudaban a superar cualquier tipo de dificultad que se presentaba sobre la marcha. Instituciones de educación especial, facultades de educación, y personal especializado como neurólogos, psicólogos, terapeutas, educadores especiales, fueron orientando nuestro trabajo y apoyando dentro de su especialidad el desarrollo de habilidades de cada niño.

## **Un momento significativo**

En 1996, con el ingreso del primer niño autista a la institución y con el apoyo de la Fundación Integrar, se inicia la profesionalización del profesorado y del personal directivo en el tema de la Inclusión con el programa de “Formadores en inclusión escolar”. Ya fortalecidas con una fundamentación teórica y científica se inicia una etapa con mejores resultados, mayor cobertura, sistematización de las experiencias y la certeza de un trabajo muy bien realizado.

Con los apoyos físicos, pedagógicos y psicológicos brindados a los niños, se les permite el acceso a los aprendizajes escolares en las mismas condiciones que el resto de los niños.

## **Cómo se viene haciendo**

Con una apertura al cambio y con la flexibilidad y creatividad permanente que requiere este trabajo, empleamos una metodología activa donde cada uno es el protagonista de la búsqueda y de la construcción de su propio aprendizaje mediante trabajo por proyectos. La innovación y la creación de diferentes ambientes de aprendizaje, el respeto por el ritmo individual de trabajo, las adecuaciones requeridas para cada situación particular, incentivando la participación colectiva y la ayuda del par tutor cuando se requiera. Un acompañamiento cercano al proceso de cada uno, trazando unos objetivos claros y manteniendo una comunicación permanente entre el Colegio, la familia y el grupo de apoyo.

Esta retroalimentación permite planear estrategias y corregir errores sobre la marcha, con lo cual podemos tener una promoción del 100% de nuestros alumnos incluidos.

Es absolutamente indispensable contar con el apoyo de las familias y con orientación de los especialistas que se requieren en cada tipo de discapacidad.

La selección, observación y evaluación de los alumnos con NEE se hace cuidadosamente con las familias y los grupos de apoyo que trabajan con

cada uno. Se plantean metas y estrategias claras de trabajo y se evalúan periódicamente los resultados de los objetivos propuestos.

Fundamental para este trabajo es al colaboración y la comunicación permanente con las familias. Motivación, apoyo, recursos diferentes, ayuda, accesibilidad al conocimiento, simplificar, resumir, cambiar de metodología y de material; todo lo que contribuya a facilitar el acceso al conocimiento y a la integración social.

Ha sido fundamental para esta experiencia el trabajo en valores que enmarca la filosofía del colegio: respeto, autonomía, solidaridad, respeto por la vida, capacidad de escucha, tolerancia, servicio. El centro de nuestro trabajo: Cada niño.

### **Hoy: Una estrategia innovadora**

Bajo la convicción de que todo espacio de interacción humana con una intencionalidad pedagógica es un ambiente de enseñanza, nos dimos a la tarea como institución de adoptar nuevas herramientas que posibilitaran un aprendizaje activo, colaborativo y autónomo. Es así como la llegada de una nueva plataforma virtual como propuesta educativa, propició la apertura, la flexibilización, la democratización, la socialización y la interactividad en nuestras aulas.

Con el nuevo enfoque de enseñanza – aprendizaje mediado por las TIC, empleadas como herramientas cognitivas y pedagógicas en nuestros entornos, hemos tenido la oportunidad de fortalecer en los estudiantes en general una comunicación asertiva, donde el diálogo y la interacción solidaria e igualitaria es la base para la construcción de nuevos significados.

Al asumir este nuevo reto e iniciar la aplicación de dicha propuesta, en cada encuentro se tenía presente la importancia de definir una clara intencionalidad pedagógica, en la cual potenciáramos factores de equidad, pertinencia e inclusión. Al tener en cuenta la fuerte relación que debía existir entre un componente tanto pedagógico como psicológico, se propició en nuestros estudiantes, tanto integrados como regulares, el fortalecimiento de habilidades como razonar, inferir, interpretar, argumentar, proponer, modelar, tomar decisiones y resolver problemas, entre otros.

El objetivo primordial de la Institución es que el estudiante, ante este tipo de herramientas, tenga claramente definidos los objetivos de aprendizaje y el tipo de competencia a desarrollar y además de recibir información, la procese

en su estructura cognitiva e interactúe con el recurso tecnológico; se espera que defina variables, ingrese y cambie datos, establezca condiciones iniciales, modele fenómenos, resuelva problemas, entre otras, de manera que pueda construir esquemas mentales para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo respecto a los temas de estudio.

La utilización con sentido pedagógico de las TIC en los ambientes de aprendizaje del Colegio Nuestra Señora, se convierte en sí misma en una estrategia innovadora que actúa en pro de la calidad educativa, entendida ésta como la mejora permanente y la eficacia en los aprendizajes de los estudiantes, quienes hacen parte activa, interactúan de manera motivada, construyen competencias comunicativas, sociales y personales, donde es posible aumentar el nivel de compromiso y la capacidad de aprendizaje de los mismos.

Somos una comunidad de aprendizaje y apostamos por una propuesta educativa que hasta el momento y a escasos dos años de aplicación nos ha permitido superar desigualdades. Pretendemos aprender y que nuestros estudiantes comprendan a través del trabajo colaborativo y solidario, buscando modelos de formación abiertos y participativos.

## **Inclusión social en el escenario educativo del Colegio Nuestra Señora de Medellín.**

Partiendo de los planteamientos de la publicación TIC para la Inclusión Social, de la Corporación Colombia Digital, se suponen cuatro elementos clave para la inclusión en escenarios educativos que se constituyen en pilar de las prácticas de enseñanza y aprendizaje: “aprender a aprender a partir de las diferencias; estimular la creatividad y la capacidad de los alumnos de abordar y resolver problemas; el derecho de los niños y las niñas a asistir a la escuela y vivir experiencias de aprendizaje de calidad; y la responsabilidad ética de priorizar a aquellos alumnos y aquellas alumnas en riesgo de ser marginados y excluidos”.

En el Colegio Nuestra Señora se han consolidado los cuatro elementos de la siguiente manera:

1. Aprender a aprender a partir de las diferencias: Entendimos e interiorizamos que los beneficiados del programa de inclusión no son sólo los alumnos y sus familias, pues toda la comunidad educativa ha aprendido de las diferencias, de los retos que debemos asumir como seres humanos que compartimos y convivimos en sociedad. Aprendimos que hay una mirada diferente a lo que aparentemente se muestra difícil o imposible. Cada día se construye



y se fortalece esta maravillosa experiencia para entender que la diversidad no es un problema sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad (UNESCO 2005).

2. Estimular la creatividad y la capacidad de los alumnos de abordar y resolver problemas: En los diferentes grados de escolaridad se propone un “currículo inclusivo”, es decir un currículo común para todo el alumnado en el que se incorporan las adaptaciones para que todos aprendan a su ritmo y de forma particular. En los últimos dos años el uso de la tecnología por parte de alumnos y docentes ha sido protagónica en la individualización de las necesidades de aprendizaje puesto que permite realizar las variaciones y ajustes según el propósito de aprendizaje.
3. El derecho de los niños y las niñas a asistir a la escuela y vivir experiencias de aprendizaje de calidad. La tradición del programa de inclusión en la institución nace del amor por los niños hace cincuenta años, pero se fortalece día a día con cada una de las experiencias vividas y con el apoyo del gobierno y otras entidades para dar cumplimiento al objetivo planteado por el PNDE en el tema VII de Equidad, Acceso, Permanencia y Calidad. “Garantizar los apoyos pedagógicos, terapéuticos, y tecnológicos para minimizar las barreras en el aprendizaje, promover la participación de la población vulnerable, con necesidades educativas especiales (discapacidad y talentos), y permitir el acceso a un sistema educativo público pertinente y de calidad.”
4. La responsabilidad ética de priorizar a aquellos alumnos y alumnas en riesgo de ser marginados y excluidos. Retomando la definición de la publicación TIC para la Inclusión Social, podemos decir que “hoy los excluidos son las personas que tienen una condición diferente resultado de sus limitaciones visuales, auditivas, físicas, mentales o cognitivas; para ellos las oportunidades de acceder al trabajo o al estudio son limitadas en la medida que las instituciones sociales en muchos casos no los visibilizan ni brindan condiciones para asegurar su desarrollo profesional, académico o cultural acorde a sus necesidades.” En el Colegio Nuestra Señora son ya más de 350 niños y niñas que han participado activamente del proyecto de inclusión y que con el apoyo de sus familias y una comunidad han logrado ser incluidos en la sociedad, desarrollando su potencial y ejerciendo sus derechos básicos.

Invitamos a la Comunidad Educativa aquí presente a aceptar este gran reto que tenemos como educadores y que estamos en mora de asumir en Colombia, con una población que se siente cada vez más falta de oportunidades y más vulnerada en sus derechos fundamentales. ¡Vale la pena hacerlo!

## **Mañana: ser multiplicadores y ejemplo de trabajo**

Como metas de mejoramiento continuo, nos queda el reto de continuar aportando desde nuestra labor un granito de arena para que la inclusión educativa sea una realidad cada vez más tangible en nuestro entorno, promoviendo, acompañando, investigando y proporcionando herramientas de trabajo colectivo entre las comunidades educativas.

## **Bibliografía**

UNICEF. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, UNICEF. Recuperado de [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Educación especial e inclusión educativa: Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.

Orduz, R. (2012, octubre). TIC para la inclusión social: una apuesta por la diversidad. Corporación Colombia Digital. Recuperado de [www.colombiadigital.net](http://www.colombiadigital.net).

Ministerio de Educación Nacional. (2010, abril). “Las rutas del saber hacer”: Experiencias significativas que transforman la vida escolar. Panamericana Formas e impresos S.A.

Correa, A. (1993). Memorias. Colegio Nuestra Señora.

UNICEF. (2013). Enfoques y estrategias sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Oficina de Santiago. UNICEF.



## Programa de ética superiorista para el desarrollo de competencias afectivas en la formación de personas de excelente calidad humana

Shirley Paola Almentero Téllez

Wilmer Alfonso Oicatá

Sandra Quintero Sandoval

*Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil.  
Pero estar furioso con la persona correcta,  
en la intensidad correcta, en el momento correcto  
y de la forma correcta... eso no es fácil.*

*Aristóteles, Ética a Nicómaco*

**S**in duda en la última década se ha visto un sinnúmero de informes en los noticieros diarios en los cuales se refleja un analfabetismo emocional, un evidente desconocimiento frente al control de nuestras emociones y de nuestra vida en general, por ello la creciente ira, desesperación, el aumento de casos de depresión, suicidio, soledad y toda una propagación de esta enfermedad emocional que afecta directamente la interacción y la estabilidad social, lo que requiere una intervención inmediata en las familias, en la escuela y por ende en la sociedad, que modifique paradigmas, pensamientos, creencias y sobretodo que permita reeducar en lo afectivo pero desde la razón, buscando promover espacios de paz, reconciliación y diálogo.

Ante esta situación, el Colegio Superior Americano se ofrece como alternativa desde la escuela para contribuir positivamente al cambio a partir de la formación de actitudes, valores y criterios de vida que permitan un mejor desarrollo de la sociedad actual.

### Descripción del trabajo

El Colegio Superior Americano se ha caracterizado por implementar programas y proyectos que buscan mejorar las relaciones sociales, ya que nos encontramos en un momento histórico marcado por un contexto violento, fundamentado en la “supervivencia del más fuerte” no como un ideal racional, sino como una cultura que tristemente nos identifica como colombianos y como seres humanos que habitamos en un mundo globalizado.

Es por eso importante alimentarnos de un sueño pedagógico, político, social y moral que tenemos como institución basado en un modelo pedagógico diferente, enfocado **en el desarrollo de competencias, procesos de pensamiento y formación en criterios** desde dos estrategias: Pedagogía Conceptual e Interacción Constructiva, que contribuyen al desarrollo de competencias afectivas y de las habilidades emocionales, haciendo uso de las TIC como estrategia de motivación en la implementación de los procesos.

Nuestra misión institucional asume un rol como agente transformador de la sociedad, donde la inteligencia emocional, acompañada del desarrollo moral, la formación en criterios y valores, son una estrategia importante para generar una conciencia frente a la situación actual a la que estamos expuestos, gracias a que nuestra tarea es proyectar un ser humano feliz que mejore y transforme la realidad, enriqueciéndola, haciéndola más agradable y productiva, formando hombres y mujeres de calidad. Somos conscientes que los niños y adolescentes tienen una realidad más compleja a la nuestra, ya que se encuentran inmersos en un mundo globalizado alienado por el uso inadecuado de la tecnología que ha llevado a fracturar en alguna medida nuestras relaciones con el otro, especialmente la familia, definida en nuestra Constitución Nacional, título II: De los derechos sociales, económicos y culturales, artículo 42 como el núcleo fundamental de la sociedad . Es así que si como sociedad hemos perdido nuestro núcleo fundamental ¿qué podemos esperar? seguramente las noticias que escuchamos en nuestro diario vivir.

Es importante entonces que la ética, como un área que busca fortalecer el desarrollo afectivo y las habilidades emocionales, impacte de manera positiva en las necesidades de nuestros estudiantes, llevándolos a ser conscientes de los aportes que cómo institución damos a sus vidas.

En este proceso el Colegio Superior Americano hace siete años implementó el Programa de Ética y Liderazgo con Inteligencia Emocional desarrollado por la FIPCAM (Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani) incluida no sólo como un punto de apoyo al PEI, sino como un área dentro del currículo del colegio que aporta a la construcción de la felicidad y el éxito personal.

Aunque a lo largo de la aplicación del mismo, se ha generado la reflexión acerca del impacto que ha causado en la comunidad educativa, las directivas de la institución reconocen que se ha avanzado en el proceso, pero también es claro que falta mucho para lograr lo que el colegio pretende a partir, no solo del desarrollo de los procesos de inteligencia emocional, sino de lo que propone el Proyecto de Convivencia de la Institución: “Fomentar la sana

convivencia con el acompañamiento a los docentes, estudiantes y padres de familia en la formación de valores, criterios de vida y competencias afectivas, contribuyendo en la formación de personas de excelente calidad humana”, por eso consideramos que existen unas necesidades que hay que satisfacer, primordialmente “que la comunidad educativa entienda que la sana convivencia es responsabilidad de todos, nace en las aulas, en el patio, en la cooperativa, en nuestros diálogos, en nuestras relaciones, en nuestras actitudes, es nuestra tarea formativa”.

Es por ello que en el camino surge la nueva propuesta pedagógica que desarrolla UNOi (Sistema Uno Internacional) desde su programa SE (Sistema Educativo por Competencias) que se sustenta “desde una base teórica robusta que permea el modelo de hoy y que tiene como fin último ser ciudadanos íntegros, competitivos y felices”

Implementar el programa de habilidades emocionales que propone UNOi ha sido un gran aporte para la misión que se ha planteado la institución en la sociedad. Sin embargo durante su ejecución en el año 2013 se identificó una debilidad para lo que pretende el colegio con el desarrollo de las competencias afectivas, ya que el desarrollo de habilidades de UNOi aplica hasta grado quinto, lo que limitaba los procesos en bachillerato, por lo que se consideró pertinente realizar una reforma en el currículo de Ética, buscando una continuidad frente a las propuestas de la FIPCAM y UNOi.

Teniendo en cuenta el contexto anterior, los docentes que orientan y apoyan dichos procesos percibieron que se carece de un eje articulador que no da coherencia y cohesión en el currículo de ética de la institución. Es así, que surgió la necesidad de reestructurar los fundamentos teóricos y procesos que se han desarrollado en inteligencia emocional trabajando conjuntamente con el Proyecto Educativo Institucional. Por ello el área diseña el programa: “*ESDA*” (*Ética Superioristas para el Desarrollo Afectivo*).

ESDA es una herramienta pedagógica que complementa el programa de desarrollo de habilidades emocionales de UNOi (Véase tablas 1-2-3), enfocada en fortalecer las relaciones intrapersonales y brindar estrategias que ayuden con sus relaciones interpersonales, porque es desde ahí, donde nace la semilla del cambio. En este proceso las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son el enganche afectivo que los docentes tienen en la fase de motivación para estimular a sus estudiantes de una manera diferente, lúdica y práctica, generando ambientes de aprendizaje enriquecidos que aseguren una educación acorde a las exigencias del mundo actual, contribuyendo a que sean competentes en el manejo y uso adecuado de las TIC y hábiles emocionalmente.

Tabla 1.

P	Transición	Primero	Segundo
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Autoconocimiento: gustos y preferencias</li> <li>● Sentimientos que tiene frente a su entorno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mis características físicas</li> <li>● Lo que los demás ven en mí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las emociones</li> <li>● Conozco y controlo emociones</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Auto cuidado</li> <li>● Reconocimiento del otro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprecio mis características físicas</li> <li>● Objetos y lugares en los que me siento diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Emociones y actitudes</li> <li>● Relación entre emociones y actitudes en diversas situaciones.</li> <li>● Actitudes positivas que fortalecen mi autoestima.</li> <li>● Actitudes negativas que afectan a los demás.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Normas y reglas para la convivencia e Interacción con el otro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mi autoimagen se parece a la que los demás ven a mí.</li> <li>● Reconozco mis cualidades</li> <li>● Me propongo corregir mis defectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Emociones y consecuencias</li> <li>● Emociones y hábitos</li> <li>● Cumplo con responsabilidades</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Retos o desafíos</li> <li>● Automotivación y estrategias para enfrentar desíos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mi historia personal.</li> <li>● Cualidades de la familia</li> <li>● Características físicas propias y del otro</li> <li>● Historia familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La generosidad</li> <li>● Control de emociones.</li> <li>● Consecuencias de sus actitudes y emociones</li> </ul>

Tabla 2.

P	Tercero	Cuarto	Quinto
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica la imagen que tiene de sí mismo</li> <li>● Las motivaciones</li> <li>● Los gustos generan identidad</li> <li>● Lo que más valoro</li> <li>● Las habilidades o talentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica la imagen que tiene de sí mismo</li> <li>● Los cimientos</li> <li>● El autoestima</li> <li>● Las emociones en diferentes contextos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica la imagen que tiene de sí mismo</li> <li>● El autoestima</li> <li>● La seguridad</li> <li>● La asertividad</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los deseos y las metas</li> <li>● Relación de los deseos con los objetivos de la vida</li> <li>● Consecuencias de los deseos</li> <li>● Etapas de la vida en relación con el tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El autoestima</li> <li>● Niveles de autoestima</li> <li>● Medios para fortalecer y elevar el autoestima</li> <li>● La importancia de tener niveles altos de autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relación entre asertividad y seguridad</li> <li>● Cómo subir los niveles de autoestima a partir de la seguridad y la asertividad.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Intereses a través del tiempo</li> <li>● Relación de acciones, intereses, cualidades y características con los deseos.</li> <li>● Etapas de la vida en relación con el tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La asertividad</li> <li>● Características de una persona no asertiva</li> <li>● Los derechos del niño</li> <li>● El autoestima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Actuar bajo presión</li> <li>● La asertividad bajo presión</li> <li>● La pertenencia</li> <li>● Relación entre autoestima, asertividad y pertenencia.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las virtudes</li> <li>● El manejo de la actividad en situaciones que pueden ser desagradables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ejercitación de la asertividad para fortalecer el autoestima y las relaciones interpersonales.</li> <li>● Cómo fortalecer la asertividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diferencias frente a las personas pasivas, agresivas y asertivas</li> <li>● La asertividad en la cotidianidad</li> <li>● Niveles de asertividad</li> </ul>

Tabla 3.

P	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asertividad</li> <li>• Tipos de respuesta ante una agresión verbal</li> <li>• El bullying verbal</li> <li>• Estrategias para solucionar conflictos ante una agresión verbal esporádica o continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conflictos</li> <li>• Los tipos de conflictos</li> <li>• Conflictos con los padres</li> <li>• Estrategias para solucionar conflictos con los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es un problema personal</li> <li>• Tipos de problemas personales</li> <li>• Competencias intrapersonales</li> <li>• Estrategia para resolver problemas personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de habilidades sociales y afectivas.</li> <li>• La competencia interpersonal</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asertividad</li> <li>• Negativa asertiva</li> <li>• Estrategias para dar una negativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conflictos</li> <li>• Conflictos con los hermanos</li> <li>• Estrategia para solucionar conflictos con los hermanos cuando piensan de manera diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de vida afectivo</li> <li>• Noviazgo</li> <li>• Estrategia para evaluar cuándo una persona es adecuada para establecer una relación de noviazgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los tipos de habilidades sociales y afectivas</li> <li>• Influencia de las habilidades sociales y afectivas en la persona.</li> <li>• Ética e máximos y ética de mínimos</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asertividad</li> <li>• Las críticas asertivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conflictos</li> <li>• Conflictos con el grupo de amigos.</li> <li>• Estrategia para solucionar conflictos con mi grupo de amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noviazgo</li> <li>• Los valores</li> <li>• Estrategia para mantener una relación de noviazgo responsablemente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La toma de decisiones</li> <li>• El desarrollo moral</li> <li>• Los criterios de vida</li> <li>• Estrategias para tomar decisiones de manera justa y autónoma.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asertividad</li> <li>• Las críticas asertivas</li> <li>• Estrategia para responder asertivamente a una crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La amistad</li> <li>• Estrategia para establecer una relación recíproca con su mejor amigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duelo en el noviazgo</li> <li>• Estrategia para afrontar el duelo cuando se termina la relación de noviazgo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperativo categórico de Kant</li> <li>• La autonomía</li> </ul>

La interacción constructiva, como estrategia metodológica para el ejecución del programa de desarrollo habilidades emocionales de UNOi, promueve el uso de las TIC a través de la musicoterapia, videos publicados en códigos de QR y el uso del ambiente virtual de aprendizaje mediante su plataforma, empleando como herramienta fundamental los foros en los cuales se da un espacio de reflexión frente a situaciones de la vida cotidiana.

En este proceso ESDA articula la interacción constructiva y la secuencia didáctica de pedagogía conceptual estableciendo una estructura metodológica que se adapte a las necesidades de la institución sin desconocer los aportes que estas dos estrategias han brindado dentro del marco pedagógico. (Véase Tabla 4)

Es así que la didáctica ESDA también implementa las TIC como recurso fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la utilización de recursos digitales como: videos diseñados y editados por los estudiantes y recuperados de la web, foros a partir de dilemas morales como espacios de reflexión y participación individual y colectivo, musicoterapia, el manejo de la plataforma virtual como herramienta de comunicación con estudiantes



Tabla 4.

Encuentro	Secuencia Didáctica	Interacción Constructiva	Didáctica ESDA
Encuentro 1	Motivación Encuadre	Planificación	Mi compromiso afectivo Pautas de beneficio común (Planificación al fina de la sesión)
Encuentro 2	Enunciación	Momento Individual	Me comprometo
Encuentro 3	Modelación	Momento Individual	Me identifico
Encuentro 4	Simulación	Momento Grupal	Me oriento
Encuentro 5	Ejercitación	Puesta en Común	Mi práctica afectiva
Encuentro 6	Cierre	Recapitulación-correlación	Me proyecto
Encuentro 7	Evaluación	Evaluación	Transfiero mi aprendizaje
Encuentro 8	Autoevaluación y coevaluación	Autoevaluación	Valoro el aprendizaje propio y del otro
Encuentro 9	Sesión Anexa	NA	Me relaciono

y padres de familia frente a procesos de evaluación, el uso de aplicaciones (apps) y otras herramientas de comunicación y manejo de información que fomentan la creatividad y la innovación permitiendo entornos de trabajo colaborativo promoviendo el aprendizaje significativo mediante el desarrollo de procesos, competencias y formación en criterios. Además en este proceso el proyecto también tiene en su diseño integrar activamente a padres de familia y cuerpo docente de la institución a través de una segunda fase que implica un diplomado virtual con la base teórica del programa ESDA, esto con el fin de apoyar las enseñanzas transmitidas a los estudiantes.

El resultado de este programa es un proceso de investigación en el cual fue necesario realizar una revisión de referentes bibliográficos en internet y en la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá, con el fin de investigar y consultar los teóricos y los proyectos emprendidos en el campo de la inteligencia emocional en las escuelas, así como indagar sobre los autores referentes y expertos en esta temática.

Se realizó la estructura de las mallas curriculares que implicó integrar el programa al área de ética en la institución (Véase tablas 5-6-7-8).

Para llevar a cabo lo anterior, se diseñaron cartillas pedagógicas (textos escolares) teniendo en cuenta la didáctica propuesta por ESDA, el contexto de la comunidad superiorista, la población a quien iba dirigida la propuesta y la intensidad horaria del área (1 hora semanal). Es así que se construyen cuatro cartillas por grado: De 6º a 9º: (una por cada período académico), cada cartilla tiene una estructura definida y actividades pertinentes para el desarrollo de la temática propuesta y de acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Tabla 5.

Grado Sexto				
TEMÁTICA GENERAL: ¿Soy asertivo con el otro?				
Periodo	Temáticas	Criterio	Valor	Valor de Apoyo
I	Respondo asertivamente a una agresión verbal esporádica o continua	Lo que determina mi comportamiento, es que actué con respeto?	TOLERANCIA	Respeto
II	Soy hábil para negarme a hacer algo que me solicitan aún cuando hay presión	¿Trato a mis semejantes de una manera amable y cortés?		Confianza
III	Realizo una crítica de manera asertiva	¿En la realidad existen personas, ideas y cosas distintas y distantes, que estoy dispuesto a comprender?		Diálogo
IV	Recibo y respondo a críticas asertivamente	¿Soy una persona que está constante aprendizaje?		Aceptación

Tabla 6.

Grado Séptimo				
TEMÁTICA GENERAL: ¿Cómo resuelvo conflictos en mis relaciones afectivas?				
Periodo	Temáticas	Criterio	Valor	Valor de Apoyo
I	Resuelvo conflictos con mis padres cuando no están de acuerdo con mi comportamiento o mi imagen	¿Actuó de manera correcta, poniendo en práctica mis valores?	IDENTIDAD	Respeto
II	Resuelvo conflictos con mis hermanos cuando pensamos de manera diferente	¿En la realidad existen personas, ideas y cosas diferentes y distantes, que estoy dispuesto a comprender?		Tolerancia
III	Resuelvo conflictos con mi grupo de amigos cuando no cumplen con mis expectativas	¿Mi participación y compromiso son fundamentales en el crecimiento de la persona y de la sociedad?		Aceptación
IV	Resuelvo conflictos con mi mejor amigo cuando no hay reciprocidad en la relación	¿Trato a mis semejantes de una manera amable y cortés?		Sinceridad

Tabla 7.

Grado Octavo				
TEMÁTICA GENERAL: ¿Soy responsable conmigo mismo para asumir una relación de noviazgo?				
Periodo	Temáticas	Criterio	Valor	Valor de Apoyo
I	Asumo con responsabilidad mis problemas personales	¿Las diferentes situaciones que afronto en mi diario vivir las asumo con responsabilidad?	RESPONSABILIDAD	Aceptación
II	Determino si un apersona es adecuada para iniciar una relación de noviazgo	¿Lo que pienso y actúo hace parte de un proyecto de vida?		Identidad
III	Asumo con responsabilidad mi relación de noviazgo	¿Actúo de manera correcta, poniendo en práctica mis valores?		Afectividad
IV	Asumo con responsabilidad el duelo cuando se termina la relación de noviazgo	¿Las diferentes situaciones que afronto en mi diario vivir las asumo con responsabilidad?		Honestidad

Tabla 8.

Grado Noveno				
TEMÁTICA GENERAL: ¿Conozco, valoro y me apropio de mi colegio como aporte a mi desarrollo personal?				
Periodo	Temáticas	Criterio	Valor	Valor de Apoyo
I	Comprendo mis habilidades sociales	¿Soy una persona que está en constante aprendizaje?	AUTONOMIA	Compromiso
II	Fortalezco el desarrollo de mis habilidades sociales	Lo que determina mi comportamiento es que actúo con respeto		Tolerancia
III	Tomo decisiones a partir de criterios	¿En mis decisiones y acciones la justicia tiene carácter prioritario?		Justicia
IV	Afronto situaciones de manera autónoma	¿Cada vez soy más autónomo?		Libertad

En esta tarea somos conscientes que el niño está sujeto a cambios en su desarrollo físico, neurológico, cognitivo, afectivo, moral, emocional y social, que no se pueden descuidar ya que afectan su desarrollo integral, de manera que se trate como un todo y no como un ser que está compuesto por diferentes procesos que deben ser formados desde la individualidad.

En consecuencia, pensar en un estudiante del Colegio Superior Americano es entender que gracias a la formación ética que promueven los programas de desarrollo de habilidades emocionales y de ESDA no esperamos un ser regido por normas, es decir, sostenido por una ética que en la que Cortina(2007) “hace referencia a la moral cívica, ya que se encuentra en el contexto de unos mínimos axiológicos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista” (p.120), sino que por el contrario, nos comprometemos con la formación de un ser que actúa de manera autónoma a partir de criterios formados por una ética de máximos Cortina(2007) nos muestra “como conciliatoria, que invita a dar consejos desde la experiencia vivida en primera persona o desde las experiencias heredadas de quienes merecen confianza” (p.120), formando un modelo actitudinal que no lo lleva a actuar por lo que “le toca”, sino por el estar convencido del bienestar del otro, entendiendo que el beneficio común prima sobre la necesidades individuales, que el buen actuar por convicción y no por obligación permite el desarrollo de una sana convivencia y de una sociedad más humana, más consciente de la realidad y del otro.

Es así que si pensamos que a medida que los niños crecen y alcanzan niveles cognitivos superiores, adquieren la capacidad de razonar de manera más compleja sobre temas morales, en donde los adolescentes asumen la perspectiva de otra persona, buscan resolver problemas sociales, fomentando su desarrollo moral. Empero se debe considerar que dentro del desarrollo moral el hombre

tiende a actuar de dos maneras diferentes, una heterónoma, es decir, que es irreflexivo porque obedece reglas de una autoridad exterior y otra autónoma, porque se utiliza la razón (KANT: 1977), siendo esto último lo que buscamos fortalecer por medio del desarrollo moral propuesto por Lawrence Kohlberg.

De tal forma ESDA ha logrado encaminar el sueño institucional de orientar a los estudiantes para forjar un <<buen carácter>> , que les permita ser más humanos, porque como Cortina (2007) sostiene:

Se puede ser habilísimos político, sagaz empresario, un profesional avezado, un rotundo triunfador en la vida social, y a la vez una persona humanamente impresentable. De ahí que ética y moral nos ayuden a labrarnos un buen carácter para ser humanamente presentables. (p. 116)

De manera que se pueda ser personas de excelente calidad humana con una formación ética que fortalece la dimensión moral y afectiva para alcanzar un <<quicio vital>>, que Cortina (2007) lo presenta como “ser justos y felices, que son las dos grandes metas por las que se calibra el nivel de humanidad, de las personas o las sociedades” (p. 116).

## Resultados obtenidos

El proyecto ESDA lleva 5 meses de aplicación aproximadamente y en tan poco tiempo se evidencian los siguientes resultados:

Estudiantes	Padres de Familia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los educandos dominan el lenguaje frente a los procesos afectivos del área.</li> <li>● Mayor conocimiento e interiorización del Manual de Convivencia de la institución.</li> <li>● Apropiación de los criterios de convivencia propuestos por la institución como aporte al proyecto educativo.</li> <li>● Fortalecimiento de los valores transversales por grado.</li> <li>● Fortalecimiento de las competencias: Afectiva y Cognitiva planteadas en el currículo del área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los padres de familia han evidenciado su compromiso e interés ante el proyecto, ya que en cada cartillas hay un espacio destinado para que su hijo (a) los entrevisten, siendo partícipes activos su proceso de formación.</li> <li>● Los padres de familia han manifestado la importancia del programa y el impacto que está generando en sus hijos la aplicación del mismo.</li> </ul>

Estudiantes	Padres de Familia
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Uso de las TIC por parte de los estudiantes para evidenciar la apropiación de las enseñanzas.</li> <li>● Uso de la plataforma virtual como una herramienta de comunicación y reflexión frente a situaciones de la cotidianidad.</li> <li>● Conocimiento de las emociones propias de la edad.</li> <li>● Fortalecimiento de sus relaciones afectivas.</li> <li>● En la institución se evidencia la sana convivencia.</li> <li>● Los estudiantes integran a diferentes miembros de la comunidad educativa (directivas, docentes, personal administrativo y de servicios generales) mediante la aplicación de entrevistas.</li> <li>● Se llega a la necesidad de implementar el programa en grado décimo y undécimo para el año 2015 gracias al impacto positivo del proyecto y con el fin de dar continuidad durante todo el proceso académico y formativo de los estudiantes.</li> </ul>	

## Conclusiones

- La implementación del programa de ESDA ha sido fundamental para el fortalecimiento de la filosofía institucional del Colegio Superior Americano, ya que ha permitido que la comunidad educativa se involucre en la <<formación de personas de excelente calidad humana>> a través de las actividades propias de las cartillas.
- El programa ESDA visiona en un futuro cercano a impactar de manera más fuerte en los educadores y padres de familia de la institución mediante el diseño y la aplicación del diplomado virtual que contribuya en la formación de competencias afectivas que trascienda en la formación integral de los educandos.

- El uso de las TIC como recurso pedagógico de aula, ha impactado de manera positiva en el desarrollo de los procesos afectivos en los estudiantes, ya que han sido la motivación esencial en la aprehensión de las enseñanzas propias del área de ética y a su vez ha permitido que los docentes sean innovadores en la creación de ambientes virtuales de aprendizaje.
- El diseño de las cartillas pedagógicas ha permitido enriquecer la labor docente porque los procesos de investigación, reflexión, diálogo y aprendizaje colaborativo se evidencian en las actividades que se plantean en cada uno de los encuentros (sesiones).

## **Bibliografía**

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991. Recuperado de:  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991\\_pr001.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991_pr001.html)

COLEGIO SUPERIOR AMERICANO. Proyecto Gestión de Convivencia. Pág. 2.

CORTINA, Adela. El Mundo de los Valores “Ética mínima” y educación. Editorial Búho. Bogotá D.C: 2007. Pág. 116

SISTEMA UNO INTERNACIONAL, 2014. Recuperado de:  
<http://www.sistemauno.com/co/quehacemos.html>



## Aplicación estrategia interdisciplinaria desde las asignaturas de física, filosofía, y educación artística

Uriel Leandro Buitrago Reyes  
Mayra Yazmín Pérez Ávila  
Sandra Yaneth Almeida Velandia

Con este proyecto se pretende crear y desarrollar una estrategia interdisciplinaria desde el enfoque artístico, filosófico y físico, donde las artes generen los espacios de comunicación transversal entre las áreas, porque en el ejercicio educativo formal cada área tiene un espacio separado de cátedra. Haciendo necesario plantear un escenario donde los estudiantes ejerciten las habilidades adquiridas a través de su vida escolar. Esto permite acercar el conocimiento a un plano más real y accesible, donde los estudiantes den un nuevo valor al aprendizaje, trazando un camino que permita analizar, buscar soluciones y proponerlas, para luego ejecutarlas. En este caso específico, se propone un ejercicio de toma fotográfica artística, como herramienta en la resolución del conflicto que suscita la pregunta sobre el yo, ¿quién soy? ¿Cómo enfrente el mundo? develando el yo como multidimensional. El arte nos permite concretar esta multidimensionalidad a través del lenguaje estético. Para ello se hace indispensable el uso de la teoría óptica, que permite utilizar un instrumento óptico (cámara fotográfica) reconociendo el funcionamiento de cada una de sus partes que en conjunto dan imágenes en condiciones más favorables para la observación de los objetos mismos, a través de los diferentes fenómenos ópticos, de las distintas imágenes producidas por la utilización de lentes y espejos esféricos o planos.

### Justificación

Actualmente una de las prioridades de las instituciones educativas es lograr la articulación de sus áreas de enseñanza, a través de proyectos interdisciplinarios que lleven a los estudiantes a adquirir competencias básicas, por encima del conocimiento específico. Para esto, el equipo docente de las asignaturas de física, filosofía y artística del Colegio Bilingüe Divino Niño, tratan de buscar conexiones entre óptica, el “Yo” y la fotografía artística, para lograr la interdisciplinariedad, permitiendo a los estudiantes crear conexiones entre los saberes previos y los nuevos, junto con competencias de comprensión de lectura, ubicación espacio-tiempo, y organización entre otras, es el primer paso para la interdisciplinariedad.



Como docentes debemos considerar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, y de la misma forma establecer los objetivos y plantear la evaluación adecuada de los indicadores de desempeño. Además siempre mantener el interés de los estudiantes y tener claras las estrategias para alcanzar las metas propuestas.

Con este proyecto se pretende potenciar el aprendizaje significativo que le permita al estudiante reconocer sus fortalezas y habilidades como seleccionar, organizar la información, y crear un medio o instrumento que le permita afrontar situaciones de su vida.

## **Objetivos**

### **General**

Desarrollar un proyecto interdisciplinario en el que los estudiantes apliquen, desarrollen y fortalezcan sus competencias comunicativas desde las asignaturas de física, filosofía y artística.

### **Específicos**

- Conocer y aplicar el método de Proyecto.
- Conocer, comprender y producir diversos tipos de textos, principalmente aquellos de carácter informativo y de exposición de hechos y manifestación de opiniones que relacionen el “yo” y la óptica, en una propuesta fotográfica.
- Desarrollar trabajo en equipo, en el que se fortalezcan competencias comunicativas y la correcta utilización de las Tic.
- Fortalecer el respeto y valoración de ideas y creencias distintas a través del dialogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la concertación.

## **Contenidos**

- Análisis de los elementos plásticos presentes en la imagen (fotos) Obtención y/o relación de información científica (física) a partir de la fotografías.
- Sustento teórico para la propuesta fotográfica en el análisis de fotografías que reflejan el “Yo” de cada individuo.
- Conclusiones sobre la interdisciplinaridad de las asignaturas de Física, Filosofía y Artística.

## Utilización de las Tics

De acuerdo a ciertos eventos educativos el modelo donde prima el discurso oral y el texto escrito, ha evolucionado gracias a los progresos del tratamiento de la imagen como apoyo al proceso educativo, para esto es necesario el uso de las herramientas tecnológicas en las aulas de clase, depende de la audacia de cada docente saber aprovechar los beneficios que conllevan educar en y a través de la imagen y las nuevas tecnologías (Editorial Norma, El educador.com. Bogotá. 2010). En esta época de avances tecnológicos no es posible ignorar la importancia de los adelantos que está presenta en los procesos educativos, esto no indica que el docente pierda su importancia en el proceso, por el contrario requiere la perspicacia para evolucionar frente a los cambios del mundo virtual y de las que disponga. El uso de las herramientas tecnológicas permite potenciar y desarrollar la creatividad, investigación, innovación, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones (ibídem). Teniendo en cuenta el modelo educativo que los docentes del Colegio Bilingüe Divino Niño utilizan, éste proyecto se enfoca en la construcción de un aprendizaje significativo apoyado en la utilización de las Tics.

**Libro Media Física II Santillana Compartir:** Su utilización permite proporcionar al estudiante los conceptos básicos relacionados con la óptica. Además proporciona la conceptualización teórica junto con la posibilidad de ampliar la consulta y la investigación a través de enlaces web dirigidos a textos o artículos apropiados para la temática, junto con actividades multimedia que propician la interacción del estudiante con el docente. Éste libro cuenta con una simulaciones que permiten al estudiante vivenciar el conocimiento, proporciona videos que faciliten la construcción de un aprendizaje significativo, aprovechando el potencial comunicativo de las imágenes, sonidos y palabras que permita concebir una imagen más real de los conceptos, dentro del aula de clase. Además el libro media indica al docente con claridad el componente que se está trabajando, haciendo más fácil la identificación de las fortalezas y dificultades presentes durante el proceso.

**Plataforma Santillana Compartir:** Es el medio de comunicación utilizado por estudiante y docente para el proceso de investigación y consulta, puesto que en ella están dispuestos los foros, y los documentos de ampliación, enlaces o artículos creados por los docentes o remitidos por los mismos. En esta plataforma se encuentran videos especializados que no saturan al estudiante de información puesto que muestran videos tipo documental y lecciones mono-conceptuales, es decir enfocados a conceptos y procesos puntuales.

**Foros y cine foros:** Están creados en la plataforma Santillana Compartir, su principal objetivo es propiciar el pensamiento crítico en el estudiante porque

no solo se trata de dar respuesta a una pregunta sino realizar cuestionamientos sobre las participaciones de sus compañeros y de él mismo, impulsa la competencia comunicativa y permite tener contacto directo e inmediato entre docente y estudiante a pesar de la distancia.

**Cámara:** Para este trabajo, la cámara se convierte en una herramienta importante porque es el instrumento de comunicación utilizado por el estudiante, es el que le va a permitir documentar y transmitir la esencia de su “yo”, además de dirigir el estudio del papel de la óptica en su entorno para este caso específico.

**Portales web:** Se crea un portal web propio del proyecto, que tiene como objetivo crear una bitácora visual o un álbum virtual, que permita ir reflejando el avance del proyecto y contribuya a promocionar una cultura ecológica entre los estudiantes, además de facilitar compartir de forma simultánea estos avances con todos los involucrados en el proyecto.

**Software de edición fotográfica:** tiene dos funciones primera mejorar la calidad de la imagen a través de los recortes, el color y la forma como va a ser expuesta la imagen -si va a ser impresa o si será utilizada digitalmente- y la segunda es modificar literalmente la imagen, para poder llegar a la intención artística o pictórica que se quiere lograr con ella.

## Actividades

En primer lugar los estudiantes han tenido un acercamiento a los conceptos teóricos necesarios para el desarrollo de este proyecto. Desde lo filosófico con la guía del texto “Hermenéutica del sujeto” de Michel Foucault, los educandos han iniciado un recorrido dialéctico partiendo de la pregunta ¿quién soy? Esta se aborda desde el proceso catártico de la epimeleia (conócete a ti mismo), el cuál le va a permitir al estudiante descubrir cuáles han sido las circunstancias que los han constituido y han formado lo que él cree que es, comenzando así el camino a la resolución de la pregunta por el YO. Desde la física, se estudia el concepto de luz, sus fenómenos, y aplicaciones, a su vez el estudiante comprende la importancia del estudio de la óptica y los avances que le ha permitido a la humanidad, entre ellos avances tecnológicos en las cámaras fotográficas, facilitando el cambio de la cámara análoga a digital. Durante el desarrollo de esta práctica se estudiaran los fenómenos de la luz, haciendo énfasis en la reflexión, en los instrumentos ópticos tales como las lentes y la cámara fotográfica, al igual que en las diferentes imágenes que se pueden lograr a partir de la utilización de espejos esféricos y planos, puesto que la

óptica en este dispositivo se traduce en una aplicación de la reflexión de la luz a través de la lente o conjunto de lentes que conforma la cámara. Desde el enfoque artístico se acerca a los conceptos de la fotografía como medio de comunicación y expresión. Se propusieron acercamientos a la luz, el ángulo y el encuadre para explorar y dar herramientas a la hora de crear una fotografía de pretensiones artísticas. La fotografía entendida desde el reto de develar, se formó en estos acercamientos para entender como estos elementos al articularse construyen la imagen.

En segundo lugar, el trabajo de campo, en filosofía los estudiantes leyeron el libro “Hermenéutica del Sujeto” de Michel Foucault y “Mas Platón, menos prozac” de Lou Marinoff, para comprender las etapas del proceso dialéctico en la consecución de la respuesta a la pregunta por el “YO” y sus múltiples facetas. También se realizó un cine-foro, sobre la película Amelié para observar y analizar diferentes manifestaciones del “YO”, también se hizo un análisis de los estereotipos de la sociedad al “YO”, para dar respuesta a la pregunta planteada, dando como resultado la propuesta fotográfica a desarrollar en el ejercicio artístico, esto se refleja en un texto escrito hecho por cada estudiante. El trabajo de campo para física se hace a través de laboratorios que permiten verificar los fenómenos y efectos ópticos, y la simulación de imágenes formadas a través de espejos esféricos y lentes, planteados en el libro media; se desarrollaron foros propuestos en la plataforma Santillana que incentivan la investigación y el pensamiento crítico del estudiante, concluyendo con una propuesta artística sustentada desde los conceptos de óptica utilizados en la elaboración de la misma. Entendidos los elementos básicos de composición fotográfica se realizó una exploración del lenguaje estético, para ello se excitó el imaginario con otras representaciones artísticas: video, música, texto. Luego con todo un universo comunicativo descubierto se empezó a experimentar con posibilidades estéticas acercándose al “Yo” y así terminar construyendo la propuesta final.

## Recursos

Cámara digital, Fotos, Espejos esféricos y planos, Luces, Espacios libres de la institución, Plataforma Santillana Compartir, Recursos virtuales (Vídeos, documentos, artículos, etc.), Libros: Más Platón Menos Prozac, Hermenéutica del Sujeto.

## Muestra de resultado

Escrito producido por el estudiante Mateo Carrero:

¿Quién soy yo?

Basándome en “Hermenéutica del sujeto” de Michel Foucault y “Más Platón y menos Prozac” de Lou Marinoff y complementando lo anterior con encuentros en la clase de filosofía lleve a cabo un proceso de concéte a ti mismo, catarsis. Antes de iniciar el proceso de catarsis tuve presente que el concepto de *épiméleia* se refiere al cuidado, preocupación y conocimiento de uno mismo, el cual a su vez implica una actitud en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo. Además, dicho concepto designa un determinado modo de actuar, una manera de comportarse que se ejerce sobre uno. Otro concepto fue el de *epístrofe*, concepto en el que se pueden distinguir básicamente cuatro elementos: alejarse de las apariencias, volver sobre sí mismo, realizar actos de evocación, memoria y por último retornar a la patria ontológica. Estos conceptos fueron claramente evidenciados y vividos a la hora de los encuentros filosóficos donde se desarrolló de principio a fin el proceso de catarsis. En primera instancia, estaba siendo muy general en cada una de las cosas que me preguntaban sin dar oportunidad para develar ese “yo” esencial y absoluto que trataba de ocultar, a la vez me sentía de cierta manera, nervioso, temeroso. Con el pasar del tiempo fui empezando a proporcionar vestigios de lo que verdaderamente soy y de las diferentes situaciones específicas que he tenido que afrontar a lo largo de mi vida (tanto buenas como, no tan buenas) y eso gracias a que iba sintiendo más confianza y tranquilidad al poder decir cosas que en ocasiones me he guardado. En última instancia, me sentí sin “una carga encima” al poder desahogarme de muchas cosas y me sentí en un grado de paz y armonía conmigo mismo al descubrir verdaderamente quien soy y darme cuenta de que todas las situaciones afectan en la vida de una u otra manera, directa o indirectamente. Todo esto gracias a los pre-saberes acerca del tema y la utilización de la dialéctica como método para llegar hasta esa última instancia.

En cuanto a lo artístico la propuesta desarrollada es un tríptico fotográfico el cual estará compuesto por una foto que representa la ausencia de alguien importante en mi vida y un ambiente de oscuridad y mucha sombra, en segundo lugar estará la foto que representa mi renacer y mi heroicidad al conseguir el éxito integralmente, tanto en el ámbito deportivo como en el ámbito académico y el brillo luminoso proporcionara el espacio necesario para ello, y por último, la foto que representa la neutralidad, el equilibrio mostrando luz y penumbra, siendo la luz los buenos momentos y las personas a las que le demuestra la gratitud, y la penumbra los momentos no tan buenos y personas que vienen y van a lo largo de mi vida y no ayudan y si pueden llegar a arruinar el camino. Para lograr los efectos de luz y sombra en la toma fotográfica, los conceptos físicos que más se adaptan a este propósito son: la reflexión, la difracción y cámara fotográfica como instrumento óptico. La

reflexión de la luz, que permite la construcción de la imagen gracias al choque de los haces de luz contra los diferentes objetos utilizados en la fotografía, como en la reflexión los ángulos de incidencia y de reflexión son iguales, el rayo reflejado permite percibir el objeto como realmente es. Para dar los efectos artísticos requeridos a la hora de expresar el concepto del “yo”, se trabaja la construcción de penumbra y sombra como derivación de la reflexión de la luz dependiendo de la posición, tamaño de la fuente luminosa y el objeto opaco. La luz no puede atravesar los objetos opacos, como consecuencia de esta propiedad se producen las sombras, los rayos de luz iluminan lo que hay detrás del objeto con más intensidad que en la zona donde este se proyecta, esta zona aparece menos iluminada y es lo que llamamos sombra. Si hay varias fuentes de luz iluminando un objeto se producen varias sombras. Si una de ellas tiene mucha más intensidad las otras sombras se verán más sutiles o no se apreciarán. La sombra es más tenue cuando está más alejado del plano sobre el que se proyecta. Para lograr la penumbra se trabaja con una fuente de luz grande en comparación con el del objeto, en este caso el sujeto fotografiado, es decir, yo. El otro fenómeno que se trabaja durante la fotografía y que interviene a su vez en la obtención de sombra y penumbra es la difracción, esta consiste en la desviación que experimenta la onda luminosa, cuando se encuentra en su camino obstáculos (en este caso el sujeto fotografiado y los objetos que componen la fotografía), durante las tomas fotográficas con objetos suficientemente cercanos el uno del otro, las sombras se distorsionan por el efecto de desviación de la luz en sus bordes, es decir, la difracción. La cámara fotográfica usa lentes para formar la imagen real e invertida, el funcionamiento de la cámara digital, que es una copia limitada del ojo humano, inicia cuando la luz reflejada por el objeto fotografiado entra a través de la lente, este haz incide sobre el chip semiconductor sensible, donde se descompone la luz en tres colores, rojo, verde y azul, es decir, ocurre el fenómeno de dispersión, la luz reflejada se convierte en una señal eléctrica y se transfiere a la parte electrónica de la cámara, luego el software interno de la cámara comprime la imagen tomada y la almacena en la memoria.

## Resultados

La transversalidad se evidencia en la praxis. Una propuesta artística sobre el yo de un estudiante de grado 11 puede tornarse en la piedra angular de una búsqueda constante del ser. El interés en los estudiantes se despertó exponencialmente, cada encuentro daba pie para involucrarse en cada saber y de esa manera poder avanzar en cada aspecto del proyecto. Entender que somos parte de un todo, desde el mismo cuerpo hasta la sociedad en sí convierte en exitoso el ejercicio propuesto.

Dieciséis propuestas fotografías fueron planeadas a lo largo de tres meses. Cada estudiante ‘enfocó’ el yo desde su cámara fotográfica. Tras puestas en común donde el avance no solo fue particular sino grupal, construyó lazos más fuertes en la promoción de estudiantes, les permitió conocerse más como seres integrales. Aunque no hemos obtenido fotógrafos, físicos ni filósofos titulados si nos enfrentamos a un grupo de estudiantes articuladores del saber en estas áreas y está generada como modelo las múltiples conexiones que el saber puede llegar a tener en su vida cotidiana.

## Muestra de fotografía

### Primera fotografía

Pasado sombrío.



### Primera fotografía

Futuro luminoso.



### Tercera fotografía

Presente, ecuanimidad.



## Bibliografía

PEI, Colegio Bilingüe Divino Niño, Diseño curricular.

Bautista, M., Romero, O. L.; (2014) Física II Volumen I, Bogotá, Editorial Santillana Compartir.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Sontang, S. (2006). *Sobre la Fotografía*. México: Alfaguara.

Marinof, L. (2001). *Más Platón Menos Prozac*. Madrid: Ediciones B.

Editorial Norma, El Educador.com (2010). Imagen y tecnología: nuevos componentes de la educación. Recuperada de: <http://www.eeducador.com/home/otros/68-articulo-revista-eeducador-numero-9-imagen-y-tecnologia-nuevos-componentes-de-la-educacion.html>.

Di Castro, A. (2013) HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA Apuntes de las sesiones teóricas - PRIMER SEMESTRE. Recuperada de: <http://www.andreadicastro.com/academia/Fotografia/histfoto/>.

Cobos, J. A. (2012). La historia del microscopio. Recuperada de: <http://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol25num1/articulos/historia/>.

Posada-Swofford, A. El telescopio: la historia del invento que revolucionó la ciencia. Recuperada de: <http://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/el-telescopio-la-historia-del-invento-que-revoluciono-la-ciencia>





## La tecnología digital como facilitadora del desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo

Carlos Mauricio Peraza Álvarez

**L**as tecnologías de la información y la comunicación han cambiado nuestras vidas. Hemos sido testigos de su vertiginosa evolución y su creciente penetración tanto en los procesos de producción económica, científica y tecnológica como en los aspectos más básicos de la vida cotidiana, transformando para siempre la manera como accedemos a la información, realizamos transacciones comerciales y financieras, y nos comunicamos personal y corporativamente. De hecho la masificación de las TIC y de sus dispositivos electrónicos, digitales y telemáticos han supuesto para muchos estudiosos una nueva revolución cultural similar la que produjo la imprenta; al respecto un estudio de la Fundación Telefónica y la Universidad de Navarra realizado entre niños, adolescentes y postadolescentes de diversos países de Latinoamérica, considera que las personas que han crecido en esta nueva cultura constituyen una nueva generación interactiva, donde la multitarea y la movilidad son elementos primordiales. En esta misma línea otros estudiosos identifican esta generación bajo nombres como generación N (iNternet), D (digital) o Nativos Digitales, para enfatizar la idea de que la lógica predominante gracias a la incorporación de las tecnologías de la información es diferente a la de la cultura convencional, ya que: *“los nativos digitales están acostumbrados a recibir información muy rápido. A ellos les gustan los procesos paralelos y multitarea. Ellos prefieren sus gráficos antes de su texto y no lo contrario. Prefieren el acceso aleatorio (como el hipertexto). Funcionan mejor en red. Ellos creen en la gratificación instantánea y las recompensas frecuentes. Ellos prefieren los juegos al trabajo serio”*. Prensky. M (2001).

La educación escolar institucionalizada, no ha sido ajena esta dinámica. El ingreso de las TIC en este campo ha abierto grandes oportunidades, por ejemplo la enseñanza virtual ha permitido el acceso a la educación de muchas personas que de manera presencial les hubiese resultado imposible acceder, la generalización del uso de software de administración y gestión académica ha permitido a profesores e instituciones delegar en los sistemas procesos administrativos ganando valioso tiempo pedagógico, igualmente los docentes cuentan con la red para preparar sus clases y actualizar sus conocimientos de manera rápida y fácil, y los estudiantes no imaginan maneras diferentes realizar sus tareas sin acudir a la internet y sus infinitas fuentes de información

actualizada. Aunque en los colegios es cada vez más común que las tecnologías digitales hagan parte esencial de la dinámica escolar, solo recientemente se está iniciando el camino para transformar los entornos del aprendizaje escolar y las didácticas de los educadores, por lo que sigue siendo un reto actual lograr que la incorporación de las TIC transforme el aula creando experiencias enriquecidas de aprendizaje, elevando la motivación, el aprendizaje con sentido y logrando que cada momento de enseñanza se conecte con la vida del estudiante.

De otro lado, la educación escolar tiene el insustituible papel de socialización de las nuevas generaciones, permitiéndoles hacer propio el acervo cultural y científico de la humanidad. Así la responsabilidad de lograr que la educación acerque y brinde las herramientas a los estudiantes para que hagan propia la tecnología es inaplazable, nuestros estudiantes en edad escolar se tendrán que enfrentar a contextos educativos y laborales en los que la tecnología y el conocimiento tecnológico serán capitales para lograr con éxito su desempeño, de allí el compromiso de las instituciones escolares por desarrollar competencias en tecnología, enseñando que el trabajo colaborativo es más fuerte que el plagio, mostrando estrategias para sintetizar y usar los enormes volúmenes de información a los que nos enfrentamos cotidianamente, indicando como enfrentar los riesgos y hacer uso responsable de los diferentes dispositivos y escenarios sociales virtuales que se tienen actualmente, y educando en el empleo eficiente, ético y responsable de las crecientes aplicaciones y servicios digitales.

En este marco el Gimnasio los Robles, colegio de educación Básica y Media desde hace varios años se ha propuesto incorporar las TIC como parte de su estrategia pedagógica para el logro del aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo en los estudiantes, siendo el aprendizaje y la cognición principios fundamentales del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional). Precisamente el presente escrito busca informar acerca de cómo ha sido este proceso de incorporación, el cual se ha caracterizado por ir haciendo propios los programas educativos desarrollados por Santillana mediante su adaptación a las necesidades y condiciones particulares de la institución y bajo el propósito final de que tal incorporación, derive en una calificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto en la modificación de la metodología y la didáctica, del rol docente y de los logros cognitivos de los estudiantes, poniéndolos a tono con las competencias requeridas por los ciudadanos del siglo XXI.

El texto que sigue presenta tres partes: La primera, trata sobre lo que se entiende por aprendizaje significativo y desarrollo cognitivo, concluyendo con

la presentación de un modelo de explicación del funcionamiento cognitivo de los estudiantes. La segunda parte, describe el proceso de incorporación de las TIC en el Gimnasio los Robles, diferenciando fases de acuerdo a los usos predominantes de la tecnología y las percepciones que de ella tienen los educadores en cada momento. Y la tercer parte, analiza las ventajas que presentan las TIC, concretamente las escolares digitales, para facilitar la transformación del rol docente y lograr el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo.

## **Aprendizaje significativo y desarrollo cognitivo**

Hoy se acepta como paradigmático que cada ser humano construye su propio conocimiento, es decir que la apropiación del acervo cultural y científico que la sociedad considera como deseable, no funciona como una transcripción lineal y mecánica de información en la mente de cada individuo, ni se instaura como un reflejo fiel y literal de lo que se considera realidad, sino que efectivamente cada individuo procesa de manera personal y dados sus determinantes orgánicos y experienciales la información a la que es expuesto y cuando él la organiza y asocia consigo mismo se convierte en conocimiento. Esta visión está estrechamente emparentada con la noción de aprendizaje significativo, la cual entiende que el aprendizaje real, es decir aquel que modifica el pensamiento o el comportamiento de la persona en oposición al declarativo que se evalúa en las pruebas escolares tradicionales, solo es posible si es significativo, es decir, si se ancla mentalmente de manera lógica, estructurada y con sentido para quien lo aprende, pues: *“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”*

En los medios escolares, esta idea de aprendizaje da protagonismo a la actividad constructiva del estudiante sobre su actividad asimiladora, de forma que asumir esta perspectiva implica pedagógicamente interesarse mucho más por el proceso y las habilidades intelectuales que se estimulan en la construcción propia de conocimientos, que en el conocimiento como cantidad de información adquirida. Así, la calidad del aprendizaje se mide por la cantidad y complejidad de relaciones que un sujeto puede elaborar, es decir, por el nivel de significatividad o grado de sentido y significado que le puede dar a la información aprendida.

Los conocimientos logrados por aprendizaje significativo se organizan en redes que se convierten en los lentes a través de los cuales se aprehende el

mundo, un estudiante con una red más organizada, cohesionada y coherente captará una realidad y un mundo más interesante y enriquecido, ya que la información convertida en conocimiento interiorizado funciona como una *“síntesis de significados a través de los cuales se puede estructurar el constructo personal mediante el cual el individuo percibe la realidad, se adhiere a ella y organiza sus comportamientos”*, e igualmente se constituyen en la interpretación personal de “la herencia cultural de los adultos, adquirida con el esfuerzo de la mente humana” y permiten la reinterpretación continua de la experiencia, pues: *“Lo aprendido, si es personalizado, constituye una auténtica experiencia. No parece del todo cierto que de la experiencia se aprende; mejor diríamos que el aprender constituye la experiencia, puesto que ayuda a crear y recrear continuamente el constructo personal,”*

Para que un estudiante aprenda significativamente y logre realmente la construcción del conocimiento, requiere desplegar una serie de habilidades para el uso, organización y comprensión de la información proveniente de su realidad interna y externa, por lo que su capacidad de aprendizaje está estrechamente ligada a su capacidad para procesar la información, relacionarla y estructurarla en su mente, tales capacidades de relación constituyen su pensamiento como constructo personal y determinan su capacidad de pensar. A mayores relaciones lógicas entre las experiencias, conceptos, ideas y/o situaciones vividas, mayor será la capacidad del propio pensamiento, ya que de hecho el aprendizaje como relación de conocimientos para establecer nuevos significados está determinado por la capacidad para pensar. Cada vez que el estudiante se relacione con la realidad y se esfuerce por detallarla y nominarla con conceptos científicos o culturales, desarrollará su pensamiento, por lo que el mundo adquiere para él una complejidad vinculada a su capacidad para pensarlo. El aprendizaje significativo trabaja directamente sobre la estructura intelectual, la enriquece y la prepara para ir aumentando gradualmente la capacidad propia de pensar y aprender.

Hemos establecido que el pensamiento tiene que ver con la capacidad de establecer relaciones mentales y que su resultado es la interiorización de los conocimientos, los que a su vez se organizan en redes o esquemas, entendidos como *“todo lo que un sujeto conoce, cree y siente sobre sí mismo, sobre los demás y los acontecimientos a diferentes niveles (episódicos, semánticos, afectivos, etc.). Engloban el conocimiento que el sujeto tiene del mundo y se encargan de dirigir la organización perceptiva, sí como los diferentes procesos mentales que intervienen en la adquisición, organización y modificación del conocimiento”*, por lo que el aprendizaje significativo impacta la estructura cognitiva del individuo ya que involucra tanto el sistema de organización del conocimiento como el de procesamiento de la información, y determina las representaciones mentales

con las que se relaciona con la realidad, por lo que es imperioso que el proceso escolar se ocupe de manera principal y no subsidiaria de la estructura cognitiva de los estudiantes.

Aunque no es objeto del presente escrito profundizar en la explicación cognitiva del aprendizaje, si es necesario hacer un esbozo del modelo del funcionamiento cognitivo, de manera que nos permita comprender los procesos implicados en tal funcionamiento y los componentes que lo estructuran. Al respecto en el medio educativo somos depositarios de la herencia teórica y experimental que han construido la psicología, la pedagogía y la neurología, y más recientemente sus versiones interdisciplinarias que combinando campos profesionales se han ocupado del fenómeno educativo, tales como la neuropsicología y la psicopedagogía.

Particularmente en el Gimnasio los Robles y gracias a que contamos con un modelo pedagógico – terapéutico en el que dialogan y se funden el saber pedagógico centrado en la epistemología y la praxis de las áreas de enseñanza, con el saber de la terapia ocupacional, la fonoaudiología y la psicología, esencialmente dedicado a la comprensión y desarrollo de las habilidades atencionales, lingüísticas y emocionales, entre otras, hemos construido una interpretación del funcionamiento cognitivo que articula el marco teórico de la psicología cognitiva sobre los dispositivos o procesos básicos de aprendizaje, con las explicaciones sobre el procesamiento de la información que brinda la teoría de Modificabilidad Estructural cognitiva y la perspectiva cognitivista del aprendizaje que retoma los esquemas, redes y representaciones mentales. En esta línea el pensamiento humano se encuentra configurado por una serie de habilidades, procesos, capacidades y estructuras independientes unas de otras pero integradas en un sistema, por lo que al igual que Feurstein consideramos es necesario conocer y delimitar los componentes de la estructura cognitiva y que ella se puede modificar positivamente siempre que se le ofrezca el entrenamiento adecuado al estudiante, pues el aprendizaje está determinado por el nivel de dominio de las habilidades adecuadas para procesar la información e integrar los conocimientos.

Desde el procesamiento de la información y la psicología cognitiva como referentes, se considera que entre las entradas sensoriales y la respuesta que emite un sujeto frente a tales entradas o estímulos, acontecen numerosos procesos internos que son denominados procesos y habilidades, y que *“la secuencia de eventos internos que acontecen es lo que configura el procesamiento de la información, cuya funcionalidad está determinada por su potencial para transformar datos e informaciones brutas en datos con significado psicológico”*

En este marco, la estructura cognitiva de un ser humano está compuesta por:

1. Acto mental, Acto mental, entendido como el conjunto de procesos cognitivos-cognoscitivos mediante los cuales el ser humano incorpora información del medio, la procesa y emite una respuesta. Dentro del acto mental se diferencian tres fases: entrada, elaboración y salida.
2. Funciones cognitivas, entendidas como conjunto de procesos psicobiológicos de orden mental, propios de nuestro sistema nervioso central, que empleamos en el acto de aprender. Están divididas en básicas tales como atención, memoria, percepción y motivación y superiores como razonamiento y meta cognición y se evidencian mediante subfunciones que se ejecutan en cada fase de un acto mental o un acto de pensamiento. Estas funciones determinan la calidad la información que nos llega y del procesamiento que realizamos, y actúan como componentes dinámicos que “manipulan” la información en los diferentes momentos del procesamiento (adquisición, almacenamiento y recuperación). Hay funciones que se ocupan de traducir la información de tipo sensorial en representaciones conceptuales, otros se encargan de traducir tales representaciones en respuestas o de codificar y almacenar la información en la memoria.

Existen funciones cognitivas específicas y propias para cada fase de procesamiento, así hay funciones cognitivas en la fase de entrada, otras en la fase de elaboración y unas más en la fase de salida. Las funciones son actividades del sistema nervioso que explican la capacidad del individuo para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones (Feuerstein, 1979).

3. Habilidades Cognitivas, entendidas como aptitudes adquiridas para llevar a cabo tareas cognitivas como identificar, clasificar, comparar, entre otras, de manera que de su aprendizaje eficaz depende nuestra capacidad cognitiva, o dicho de otra manera, de las habilidades que empleamos para procesar información dependen nuestro potencial de aprendizaje y de construcción de conocimientos.

Las habilidades cognitivas básicas son las operaciones mentales, que en los términos de Piaget se explican como: “acción interiorizada que modifica el objeto de conocimiento” y que Feuerstein asume y completa como: “conjuntos de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de fuentes internas y externas”. Desde la simple identificación de un objeto hasta la complejidad de un razonamiento silogístico, la mente realiza toda una serie de operaciones mentales que actúan sobre los datos o fuentes de información que buscamos procesar

(adquisición, almacenamiento y uso), por lo que se pueden equiparar con las estrategias las cognitivas que empleamos, y están al servicio de las funciones o procesos cognitivos diferenciándose por su carácter funcional, operativo y abierto en oposición al encubierto de las funciones, además son manipulables directa o indirectamente pues son intencionadas. Con el desarrollo del pensamiento, con la experiencia y gracias al aprendizaje, las operaciones mentales van ganando en automatización y en abstracción, logrando operar cada vez con material más alejado de lo real y lo tangible y más simbólico y abstracto.

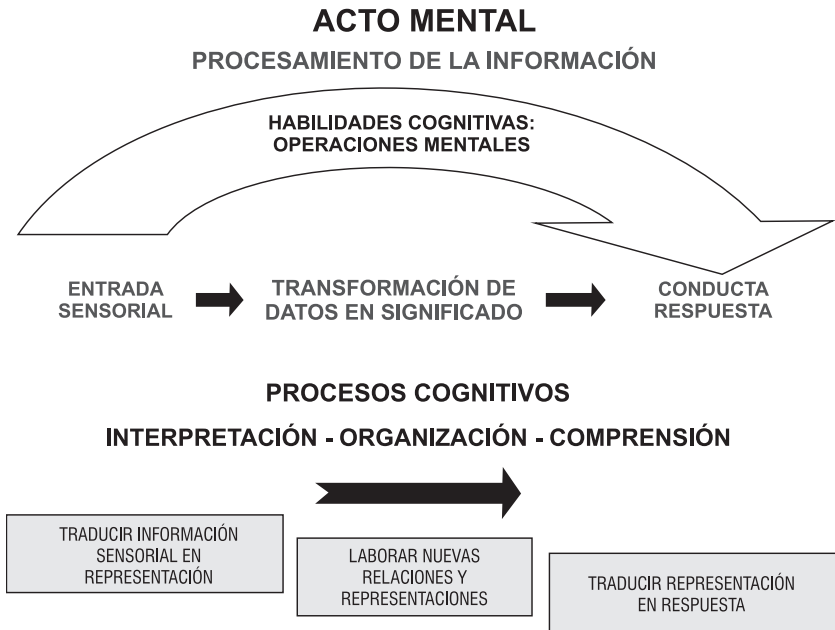
4. Esquemas de conocimiento, entendidos como el resultado de la reconstrucción y la reelaboración personal del saber y el conocimiento, se convierten en las realidades psicológicas del sujeto pues son sus construcciones subjetivas fruto de la experiencia vivida. La información y conocimientos se van construyendo como consecuencia de la intervención de procesos externos de entrada y salida (atención, memoria, percepción), de procesos internos (razonamiento, comprensión) y de la actuación de las operaciones mentales, cuyo resultado son representaciones mentales de la realidad que se forman por actuar sobre ella misma, constituyéndose en un punto de vista general o un patrón que sirve de base para integrar e interpretar nueva información, de allí que los esquemas determinan estructuralmente lo que se puede percibir, comprender y memorizar.
5. La Modificabilidad Estructural Cognitiva entendida como la capacidad propia del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento. Este cambio estructural cognitivo es el resultado de la adaptación a las condiciones de la vida y refleja cambios en las condiciones internas del individuo. Para Feuerstein, el ser humano es un sistema abierto al cambio y a la modificación en la medida que interactúa con el mundo. Esta modificación se logra desde sus estructuras internas (funciones cognitivas) al operar con la información proveniente del mundo (operaciones mentales) para adaptarse al entorno y responder a sus necesidades. En este proceso sus estructuras cognitivas pueden modificarse de manera positiva o pueden volverse disfuncionales.

El siguiente esquema ilustra el modelo de estructura cognitiva que proponemos:

### **Aprendizaje significativo y desarrollo cognitivo como tareas centrales de la labor docente**

Siguiendo lo enunciado en el aparte anterior, a continuación delineamos las que a nuestro juicio derivan como las principales implicaciones en la tarea docente:





1. Frente al Conocimiento: Ver el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos es reconocer la actividad constructiva del ser humano, en donde la más valioso y genuino de cada estudiante es su forma específica de interpretar la realidad, lo que deriva en lo que llamamos significados y, legitima la construcción como un proceso interno de adentro hacia afuera. Igualmente el estatus del conocimiento varía y pasa de ser un producto empaquetado para ser consumido a constituirse en herramienta de interpretación del mundo, siendo el resultado individual del acto de conocer.
2. Frente al método: Aceptar que los significados y su construcción son individuales implican asumir que hay más de una forma de aprender y es de este postulado que se desprende el reconocimiento de la existencia de estilos, modalidades y ritmos de aprendizaje, entendidos como conjunto de rasgos cognitivos y fisiológicos que determinan como cada individuo interactúa, procesa y decodifica la información proveniente del ambiente, Williams explica al respecto: “ *las modalidades de pensamiento son los lenguajes que empleamos para pensar: imaginería visual, lenguaje verbal, matemáticas, imaginería cenestésica y otras de tipo sensorial... Las modalidades de pensamiento son también modalidades de aprendizaje. Somos mayoría los que nos apoyamos con mayor intensidad en una modalidad para*

*dar sentido a nuestra experiencia” de allí que ahora se trabajó en inteligencias múltiples, en diferenciar si el estudiante es de predominio analítico o global o si es verbal o kinestésico. De hecho la legislación educativa colombiana plasma este principio en el decreto 1860, en donde establece que una de las finalidades principales de la evaluación del rendimiento escolar es: “Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades e Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje”.*

3. Frente al Enfoque: Desplazar el interés pedagógico, pasando de centrarse únicamente en el objeto del aprendizaje que es el conocimiento a fijarse prioritariamente en el sujeto del aprendizaje que es el estudiante, conlleva un giro en la acción docente cuya preocupación ahora no solo es lo que hay que enseñar, sino y ante todo, como lo aprenderá el estudiante; por lo que en adelante el desarrollo cognitivo y la capacidad para pensar se convierten en los énfasis básicos del proceso escolar.
4. Frente al rol docente: Asumir que el docente ya no es más un enseñante, sino un mediador del desarrollo intelectual del estudiante, pues la función principal de lo escolar es promover que como resultado de la mediación se adquieran por parte del estudiante, comportamientos apropiados, aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales, respondiendo a la estimulación directa, el mismo estudiante modifica su estructura cognitiva. En este enfoque el docente es un proveedor de experiencias de aprendizaje mediado, que busca el buen funcionamiento cognitivo y el protagonismo activo del estudiante en el proceso de aprendizaje.
5. Frente al Objetivo: El aprendizaje significativo, que es por esencia aprendizaje comprensivo, busca estructurar redes de conocimiento y significación flexibles, cuyos conceptos y categorías sean transferibles a múltiples contextos académicos y cotidianos, por lo que el aprendizaje significativo está en la base de las competencias escolares, ya que el aprendizaje informativo que se centra en píldoras de conocimiento, ejemplificaciones o anécdotas, se adhiere a la estructura intelectual de forma mecánica por lo que su uso es limitado y no logra convertirse en transferible y competente.

A los cambios generados por la nueva comprensión de los procesos de aprendizaje, se unen las transformaciones propias de la sociedad actual, en la que el conocimiento, su volumen de producción y su velocidad de cambio

hacen imposible enseñar el conocimiento existente, y lo convierte en obsoleto muy rápidamente, por lo que se introdujo la necesidad de enseñar a aprender y enseñar a pensar. Al respecto la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco presidida por Jacques Delors, indicó que la educación se debe dirigir de manera prioritaria, al desarrollo de la capacidad de aprender a conocer, lo que implica que la educación debe estar centrada en lograr tanto el aprendizaje de los conocimientos propios de las disciplinas como el aprendizaje de estrategias para la búsqueda de información, para su evaluación crítica, para transformación y producción de nueva información, para identificar y valorar diferentes tipos de conocimientos, para compartir información, en fin para emplear herramientas conceptuales, actitudinales y tecnológicas para el conocimiento.

### **La incorporación de las TIC en el proceso escolar: La experiencia del Gimnasio Los Robles**

La diada tecnología y educación que hace poco tiempo era un pronóstico, una premonición futurista o una novedad, hoy es un realidad indisoluble, marcada tanto por una intención explícita de que las TIC y sus avances se dirijan hacia lo escolar como por la necesidad y el compromiso de que lo escolar se apoye y enriquezca con el uso de las TIC. *“la pregunta de hoy no es si el sistema educativo debe o no considerar a la tecnología como una herramienta para potenciar el aprendizaje. La verdadera pregunta es cómo aprovechar el poder de las TIC para hacer que la educación tenga efectos relevantes, pertinentes y eficaces en el marco de la sociedad del conocimiento”* Sin embargo este proceso de incorporación de las TIC no resulta tan fácil como se quisiera ya que las instituciones escolares y los educadores inmersos en ellas presentan resistencias o necesidades que obstaculizan tal inclusión, pues de hecho las TIC parecen imponer su propia racionalidad no siempre coincidente con las prácticas de enseñanza imperantes en las aulas de clase.

Dentro de todo el fenómeno educativo y escolar queremos hacer hincapié en como la tecnología ha ido adentrándose en el aula de clase, es decir, como la dinámica presencial situada en tiempo y espacio por la infraestructura escolar tradicional, se ha ido enriqueciendo tecnológicamente; reflexión que creemos importante, pues pese a los avances y ventajas de la enseñanza virtual, gran parte de los estudiantes en edad escolar se educan en centros escolares físicamente delimitados, e igualmente gran parte de la innovación y el avance educativo se juega en dichos centros.

Precisamente a continuación queremos presentar de manera descriptiva, sin juzgar o evaluar, el proceso de introducción de las TIC en el Gimnasio Los Robles. Proceso en el que diferenciaremos algunas fases que pueden coexistir solapadas unas con otras, pero que para efectos de este texto las presentaremos por separado, empleando dos criterios diferenciadores: por un lado los usos predominantes de las TIC en cada una de ellas y por otro las percepciones pedagógicas evidenciadas. Las percepciones pedagógicas son extractadas a partir de la observación del discurso y la actitud general que muestran los educadores y los usos predominantes que se enuncian son el resultado de la observación sobre las tareas en las que mayoritariamente se emplean las TIC, deduciendo su percepción de utilidad, eficiencia y facilidad con relación a las tareas de enseñanza, aprendizaje y currículo.

**FASE 1:** No hay realmente una incorporación de las TIC en la dinámica escolar.

Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● El mayor uso se encuentra en tareas administrativas como procesar las calificaciones de los estudiantes.</li> <li>● Tareas de enseñanza: el profesor se apoya en las TIC para complementar sus contenidos de clase, ya que acude simultáneamente a los libros de texto convencionales y a la información en la Web.</li> <li>● Tareas de aprendizaje: los estudiantes investigan en la web desplazando los usos y utilidades de los libros convencionales.</li> <li>● Currículo: La tecnología es objeto de enseñanza como contenido de clase, se enseña hardware como tema central e igualmente software de ofimática con el objetivo de presentar tareas escolares.</li> <li>● Institucionalmente se trabaja en reglamentar el acceso y uso de internet en casa y colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Existe una actitud de resistencia hacia la entrada de las TIC en el centro escolar. Existen debates sobre todos los inconvenientes y problemas que su entrada puede causar. Se piensa las TIC como algo ajeno a lo escolar.</li> <li>● Hay temor de que la tecnología resulte nociva y desfavorable, ya que puede distraer a los estudiantes en clase y puede llegar a reemplazar a los docentes.</li> <li>● No se ve como necesaria la incorporación de las TIC en el ambiente escolar, ni hay conciencia de su importancia cotidiana, se piensa en ella como un riesgo. piensa en ella como un riesgo.</li> </ul>

**Fase 2:** La dinámica escolar se modifica por pequeñas iniciativas de cambio y por la incorporación de software de comunicaciones.

Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● El mayor uso además de las tareas administrativas se encuentra en las comunicaciones con padres de familia. Los software y programas que permiten enviar (de manera unidireccional) mensajes y circulares a padres de familia son los protagonistas.</li> <li>● Tareas de enseñanza: el profesor se apoya en las TIC para complementar sus contenidos de clase, ahora empleando herramientas de software libre sin explícita intención educativa, acude a videos y a aplicaciones complementarias como cabri geometry o google maps para dinamizar esporádicamente las clases; la tecnología se usa para complementar información o salir de la rutina.</li> <li>● Tareas de aprendizaje: los estudiantes investigan en la web desplazando los usos y utilidades de los libros convencionales y ahora ven a nivel de espectadores, como el profesor recrea posibilidades de manipulación de la información con la tecnología.</li> <li>● Currículo: Las TIC siguen siendo objeto de enseñanza propio de una sola asignatura, pero empieza a ser clave en todas las asignaturas la proyección y la posibilidad de llevar información manipulable (interactiva) a clase.</li> <li>● Institucionalmente hay una preocupación por la búsqueda de dispositivos que permitan la proyección de los recursos que emplean los profesores (tableros digitales por ejemplo), pero menos por los contenidos y su dinámica en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inicialmente se piensa y estimulan las comunicaciones digitales como una forma de economizar papel, rápidamente se descubre su efectividad para transmitir mensajes e informaciones.</li> <li>● Predomina la idea de que las TIC ahorran tiempo y facilitan el trabajo administrativo y complementario, pero aún no hay una visualización de cómo pueden de manera generalizada ayudar en el trabajo principal, el de enseñar.</li> <li>● El empleo de las TIC se percibe como una innovación, propia de profesores excepcionales en iniciativas no fáciles de imitar.</li> <li>● Aunque se percibe que las TIC permiten hacer clases diferentes, se piensa en ellas como algo no habitual, por lo que su uso sigue siendo complementario y no sustantivo en las clases; pero se empieza a instaurar el pensamiento de que las TIC permiten mejorar la didáctica.</li> <li>● Se piensa en la TIC como algo positivo que sirve para facilitar y complementar las clases, pero desde fuera de ellas.</li> </ul>

**Fase 3: Hipertextos:** Las TIC se perciben como valiosas para lograr que el estudiante realice sus tareas escolares y labores complementarias al aula de clase.

Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La utilidad de las TIC aumenta en las comunicaciones ahora de tipo académico, los educadores emplean las plataformas para enviar y/o recordar tareas y trabajos escolares. Las comunicaciones siguen siendo unidireccionales.</li> <li>● Tareas de enseñanza: El Hipertexto es una serie que además del libro físico cuenta con el mismo libro en formato digital (tipo fotografía o PDF), lo que facilita su proyección y además se complementa con herramientas (sugerencias de sitios web, resúmenes y esquemas conceptuales y ejercicios complementarios) que se pueden emplear sistemáticamente en clase y enriquecer los contenidos a enseñar. Al ser un texto pensado para ser proyectado cuenta con páginas que dan gran poder pedagógico a la imagen y alternan esta con texto alfabético.</li> <p>El profesor se apoya en las TIC para complementar sus contenidos de clase, ahora con herramientas dirigidas y organizadas a sus contenidos.</p> <li>● Tareas de aprendizaje: los estudiantes cuentan con una versión digital de su libro de texto, el cual trae complementos conceptuales y ejercicios, pero su función es de visualización no de interacción.</li> <li>● Currículo: Se mantiene las TIC como asignatura independiente de enseñanza, pero aparece la pregunta por las redes sociales y el uso ético de la información allí publicada. Empieza a vislumbrarse conexión entre las áreas de Informática y de Lenguaje entorno a la ética de la comunicación.</li> <li>● En esta fase se trabaja en reglamentar el acceso y uso a las redes sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se debate si los medios digitales de comunicación deben reemplazar los medios físicos como circulares, agenda escolar. Al parecer se percibe que la efectividad para transmitir información en lo digital iguala a lo físico e incluso resulta más ágil, se habla de tiempo real.</li> <li>● Se piensa que la presentación (interface) que brinda el libro digitalizado resulta más motivante para el estudiante, lo que puede lograr que su acercamiento al texto y a la realización de tareas escolares sea más fácil. Se equipará TIC, información digital con uso de pantalla, y se piensa que esa analogía es la que motiva al estudiante.</li> <li>● La interacción del estudiante con información digital empieza a vislumbrarse como diferente a la que crea con el libro convencional.</li> <li>● Se piensa que lo digital tiene impacto en el estudiante, pero no es necesario generalizarlo en el aula de clase. Se asume que ver la información como en una pantalla facilita la recordación, por lo que los educadores construyen sus propias presentaciones en Power Point para hacer repases, refuerzos o síntesis conceptuales. Este tipo de estrategias evidencian que se acelera el proceso instruccional.</li> <li>● Se cuenta con equipos móviles de proyección y computación, de manera que se rompe la barrera del aula de audiovisuales.</li> </ul>

**Fase 4: Libromedia:** En esta fase se avanza en la generalización del uso de las TIC en aula, dotando de infraestructura tecnológica a todos los salones de clase y a todos los profesores, lo que evidenció las diferentes formas de relación y mitos que tienen los educadores sobre su uso en aula y los miedos y las resistencias al cambio se convierten en variables centrales de implementación. Durante esta fase fue necesario hacer algunos cambios para revitalizar el uso de las TIC, por ello presentamos los cambios institucionales introducidos.

Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se implementa una nueva plataforma que integra comunicaciones, asignación de tareas organizadas por área y calendario de entrega, y se encuentran y “cuelgan” ampliaciones en formato multimedia. Las comunicaciones siguen siendo unidireccionales.</li> <li>● Tareas de enseñanza: El Libromedia 2.0 es una nueva concepción digital del libro físico, ya que incluye herramientas para interactuar con la información y las actividades, de manera que el profesor cuenta con acciones para desarrollar su clase de manera diferente.  El profesor incluye las TIC para desarrollar sus contenidos de clase, el formato empleado facilita su uso habitual en clase, con herramientas dirigidas y organizadas a sus contenidos.</li> <li>● Tareas de aprendizaje: los estudiantes cuentan con un libromedia que trae herramientas que promueven su interacción como: ampliaciones multimedia, resaltado, refuerzos, imprimibles, etc.</li> <li>● Currículo: Aunque se mantiene las TIC como asignatura independiente de enseñanza, su uso cotidiano en clase permite que todas las áreas hagan alusión a ella, y se crea la necesidad de hacer acuerdos transversales sobre lo que es el uso responsable de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se concibe la plataforma y los web site, como sitios de encuentro con los estudiantes. Se expande la concepción de centro escolar, pues sus límites en espacio y tiempo se superan por lo digital. Se piensa y exige mayor posibilidad de interacción en las plataformas para compartir blogs, chats y tareas escolares.</li> <li>● Se presenta la falta de tiempo para planear la integración de los objetos digitales al desarrollo de las clases como obstáculo principal para generalizar su uso en clase. Hay un razonamiento desde la facilidad o dificultad que trae para el educador el uso de las TIC y no desde su efecto sobre el aprendizaje.</li> <li>● Hay una gran atención y preocupación por los detalles y problemas logísticos que implica el uso generalizado en clase, así se tratan constantemente problemas en la proyección, limitantes para acceso a la red de internet, fallos en los computadores y en el programa, obstáculos que justifican que el uso de las TIC no pueda ser más intenso. Al parecer el avance en la herramienta reactiva todas las resistencias para el cambio.</li> <li>● Chocan la naturalidad y espontaneidad con que los estudiantes se relacionan con la infraestructura tecnológica, frente a los temores de algunos maestros.</li> </ul>

Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>En esta fase a nivel institucional lo más importante es el aumento del uso de los recursos TIC en aula se afronta con un programa de capacitación que trabaja sensibilización y concientización sobre la urgencia de incluir las TIC en el aula, sobre mostrar teóricamente las posibles ventajas que va a encontrar para realizar su labor de enseñanza y cómo afectará positivamente la motivación estudiantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dentro de todos los recursos digitales que se emplean el más popular es el video, y se usa mayoritariamente para introducir temas, es decir para ambientar y/o motivar un contenido a trabajar.</li> <li>Las TIC se perciben como valiosas pero difíciles de usar cotidianamente, se conceptúan como una buena opción pero no como indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
Reorganización institucional	
<ol style="list-style-type: none"> <li>El departamento de soporte en sistemas cambia su rol dedicando sus mayores esfuerzos al apoyo de los profesores.</li> <li>El programa de capacitación deja de centrarse en teorías generales y se acude con mayor intensidad a la figura del coaching, como un asesor que ayuda a resolver inquietudes sobre dificultades y posibilidades de uso de las herramientas digitales y la infraestructura tecnológica.</li> <li>Se integra explícitamente en la estrategia pedagógica de la institución el uso de las TIC, se trabaja en articularlo con los demás protocolos metodológicos de la institución, se simplifican los instrumentos de planeación.</li> <li>Se realizan capacitaciones generales pero sobre la naturaleza del contenido digital, enfatizando que tal información está sustentada en el lenguaje de la imagen, la multimedia y la interacción. No se capacita sobre sus posibles usos, sino mostrando los usos reales.</li> </ol>	

**Fase 5: Tecnología Uno a Uno:** Las TIC se usan cotidianamente y se conceptúan como indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se implementa un cambio trascendental en aula, cada estudiante, ahora al igual que el profesor, cuenta con un dispositivo en el que se alojan sus libros digitales.</li> <li>Tareas de enseñanza: El Libromedia 3.0 es un libro digital en formato web, cuya navegabilidad es totalmente intuitiva y similar a las que cotidianamente acceden los estudiantes. La labor docente se centra en dirigir la exploración de estos libros, sus contenidos y actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se integra naturalmente en la planeación docente el uso de las TIC, pues las clases se desarrollan entorno a las actividades que con los dispositivos se van a realizar.</li> <li>La percepción del tiempo disponible para preparar clase y el agobio por tener que realizar muchas tareas pedagógicas simultáneamente disminuye.</li> </ul>



Usos predominantes	Percepciones Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tareas de aprendizaje: los estudiantes interactúan a nivel individual y grupal con el libromedia, cuyas herramientas les resultan familiares.</li> <li>● Currículo: Desde el uso natural en clase se educa en los cuidados y posibilidades que se tienen con los dispositivos tecnológicos y el acceso a la información digital online y offline.</li> <li>● En esta fase a nivel institucional se trabaja intensamente en la creación de protocolos de cuidado y uso de los dispositivos individuales, estableciendo las rutinas y los responsables en su cuidado, protocolos que generan corresponsabilidad entre estudiantes y docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hay un razonamiento desde la facilidad o dificultad que trae para el educador el uso de las TIC y no desde su efecto sobre el aprendizaje.</li> <li>● Hay una gran atención y preocupación por los detalles y problemas logísticos que implica el uso de dispositivos individuales, así se tratan constantemente problemas en la carga de los dispositivos, confiabilidad de las baterías, almacenamiento, movilidad y acceso a la red de internet.</li> <li>● Lo intuitivo de la interface del libromedia, facilita por igual a estudiantes y educadores el uso cotidiano del mismo.</li> <li>● Se dispara la atención al desarrollo individual, gracias al dispositivo individual cada estudiante puede ir a su ritmo.</li> <li>● Dentro de todos los recursos digitales que se emplean los más populares son los refuerzos, que funciona como fichas interactivas que a través del concurso y la competencia permiten repasar los contenidos.</li> </ul>

Tras la reconstrucción del proceso seguido en el Gimnasio los Robles para incorporar de manera generalizada y sustancial las TIC en el aula, se puede concluir que aún faltan varias fases por avanzar, las cuales quizás serán emergentes y fruto de los usos que los estudiantes demanden y las capacidades que adquieran los educadores para transferir los desarrollos de las TIC en su práctica pedagógica. Por ello sigue siendo vigente la consigna de que el gran reto escolar es modificar las dinámicas y didácticas de clase con el uso de tecnología, moviéndonos desde *“un modelo de enseñanza centrada en el profesor hacia uno centrado en el alumno (learner-centered)”* comprometiéndonos con poner al estudiante en el centro de la acción formativa, transformar el rol que tradicionalmente desempeña el profesor y modificar las exigencias cognitivas que reclamamos a los estudiantes.

Vemos igualmente que el avance en la incorporación de las TIC ha estado determinado por el diseño de los contenidos a transmitir, por la infraestructura

tecnológica y los dispositivos disponibles en el medio escolar, y cuando estos han logrado equipararse con la tecnología disponible en la vida cotidiana, la vinculación de TIC con educación se hace más natural y rápida, pues aprovecha el conocimiento experiencial que tienen los actores del proceso. La tecnología entro por las tareas administrativas del docente y la institución, posteriormente ingreso para enriquecer los materiales que llevaba el profesor a clase (proyecciones de video, ampliaciones de los materiales físicos), luego modifiko la manera de presentar los contenidos en clase y estamos a la espera de que las TIC renueven los enfoques y las metodologías didácticas logrando la aspiración educativa de que el mundo de la escuela se acerque significativamente a la realidad del estudiante.

### **Impacto cognitivo de las TIC en el proceso de aprendizaje**

Un estudio presentado por Elena Martín de la Universidad Autónoma de Madrid nos indica que es difícil medir el impacto de las TIC en el aprendizaje en el corto plazo, especialmente porque este impacto es de naturaleza esencialmente cualitativa. Al respecto queremos indicar que los cambios cualitativos que provoca el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de las principales implicaciones que en la tarea docente significan el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo.

Frente al aprendizaje significativo, encontramos que existe una fuerte correlación entre la necesidad de establecer significaciones, relaciones, ritmos y estilos de aprendizaje con las características propias e implícitas de las TIC, evidentes en su uso tal como lo enunciamos a continuación:

**Interactividad:** Los materiales digitales permiten por parte de los estudiantes como usuarios de sus contenidos, una relación activa en varias direcciones, relacionando vertical y horizontalmente los temas, ganando en profundidad y en comprensión contextual. Esta característica de las TIC crea la sensación de dinamismo en el estudiante, ya que al poder manipular la información es realmente sujeto activo del proceso y no simple espectador. Igualmente el estudiante al interactuar con las TIC necesita adaptar su nivel de interacción a los requerimientos del caso, construyendo su propio ritmo de aprendizaje.

**Sensación de realidad (virtualidad):** La realidad es compleja, está compuesta por hechos personas, objetos escenarios y todos ellos entrelazados en redes de relación y enmarcados en espacio y tiempo, debido a la dificultad de encontrar metodologías y didácticas que recreen tal complejidad en los ambientes escolares se ha recurrido a metodologías informativas, planas, simplificadas, que priorizan el dato sobre la relación. Las TIC dado su poder

de recrear la realidad a nivel virtual, permiten mediante videos, simulaciones, fichas interactivas y demás recursos mostrar el funcionamiento sistémico de las cosas, ilustrar el conocimiento en contextos. Un sencillo ejemplo nos hace pensar que al ver un video de la nutrición, en donde se recrea el proceso, genera fácilmente una representación mental cuya complejidad es más cercana a la realidad, que la simple definición de lo que es nutrición, o la imagen plana de los órganos que intervienen en ella. Por ello las TIC pueden ayudar en la enseñanza de los modelos o teoría más complejos de la ciencia, que de otra manera serían difíciles de analizar.

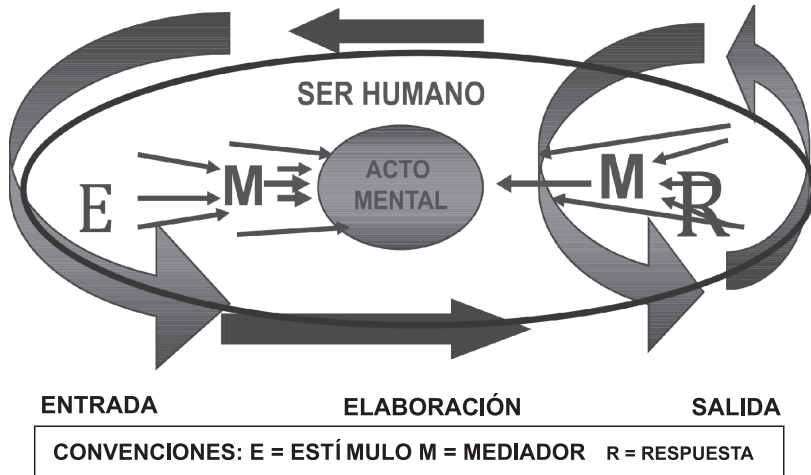
**Multimedia:** Lo multimedia estimula todos los canales de perceptivos, favoreciendo la atención y percepción de la información. Además en general se estructuran sobre la potencia de la imagen, cuyo código y gramática son más cercanos a la forma como la nueva generación de nuestros estudiantes hace lectura de la realidad y la información. Lo multimedia es por definición multisensorial abriendo mayores posibilidades a los estilos y modalidades cognitivas de los estudiantes.

**Hipermedia:** La presentación de los contenidos en hipertexto supone una ruptura de la secuencialidad propia del texto convencional, rompiendo el limitante de tener una sola opción para realizar la lectura a múltiples caminos para ejercer el rol lector, de acuerdo a intereses o habilidades, lo que puede favorecer la capacidad de concentración o atención sostenida.

Finalmente las TIC facilitan que el profesor abandone su rol de transmisor de conocimiento, pues le presenta de manera enriquecida la información (contenidos o temas) que necesita trabajar en clase, y lo pone en rol de mediador para la comprensión de dicha información, así el docente debe abandonar su rol directivo en las intervenciones para transformarse en un facilitador. Aquí el triángulo del saber se modifica: la tecnología presenta la información, el maestro media el acercamiento a ella, favorece el desarrollo del pensamiento y de las habilidades de sus estudiantes, ubicándose en medio del estudiante y la información compleja que presenta la tecnología con toda su potencia.

Frente al desarrollo cognitivo y entendiendo que éste se logra gracias a un adecuado proceso de aprendizaje y estimulación de las funciones y habilidades cognitivas, podemos establecer que las TIC no solo ofrecen estímulos suficientemente interesantes para desencadenar el acto mental, sino que además favorecen el rol mediador del docente centrado en enseñar a procesar la información y lograr que ésta se organice de manera lógica en esquemas de conocimiento. Al revisar la estructura de la Experiencia de aprendizaje

mediado propuesta por Reuven Feuerstein, ilustrada a continuación, encontramos que las TIC dada sus características pueden facilitar la activación de los dispositivos básicos de aprendizaje y la operatividad de las funciones cognitivas y las operaciones mentales, Dado que hemos dividido el acto mental para fines didácticos en tres fases: entrada, elaboración y salida, la función sas TIC los facilitan:



Los dispositivos básicos o funciones cognitivas básicas que son las encargadas de desencadenar el aprendizaje se benefician enormemente de un protocolo didáctico enriquecido por las TIC. Así la motivación, que es un proceso transversal y omnipresente durante todo acto mental y de preocupación actual para los educadores, se despierta más fácilmente cuando la presentación de los materiales de clase pasan de un diseño centrado en los contenidos a un diseño centrado en actividades, de manera que la clase se convierte en un reto intelectual, lo que además se complementa con la potencia de la imagen y posibilidad de recompensa inmediata que permiten las actividades en formato digital.

Igualmente la atención y la percepción, procesos decisivos en las fases de entrada y elaboración de la información, se benefician gracias a que las TIC permiten presentar realidades globales o contenidos contextualizados, permitiendo que el mediador pueda trabajar sobre las relaciones y los datos presentes en la información, y entre ella y los esquemas propios de conocimiento, así ya no se trabaja más sobre información exclusivamente verbal que se debe recordar mecánicamente, ni sobre objetos, temas o contenidos aislados, sino sobre decodificación de información y estructuración conceptual.

Las TIC proveen una estructura, una secuencia organizada e intencionada de aprendizaje que supera los contenidos y al trabajar sobre la estructura cognitiva no solo potencia el aprendizaje mismo sino la capacidad de pensar y aprender autónomamente.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Beltrán, J. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Editorial Bruño, España.
- Carbonero, M. (1998). *El conocimiento base: su estructura y funcionalidad, en Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Castellanos, P. (2013). *Transformación de la educación desde las TIC*. Revista Ruta Maestra, Santillana S.A. Edición No. 5.
- Crespo, M. (1998). *Habilidades y procesos cognitivos básicos, en Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Denise, F. y otros (2012) *TIC y Educación: La experiencia de los Mejores*. Estudio realizado por Grupo Educativo para Santillana con apoyo del BID.
- Fundación Telefónica & Universidad de Navarra (2008). *La Generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*.
- Hernández, A. (2012) *Procesos psicológicos básicos, Red Tercer Milenio*, México.
- Martín, E. (2007) *El impacto de las TIC en el aprendizaje, ponencia presentada en el seminario internacional "Como las TIC transforman las escuelas"*, Buenos Aires.
- Pérez, A (1999) *Comprender y transformar la enseñanza*. Octava edición. España, Morata.
- Prieto, M.D. ( ) *La Modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental de R. Feuerstein*. Editorial Bruño, Madrid.
- Williams, L. (1999) *Aprender con todo el cerebro, Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*. Ediciones Martínez Roca, Colombia.

## Proceso de formación inicial docente con foco en la autorregulación de la gestión para el aseguramiento de la calidad: El caso de la Universidad de la Serena

Laura Vega Guerrero  
Pamela Labra Godoy  
César Espíndola Arellano

**E**l aprender a enseñar, así como el aprender en su sentido más amplio, implican concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas (Niemi, 2002, Sanger y Osguthorpe, 2011). Aprender a enseñar puede ser definido entonces como: “un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar.” (Montero, 2001: 153).

Siendo la actividad práctica en interacción social el motor del desarrollo de actividades psicológicas superiores (Ferrier Kerr, 2009), se puede señalar que la actividad, es el proceso a través del cual los sujetos se relacionan con la realidad y se apropian de la cultura respondiendo a una necesidad (motivo) a través de acciones. Si se aplica esta lógica al proceso de formación inicial docente, en particular al proceso de Práctica Profesional, se puede señalar que esta actividad debiese tener un motivo que la oriente, que el proceso de aprendizaje del profesor en esta actividad debiese estar cuidadosamente acompañado y guiado por descripciones claras de lo que se espera que el futuro docente aprenda. El objeto de la actividad del profesor no es exactamente el estudiante, sino el guiar su proceso de aprendizaje. Para optimizar esta labor, los procesos de formación inicial docente en los cuales se lleva cabo el complejo proceso de aprender a enseñar, necesita proveer al futuro profesor de las experiencias que le permitan “relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando” (Faúndez, 2004: 98). Es esta experiencia que posee un contexto y estudiantes, la que da significado al aprendizaje (Iverson, Lewis y Talbot, 2008) ya que permite integrar los contenidos de las disciplinas (o asignaturas) en situaciones de práctica donde se intenta dar solución a problemáticas ayudándose de la teoría.

Este trabajo se adscribe al marco de interpretación propuesto por Pérez Gómez (2004) quien propone que el conocimiento es todo proceso de construcción de significados situacionalmente condicionado. Es decir, para ser capaces

de entenderlo es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los sujetos o grupos humanos elaboran sus interpretaciones, análisis y juicios de valor.

Para esta investigación, el constructo conocimiento profesional está conformado por al menos dos tipos de conocimiento, que se relacionan con de la fuente de origen. Tanto el conocimiento denominado proposicional que es fruto del trabajo al interior de las asignaturas y es definido como de tipo teórico; así como el conocimiento práctico entendido como los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes (saber, saber hacer y saber ser), confluyen para generar lo que se denomina conocimiento profesional (Baartman y Bruijn, 2011).

En la formación inicial docente, se puede observar un proceso que se caracteriza por la fragmentación de los contenidos del currículo, un escaso trabajo práctico y deficiente vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos del contexto. Si el diseño de la formación práctica no considera antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en una dificultad que en una instancia que facilite el proceso formativo ya que, se podría tender a un proceso de reproducción, que estimula la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

Si las universidades formadoras de profesores no incorporan como parte del proceso formativo con los futuros maestros, el explicitar y analizar aquellos elementos que traen desde su periodo de escolaridad, éstos serán estructurantes y llevarán a que los futuros docentes seleccionen del currículo de formación aquellos conocimientos que calcen y/o se adapten a los conocimientos previos que no han sido cuestionados y que ellos consideran como su base desde la cual construir el conocimiento profesional.

En el concierto nacional, las universidades formadoras de profesores han aumentado la cantidad de horas de prácticas progresivas y profesional en el entendido que son el eje articulador entre la formación pedagógica y de especialidad y a la vez facilitadoras del proceso de construcción conocimiento profesional. Sin embargo, la realidad de los programas de formación nos muestra que éstos son procesos de aprendizaje guiados por una lógica aplicacionista, no estructurados y con una ausencia de currículum explícito. Tampoco existe una legitimación del hecho que los saberes de los enseñantes son creados y movilizados a través de su trabajo. Entonces desde una epistemología de la práctica, formulamos la siguiente interrogante: ¿Qué conocimiento profesional construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de práctica?

Como objetivo general se plantea: determinar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de práctica.

Se trabajó con la metodología de Estudio de Caso para lograr un examen intensivo y en profundidad del fenómeno a estudiar. Basados en lo que plantea Stake (1998) y en la paradoja que ha dado origen al problema en estudio. La utilización del Estudio de Caso permitirá cubrir ciertas condiciones o características contextuales del fenómeno a investigar, en el entendido que son pertinentes y que contribuirán a una comprensión más adecuada. Yin (2003) sugiere que un estudio de caso es una investigación realizada de manera empírica que analiza un fenómeno contemporáneo en un contexto real.

Con el propósito de poder analizar el proceso de práctica profesional en la formación inicial en contexto real de interacción, se decide trabajar con estudiantes en proceso de práctica profesional, profesor supervisor (universidad) y colaborador (colegio), sujetos que conforman lo que se denomina triada formativa.

Los instrumentos/técnicas utilizados para recabar información fueron: **Entrevista estructurada/ semi estructurada:** han sido utilizadas como mecanismo de aproximación que busca comprender y profundizar en los conocimientos, percepciones y significados de los sujetos participantes en la actividad de práctica. Se ha utilizado la entrevista estructurada para indagar en el conocimiento/ percepción de los sujetos participantes acerca de la Práctica Profesional. La entrevista semi estructurada, por su parte, ha sido utilizada con el propósito de develar las percepciones y significados que los profesores practicantes han construido en base a su periodo de escolaridad previo a la universidad y a los años de formación inicial docente.

**Análisis Documental:** trabajo realizado al analizar los programas de estudio de la actividad de Práctica Profesional. Se ha considerado que el aplicar análisis documental provee apoyo en el proceso investigativo en lo que dice relación a corroborar evidencia recabada a través de otras fuentes: Yin (2003) plantea que este análisis permite corroborar e incrementar evidencia desde otras fuentes. Finalmente, se utilizó la **Bitácora o Registro**, cuya estructura fue creada en base al Ciclo Reflexivo de Smyth (1989).

Los hallazgos de este primer diagnóstico señalan que el tipo de conocimiento profesional que ha sido construido durante el proceso de Práctica es de carácter experiencial, de tipo práctico que incluye rutinas de acción y puede ser comparado con lo que autores como Montero (2001), Eraut (1994) y Tardif (2004) han denominado conocimiento práctico, de tipo personal,



y de proceso, saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. Además, los estudiantes de pedagogía evidencian durante la actividad de Práctica Profesional la inexperiencia de trabajar en contextos reales de enseñanza en los que deben lograr articular los conocimientos de tipo proposicional que han construido y movilizarlos para una rápida toma de decisiones. Nos atrevemos a plantear que durante el proceso de formación inicial, los estudiantes logran obtener información acerca de áreas del conocimiento. Este conocimiento de tipo proposicional se transformaría en conocimiento profesional docente, cuando en un contexto real, dialoga con las necesidades de dar solución a problemáticas. Es decir, implica movilizar lo que se sabía de manera teórica y generar nuevo conocimiento del tipo práctico, que no es más que la articulación o relación dialógica del conocimiento proposicional motivada por la solución de problemáticas generadas en un contexto social multireferencial y dimensional.

La información recabada del segundo diagnóstico, indica que en general, los profesores en formación no siempre muestran capacidad para establecer la necesaria relación entre el tipo de enseñanza que despliega el docente y las conductas de aprendizaje que despliegan los estudiantes.

Además, se observó que con mayor formación disciplinar un mayor número de futuros profesores se van sintiendo más capaces de implementar una serie de tareas docentes con un alto nivel de calidad. Finalmente, se evidenció que los profesores en formación se sienten más capacitados para abordar aspectos instrumentales de la enseñanza en comparación a los aspectos sociales asociados a lograr que todos sus alumnos aprendan y se involucren en las actividades de aprendizaje.

Se identificaron falencias en los siguientes aspectos:

- Insuficiente dominio de grupo
- Insuficiente capacidad para la innovación metodológica
- Falta de empoderamiento del rol docente y liderazgo pedagógico
- Falencias en lo relativo a atención a la diversidad

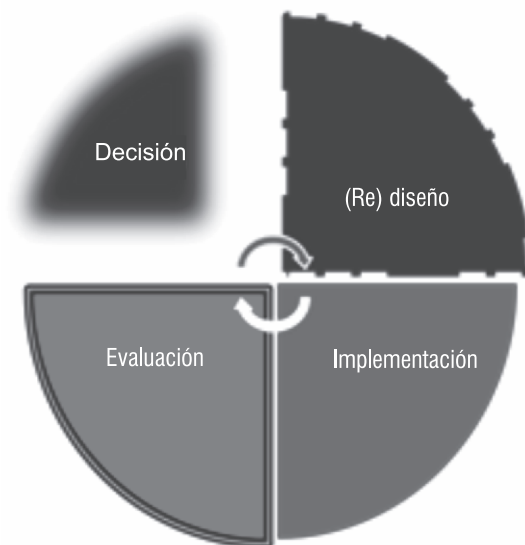
Los diagnósticos dejan en evidencia la necesidad de innovación en el currículo de las pedagogías. En lo que respecta a este trabajo, se hace evidente que en el proceso de Renovación se debe dar énfasis a la formación práctica; así la Universidad propone, ajustándose al mecanismo de Autorregulación de la Gestión Curricular que da respuesta a uno de los propósitos del Modelo Educativo, establecer fundamentos comunes y convergentes en el diseño,

implementación y evaluación de los programas de formación.

El mecanismo de autorregulación asume la misión de la Universidad que considera “mejorar la integración de los jóvenes a la sociedad y al mercado laboral”, “promover una mayor correspondencia de las carreras universitarias y técnicas con el mercado laboral actual y potencial de la región”, “promover la cultura del emprendimiento en los distintos niveles de la educación”, “desarrollar acciones en el sistema educativo para generar un cambio cultural orientado a las especificidades de la región” y “mejorar la calidad y especialización docente en función de las necesidades de la región”.

El Modelo Educativo y el mecanismo de Autorregulación, ambos instrumentos de gestión institucional, promueven la instalación de actividades cíclicas de evaluación de procesos y productos académicos, en los cuales se reúna y analice información sustantiva para la toma de decisiones y/o elaboración de un plan de mejora o innovación/renovación. Al operacionalizar estos planteamientos en acciones concretas, se puede señalar que el Modelo Educativo de la ULS plantea un proceso de gestión curricular que contempla cuatro fases que conforman un mecanismo orientado a la autorregulación y al mejoramiento continuo, posibilitando la actualización curricular como una acción fundamental del sistema de aseguramiento de la calidad.

Las cuatro fases de la Autorregulación de la Gestión Curricular en la Universidad de la Serena son:



autorregulación de la Gestión en la Universidad de la Serena

El proceso de Renovación /rediseño se inicia con el levantamiento del perfil de egreso, posteriormente su validación por informantes claves. Una vez aprobada la propuesta de Perfil en el Consejo de Facultad correspondiente, se procede a la estructuración del currículo en base a dicho perfil y orientado por las tres líneas curriculares señaladas en el Modelo Educativo ULS. Se integran como elementos importantes a esta etapa:

- a. Análisis del currículo a través de la realización de matrices de consistencia
- b. Construcción de propuesta de renovación curricular considerando requerimientos planteados en el Documento de Autorregulación.
- c. Elaboración/revisión programas de asignaturas.

Finalmente, se completan los formularios que serán presentados a la Vicerrectoría Académica para su evaluación en el Consejo Académico.

## **Bibliografía**

- Baartman, L.K.J. y de Bruijn, E. (2011) Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*. Doi:10.1016/j.edurev.2011.03.001.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Faúndez, N, (2004). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Revista Pensamiento Educativo*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 35. Santiago. Chile.
- Ferrier Kerr, J. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*. Vol.25, 790-797.
- Iverson, H., Lewis, M. y Talbot R. (2008). Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24, 290-302.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe HomoSapiens: Rosario.
- Niemi, H. (2002). Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18, 763-780.

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Sanger, M., Osguthorpe, R. (2011). Teacher Education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, 569-578.

Smyth, J. (1989). *Teachers As Collaborative Learners, Challenging Dominant Forms Of Supervision*. Philadelphia: Oxford Press.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

Yin, R. (2003). *Case Study Research: Designs and Methods*. California: Sage.



## **La cultura de la innovación educativa: Una vía de transformación del quehacer docente en la Universidad Veracruzana**

María Cristina Miranda Álvarez

**L**a Universidad Veracruzana es una institución de educación superior pública que se ubica en el sureste de la República Mexicana, se distribuye en 5 campus ubicados en las principales ciudades del estado de Veracruz: Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba, Xalapa, Veracruz-Boca del Río y Coatzacoalcos-Minatitlán. Abarcando 28 municipios, lo que la hace la institución de educación superior del país con mayor distribución geográfica. Atiende una matrícula de 62,129 estudiantes, distribuidos en 304 programas educativos: 10 técnico superior universitario, 172 de licenciatura, y 122 posgrados. En éstos 4,601 profesores son los responsables de la formación localizados en 72 facultades, 24 institutos y 17 centros de investigación.

Esta institución se ha fijado como uno de sus propósitos transformar sus prácticas de formación, bajo el principio de la innovación y calidad, con la finalidad de responder a las exigencias de un contexto siempre dinámico y en constante cambio. Para lograr este compromiso ha definido una serie de estrategias que le garanticen la generación de una cultura que facilite la transformación del trabajo de sus profesores, ya que son los agentes principales para el logro de la intención.

El presente trabajo tiene como propósito hacer una revisión de la política institucional como elemento de motivación para la generación de la cultura de innovación educativa, y la infraestructura tecnológica y física como andamiaje para la implementación de procesos de cambio, así como las acciones de formación de profesores que se ha convertido en un elemento que nutre la cultura de los profesores y anima a que implementen nuevas acciones en beneficio de su trabajo en el aula. Estos elementos son analizados en entrevistas con los profesores que han sido responsables de motivar la innovación educativa en sus dependencias (Facultades, Institutos o Centros de Investigación).

Cuatro son los elementos que se abordan para lograr el análisis que se persigue: el marco de la política pública en materia de innovación educativa; la Universidad Veracruzana y la transformación de los procesos de formación; la visión de los agentes de animación de la innovación educativa en las entidades; y las conclusiones.

## El marco de la política pública en materia de innovación educativa

La globalización, el desarrollo científico y tecnológico, y la sociedad del conocimiento, han sido la causa de que la educación asumiera nuevos desafíos, que le han llevado a transformaciones importantes alrededor del mundo; hoy las exigencias que enfrenta son cada día mayores, pues ha de preparar a los ciudadanos del mundo para un futuro de incertidumbre (Morin, 1999).

Ante este escenario, el Sistema Educativo Mexicano respondió al llamado de la política pública internacional promoviendo cambios en el modelo educativo. Para el caso de la educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), definió orientaciones que quedaron enmarcadas en el documento: *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*, en cuyas páginas se definieron los siguientes postulados orientadores: la calidad e innovación, la congruencia con la naturaleza académica, la pertinencia con las necesidades del país, la equidad, el humanismo, el compromiso con la construcción de una sociedad mejor, la autonomía responsable y las estructuras de gobierno y operación ejemplares (ANUIES 2000, 137-139).

Tales directrices llevaron a las universidades a retomar las orientaciones y a traducirlas en políticas institucionales encaminadas a definir estrategias para atender los retos que se les presentaron. Algunas de las situaciones que resolvieron estaban orientadas a ajustar sus modelos de formación, otras, a la flexibilización del currículo, a la modificación de perfiles de egreso, a la actualización de sus contenidos y sus modelos pedagógicos, así como la adaptación del andamiaje administrativo para una mejor operación, entre otros cambios.

Para el logro de todo ello, ha sido muy importante el papel del profesor, pues estos escenarios le condujeron a una reflexión colegiada y a la transformación de su práctica docente, para trabajar en beneficio de acciones que promuevan en el aula un aprendizaje para la vida (Delors, 1995).

## La Universidad Veracruzana y la transformación de los procesos de formación

La Universidad Veracruzana es una institución de educación superior comprometida con la demanda siempre creciente a la oferta educativa, caracterizada por mantener el compromiso con la calidad e innovación de sus programas educativos.

Para el logro de esta finalidad, atiende de manera permanente los requerimientos del contexto: diversificando las opciones de formación. Esto se traduce en planes y programas de estudio y metodologías de aprendizaje capaces de desarrollar el potencial humano, mediante la adquisición y aplicación de saberes actualizados, útiles y relevantes que respondan a los tiempos y necesidades sociales.

Para alcanzar esta meta de forma satisfactoria, la institución ha promovido acciones orientadas a fortalecer la cultura de la innovación, a fin de propiciar y generar cambios en las prácticas educativas vigentes; siendo su finalidad modificar concepciones, actitudes y métodos en la perspectiva de mejorar y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la participación de toda la comunidad educativa.

Por la trascendencia de la tarea se muestra la innovación como un proceso gradual de transformación del modelo educativo, la formación basada en competencias, el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y el incremento de las oportunidades de movilidad e internacionalización de la propia entidad.

Esta finalidad se ha visto fortalecida por tres circunstancias:

1. La política institucional en materia de formación académica ha centrado sus esfuerzos en la innovación, siendo un claro ejemplo de ello el Modelo Educativo Integral y Flexible que, desde 1999, ha promovido la formación integral en los estudiantes, un currículo flexible y un aprendizaje desde la perspectiva constructivista

En 2009, implementa el Proyecto Aula en todas las Regiones, con el objetivo de renovar la docencia a través del fomento del pensamiento innovador y la planeación instruccional en el quehacer académico. Entre 2009 y 2013 han participado 3,146 profesores planificando para sus cursos actividades que fomentan el desarrollo de competencias vinculadas a los contenidos de las asignaturas, así como competencias básicas, entre ellas: las de investigación y comunicación en Inglés como lengua extranjera junto a la promoción de la aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicación para hacer más atractivos e interactivos los procesos formativos. De igual modo se buscó que los aprendizajes se centraran en escenarios de realidad, siendo esta la razón por la que las acciones de vinculación con los diferentes sectores asociados a los programas educativos se vieron fortalecidas con el fin de que los estudiantes apliquen los aprendizajes en situaciones del ejercicio profesional; sin embargo, sólo 1,057 profesores (33.59%) han concluido la aplicación de su experiencia, esto es, la planeación, implementación, evaluación y reporte de impacto.



Para garantizar el reconocimiento de la labor de los profesores en este proyecto se definieron las siguientes estrategias: 1) La incorporación de los investigadores que colaboran en licenciatura y el Área de Formación de Elección Libre; 2) La inclusión de participación de los docentes en el Programa de Productividad de Académicos y otros estímulos extraordinarios y, 3) La consideración de la participación de los profesores en Proyecto Aula en las convocatorias de nuevas plazas de PTC y profesores de asignatura (base e interinos).

Como parte del proceso de mejora, esta estrategia se transformó en 2013 en la Institucionalización del proceso permanente de Innovación Educativa, incorporando a los elementos anteriormente descritos la coordinación de la Academia, que tiene como finalidad coordinar las acciones educativas entre las actividades programadas en cada una de las asignaturas para asegurar que el conjunto facilite el logro de los perfiles de formación. En esta modalidad, y en el último año, 496 profesores han entregado reporte de conclusión del proceso.

Si bien es cierto que se ha avanzado, y que los docentes en principio han hecho una planeación sistemática de sus programas educativos, entrando en procesos de innovación, elaborando una planeación por competencias, en donde han actualizado los contenidos y han incorporado el uso de la tecnología para facilitar los procesos de comunicación, y se constata una presencia de la investigación junto a una vinculación con los sectores relacionados con el perfil de formación, aún existe alrededor de un 70% de la población de académicos que no ha concluido el proceso de cambio, o no ha entrado en esta dinámica.

2. La institución ha venido generando las condiciones para potenciar el desarrollo de la infraestructura:
  - a. En lo tecnológico, se cuenta actualmente con fibra óptica que enlaza la comunicación al interior de los campus y entre ellos, se tienen 3 enlaces satelitales, 22 salas de videoconferencia, 4 aulas telemáticas, 4 centros de auto acceso multimedia, una Plataforma Institucional para facilitar la enseñanza y aprendizaje: EMINUS, entre otras alternativas tecnológicas que han facilitado la implementación de las tecnologías en los procesos de formación.
  - b. En la física, se dispone de 403 edificios, 1,056 aulas, 386 laboratorios, 148 centros de cómputo, 7 unidades de servicios bibliotecarios y de información, 47 bibliotecas, 11 centros de auto acceso de idiomas, entre otros que hacen posible y variadas las actividades académicas.

3. Se cuenta con dos tipos de acciones encaminadas a la formación de los profesores. Una de ellas es el Programa de Formación de Académicos (ProFA), que responde a las políticas institucionales y directrices pedagógicas derivadas del Modelo Educativo y de los programas institucionales: Proyecto Aula e Institucionalización del proceso permanente de Innovación Educativa.

Este programa consta de cuatro ejes de formación: diseño, tecnología, gestión y sensibilización. Y centra el trabajo en el desarrollo de cinco competencias: comunicación, autoaprendizaje, planeación, investigación y evaluación. Asimismo, está integrado por tres niveles de complejidad: básico, intermedio y avanzado, los mismos que se imparten por medio de cursos, talleres, seminarios y diplomados. La modalidad puede ser presencial y virtual. Los académicos los pueden cursar a lo largo del semestre o intersemestral.

La participación de los profesores en la oferta de cursos se ha dado de la siguiente manera en los últimos cuatro años:

**Tabla 1.** ProFA en datos

Año	Número de grupos	Número de profesores que concluyeron	Eficiencia terminal
2013	189	2,556	70%
2012	196	2,764	76%
2011	181	2,661	75%
2010	224	3,454	70%

Elaboración propia, tomando los datos de la Numeraría Anual de ProFA <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/Numeralia-Anual-2010V2.pdf>

El número de participación de los profesores en el ProFA es importante, sin embargo su promedio representa alrededor de un 60% de participación en estas actividades de formación. El esfuerzo del programa se centra, sobre todo, en ejes que fortalecen las capacidades de los profesores para fundamentar las innovaciones, así como conocer metodologías, técnicas y formas de comunicación que les permitan innovar en sus actividades formativas.

La otra acción con que cuenta la institución en materia de formación de profesores son los programas educativos de posgrado; iniciativa caracterizada por sus posibilidades para fortalecer las capacidades en materia de desarrollo de procesos de innovación e investigación. Estos programas son la Maestría en Educación Virtual, la Maestría en Gestión de los Aprendizajes y el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos.

Los tres pertenecen al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Por el momento, sólo el doctorado cuenta con egresados; algunos de los cuales han concluido sus respectivas investigaciones en las que, junto con los profesores del Núcleo Académico, han desarrollado trabajos que aportan aplicaciones tecnológicas a los procesos de enseñanza. A manera de ejemplo podrían citarse las siguientes: Las competencias digitales en el perfil universitario: El caso de la Facultad de Pedagogía de la UV, Capacitación en línea en ambientes de aprendizaje colaborativos y su impacto sobre el desempeño laboral y adquisición de competencias, entre otros.

## **La innovación educativa vista desde los docentes**

Como resultado del análisis de las entrevistas, los profesores definen la innovación educativa como un proceso de cambio, que tiene como finalidad el mejoramiento docente. Coinciden en que hablar de innovación no implica únicamente la implementación de acciones para el uso de recursos tecnológicos; sino pensar, planificar y aplicar los procesos educativos de manera diferente pero, siempre, con un impacto positivo tanto para el mejoramiento de la relación educador-educando como para el proceso de aprendizaje; dato que se puede reflejar en un currículo por competencias.

De acuerdo a la experiencia del Proyecto Aula y de Innovación Educativa los profesores definieron y lograron diferentes tipos de cambios, subrayando que los más comunes se relacionaron con: el desarrollo de capacidades como producto del aprendizaje; la actualización de los contenidos o las diversas formas de abordarlos; cambios en los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación de los logros; el desarrollo de materiales de enseñanza; la aplicación de la plataforma Eminus como medio de comunicación; el uso de dispositivos móviles para fortalecer el aprendizaje; la formalización de las relaciones con el entorno para que los estudiantes cuenten con experiencias in situ y el uso de las bases de datos y de la biblioteca virtual. Otros, y según los reportes presentados, lograron la aplicación de diferentes ambientes de aprendizaje que permitieron el desarrollo de clases más dinámicas.

Los profesores identifican en general una serie de retos a lo que se enfrentan en su práctica docente y que dificultan su actuación, tales como estos:

- El tamaño de los grupos que, en algunas ocasiones, superan los 35 estudiantes.

- La falta de un mayor dominio pedagógico como dificultad para desarrollar nuevas metodologías de enseñanza.
- La carencia de motivación para el aprendizaje por parte de los alumnos.
- Ausencia de un adecuado desarrollo de habilidades que les faciliten el uso y aplicación de los recursos tecnológicos.
- La falta de confianza hacia los procesos de innovación que desarrollan.
- La apatía de algunos estudiantes para el estudio.
- Cuentan con tecnología que no siempre saben utilizar en favor de la enseñanza.

Sin embargo, estas situaciones que ellos identifican como dificultades, pueden ser interpretadas a nuestro juicio como un área de oportunidad, que les permitirá aplicar de manera creativa cambios en beneficio de sus estudiantes.

Respecto a la formación permanente que reciben opinan que los cursos, talleres, seminarios y diplomados que cursan son pertinentes, y que les ha permitido fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes, para crear experiencias educativas que les lleve a transformar sus prácticas.

## **Conclusiones**

- Existen las condiciones institucionales que favorecen la cultura de la innovación educativa (política, humana, técnica y física).
- La distribución de los campus, la creciente diversificación de la oferta y la demanda siempre creciente se pueden ver beneficiados por modalidades de enseñanza innovadoras.
- La cultura de la innovación educativa en la Universidad Veracruzana, aún se encuentra en proceso de socialización, por lo que es importante promover habilidades orientadas a generar un pensamiento creativo que permita crear condiciones de innovación y desarrollar las adecuadas habilidades para la implementación de metodologías destinadas a la aplicación del proceso de planeación, implementación y evaluación de impacto.
- La Región Veracruz (la más grande después de Xalapa, que donde se encuentra la Rectoría) por su tradición, por su desarrollo y sus capacidades tecnológicas y humanas podría ser la que marque un liderazgo en la implantación de propuestas para el cambio.

- Es importante fortalecer entre los profesores, investigadores y estudiantes las habilidades tecnológicas para el uso de los recursos con que actualmente cuenta la institución.
- Retroalimentar a las Academias para que ofrezcan el acompañamiento necesario a los profesores que desarrollan iniciativas innovadoras en sus cursos.
- Promover que los colegiados fomenten, a través de diversos tipos de actividades, una cultura de la innovación educativa que incentive el trabajo colaborativo.
- Contar con espacios para la difusión de los resultados de la innovación para retroalimentar los avances y para motivar a quienes van integrándose en esta cultura.

## Bibliografía

- DE LA TORRE, Saturnino, 2002, *Cómo innovar en los centros educativos, Estudio de caso*, Ed. Praxis, España
- DE MIGUEL Díaz, Miguel, *et al. Innovación educativa y desarrollo profesional docente*, [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo4\\_PDF/ESTEM04T01P02.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo4_PDF/ESTEM04T01P02.pdf) Consultado el 14 de septiembre de 2014.
- IMBERNÓN, Francisco, 1994, *La formación del profesorado*, Ed. Paidós, España.
- IMBERNÓN, Francisco, *s/f, Claves para una nueva formación del profesorado*, España.  
[http://www.ub.edu/obipd/docs/claves\\_para\\_una\\_nueva\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado_imbernon_f.pdf). Consultado el 13 de septiembre de 2014.
- MORÍN, Edgar, 1999, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París
- RIMARI A. *s/f, Wilfredo, La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*, [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf)  
Consultado el 14 de septiembre de 2014.
- RIVAS N. Manuel, 2000, *La innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*, Ed. Síntesis, España. También disponible en:  
<https://mahara.org/artefact/file/download.php?file=76055&view=17602>  
Consultado el 14 de septiembre de 2014.

- Universidad Veracruzana, 1999, *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura*, México  
[http://www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo\\_Modelo\\_Educativo\\_Lin.pdf](http://www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf).
- Universidad Veracruzana, 2011, *Numeraria 2011 Cursos ProFA*, México  
<http://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/x4NumeraliaAnual2011V1.pdf>  
Consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Universidad Veracruzana, 2010, *Numeraria 2010 Cursos ProFA*, México  
<http://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/x4NumeraliaAnual2010V1.pdf>  
Consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Universidad Veracruzana, 2012, *Numeraria 2012 Cursos ProFA*, México  
<http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/x4-NumeraliaAnual2012V2.pdf>  
Consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Universidad Veracruzana, 2013, *Numeraria 2013 Cursos ProFA*, México  
<http://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/x4NumeraliaAnual2013V1.pdf>  
Consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Universidad Veracruzana, 2014, *Primer Informe de Actividades 2013-2014 Tradición e Innovación*, México.  
<http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/informe2013-2014/1er-informeUV-2013-2014.pdf>
- Universidad Veracruzana, 2014, *Números 2014*, México  
<http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/UV-en-numeros-Junio-2014.pdf>
- Universidad Veracruzana, 2014, *Catalogo de cursos 2014*, México  
<http://www.uv.mx/dgdaie/formacion-academica/oferta-de-experiencias-educativas/>
- VARIOS, 1998, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. UNESCO, Paris.
- VARIOS, 2000, *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, ANUIES, México
- ZABALZA, Miguel Ángel, 2002, *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Ed. Narcea, España



## Sobre los autores

Por orden de aparición en la publicación:

1. **La educación en América Latina: Apostando por el desarrollo, la equidad y la competitividad**
  - Mariano Jabonero Blanco  
Director de Educación de la Fundación Santillana
  
2. **La planificación con orientación de responsabilidad social para la universidad iberoamericana**
  - Raúl Benavides Lara  
Doctor en Educación de la Universidad de Alcalá - Docente Titular Agregado – PUCESA – Escuela de Administración. Grupo IDE/UAH.
  - Mario Martin Bris  
Doctor en Educación. Profesor y Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá, España. Grupo IDE/UAH.
  - Adriana Martínez Arias  
Directora de Relaciones Nacionales e Internacionales Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
  
3. **Internacionalización como parámetro de la calidad universitaria**
  - José Luís Bizelli, Docente en Políticas Públicas de la Facultad de Ciencias y Letras UNESP, Campus de Araraquara. Professor en los Programas de Pos-grado en Televisión Digital (FAAC-UNESP, Bauru) y Educación Escolar (FCL-UNESP, Araraquara).
  -
  
4. **Reingeniería social para la ciudad inteligente: un modelo conceptual para el desarrollo de la cultura del aprendizaje permanente en Colombia**
  - Mónica Liliana Chaparro Mantilla, Estudiante de Doctorado en Ingeniería, Universidad Industrial de Santander, Colombia.
  - Clara Inés Peña De Carrillo, Docente titular, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
  - Adriana María Cadena León, Docente titular, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.



**5. Alteridad y educación en un espacio de marginalidad: El mundo que ha elegido.**

- Alberto Gárate Rivera, Sistema CETYS Universidad, México.
- Cecilia Osuna Lever, Sistema CETYS Universidad, México.

**6. Agenda Década da Educação para o desenvolvimento sustentável – DEDS 2005-2014: o caso paulista.**

- Alexandre Marucci Bastos  
Doutorando em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Pós-graduação em Educação, Brasil
- José Luís Bizelli  
Docente UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Antropologia Política e Filosofia, Brasil.
- Claudio Benedito Gomide de Souza - Docente UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática, Brasil

**7. Elementos para una Política de Estado en la Educación: Visión Iberoamericana**

- Oscar Mauricio Covarrubias Moreno, Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con Orientación en Administración Pública, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Secretario General en la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP).
- Héctor Fernández Rincón, Candidato a Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestro en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional de México.

**8. ¿Cuál educación? ¿Para qué sostenibilidad?**

- Miguel Francisco Crespo Alvarado.  
Director fundador del Centro Interdisciplinario de Investigaciones Sistémico-Interpretativas, Torreón, México y Miembro del Grupo de Investigaciones en Pensamiento Sistémico, UNAB, Colombia.

**9. Políticas públicas pós constituição federal de 1988: questões introdutórias**

- Marta Leandro da Silva. Professora UNESP, Doutora da Faculdade de

Ciências e Letras de Araraquara/UNESP Departamento de Ciências da Educação. Líder de Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, Brasil.

- Ricardo Ribeiro. Professor UNESP, Doutor da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. Departamento de Ciências da Educação. Coordenador da Pós-Graduação em Educação, Brasil.

#### **10. Paradigmas sobre educación superior en Chile en tiempos de reforma.**

##### **Perspectiva y proyección histórica**

- Aldo Casali Fuentes, Académico-Investigador Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Andrés Bello UNAB Chile- Doctor en Historia, PUC. Magíster en Historia Económica y Social, PUCV.

#### **11. Programa de Formación e Inclusión Socio-Laboral para personas en situación de Discapacidad Intelectual, en base a un Modelo de Empleo con Apoyo**

- María Angélica Valladares, Directora Escuela de Educación Diferencial, Universidad Central de Chile.

#### **12. La atención a la diversidad en los planes de acción tutorial de algunos centros de educación primaria en algunos centros de Castilla La Mancha (España).**

- Eladio Sebastián Heredero, Profesor de la Universidad de Alcalá. Doctor en Educación, Especialista en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, España.
- Patricia Quiles Marigil, Maestra de Educación Primaria. UAH, España.

#### **13. Servicios de educación especializada en Brasil: (des)construcción y reconstrucción de los (nuevos) entendimientos**

- Fátima Elisabeth Denari – Professora, Dp de Psicologia/Programa de Pós Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos.
- Izabella Struziato – Professora de Língua Espanhola/Colégio São Carlos.

**14. La comunicación intercultural como estrategia para facilitar la inclusión y diversidad en el campus universitario**

- Adriana Martínez Arias, Directora de Relaciones Nacionales e Internacionales Universidad Autónoma de Bucaramanga, Grupo GTI UNAB, Grupo IDE/UAH. Especialista en Necesidades Educativas Especiales. Master in Journalism, Carleton University, Canada. Master in Service Leadership and Innovation, RIT, USA.

**15. Estereotipos de género en “Mónica y sus amigos” problematizaciones para una propuesta de educación en la infancia.**

- Ana Claudia Bortolozzi Maia, Doctora en Educación. Programa de Posgrado en Educación Escolar. Facultad de Ciencias y Letras, UNESP, Brasil.
- Marina Rosa Sposito, Becario PIBIC. CNPQ. Practicante de Psicología. Facultad de Ciencias y Letras, UNESP, Brasil.
- Marcela Pastana, Doctoranda de Programa de Posgrado en Educación Escolar, Facultad de Ciencias y Letras, UNESP, Brasil.,
- Sandra Elena Sposito, Doctoranda de Programa de Posgrado en Psicología, Facultad de Ciencias y Letras, UNESP, Brasil.

**16. Interface entre Educación y Salud: una mirada hacia la infancia en la franja de edad de cero a cinco años bajo el contexto inclusivo**

- Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo: Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Brasil.
- Luci Pastor Manzoli  
Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós – Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Brasil.
- Ana Regina Lucato Sigolo Candido  
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil.

**17. Trajetórias escolares, educação e gênero: contribuições do corpus elaborado por pierre bourdieu**

- Luci Regina Muzzeti  
Doutora em Educação. Docente do Departamento de Didática.

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Brasil

- Darbi Masson Sufficier  
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Brasil.
- Fábio Tadeu Reina  
Doutor em Educação. Docente do Departamento de Ciências da Saúde da Uniara. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Brasil.

**18. Valor de la diferencia en educación superior inclusiva**

- Patricia Díaz Gordon, Docente Programa de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, UNAB, Colombia.
- Yuri Andrea Ariza Rivera, Asistente Académica / Asistente de Educación Proyecto de Inclusión en la UNAB, Colombia.

**19. Estereotipos de género en algunos videoclips: ¿afirmación o subversión?**

- Nieves Hernández Romero: Universidad de Alcalá (UAH), España.
- Ari Fernando Maia: Universidad Estadual Paulista (UNESP), Brasil.

**20. Prevención en contra de la violencia de género en el ámbito de la Educación Superior.**

- Ángel Nemecio Barba Rincón, Director del Departamento de Estudios Sociohumanísticos UNAB, Candidato a doctor Universidad de Zaragoza, España.

**21. Reconocimiento de la diversidad cultural desde una perspectiva laica: el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)**

- Adaulfo Enrique Mendoza, Profesor Departamento de Estudios Sociohumanísticos, UNAB, Colombia.

22. **A sexualidade e sua construção histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual**
- Fátima Aparecida Coelho Gonini
  - Paulo Rennes Marçal Ribeiro
23. **La formación del profesorado universitario**
- Nuria Rodríguez, Doctora en Educación, Docente Titular Facultad de Educación, UNAB, Colombia.
24. **Modelo flexible apoyado en TIC para la formación de adultos en la universidad**
- María del Carmen Veleros Valverde, Maestría en Educación de la Universidad de Alcalá de Henares (España). Candidata al grado de Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, Directora Institucional de Diseño e Innovación Curricular de la Universidad del Valle de México.
  - Mario Martín Bris, Doctor en Educación. Profesor y Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá, España. Grupo IDE/UAH.
25. **Modelo de prácticas en la formación de los/as maestros/as: Una revisión desde el apoyo institucional.**
- Roberto Fernández Sanchidrián, Departamento de Ciencias de la Educación, Coordinador de Calidad en las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, España.
26. **History teachers and curriculum modification in Chile: How do they deal with it?**
- Carmen Gloria Zúñiga  
Profesora investigadora de la Universidad Andrés Bello, Chile,  
Doctora en Educación.
27. **Propuesta posgradual estratégica e integral para profesionalizar el desempeño de los actores de la educación básica.**
- Roberto C. Ángeles Lemus, Rector de la Universidad del Desarrollo

Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP) y Miembro de la Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro (IAPAS), México.

**28. Diseño de un modelo curricular integrado por proyectos de investigación (Posgrados en educación)**

- Alhim Adonaf Vera Silva, Decano Facultad de Educación UNAB, Colombia. Estancia posdoctoral, Universidad de La Laguna, Tenerife, España. Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Morelos de México.

**29. Las TIC como herramientas facilitadoras de la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres**

- Marina García Carmona, Doctora en Educación Universidad de Granada, Docente e Investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Miembro de grupo de investigación “Análisis de la Realidad Educativa Andaluza”. (A.R.E.A HUM- 672)

**30. Propuesta para la evaluación del desempeño de profesores en escuelas de administración**

- Jorge Sánchez Henríquez, Ph.D in Business Administration, Université Libre des sciences de la Enterprise et des Technologies de Bruxelles, Académico de la Escuela de Auditoría e Ingeniería en Control de Gestión, Universidad de Talca, Chile.
- Oscar Rojas Carrasco, Ph.D en Economía y Finanzas, Atlantic International University, Hawaii, Honolulu, Estados Unidos, Director de la Escuela de Auditoría e Ingeniería en Control de Gestión, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Talca, Chile.

**31. La Educación Ambiental: una estrategia lúdica para su enseñanza**

- María Piedad Acuña Agudelo, Magíster en Educación, Universidad Javeriana. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, y Directora de la Maestría E-learning en convenio con la Universidad Oberta de Catalunya, España.

32. **Enseñanza superior y formación docente con apoyo de tecnología: una discusión de los datos de desempeño en programas de formación.**
- Sebastião de Souza Lemes, Profesor Doctor del Programa de Pos-Graduación en Educación Escolar y del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias y Letras de la UNESP – Campus de Araraquara.
33. **Formando docentes com autonomia e criatividade através do Programa de Educação Tutorial**
- Maria Angela Barbato Carneiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
34. **Atividades Centradas em Tarefas: uma abordagem para uso de Objetos de Aprendizagem na sala de aula.**
- Flavia Maria Uehara  
Graduanda em Pedagogia - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Brasil.
  - Silvio Henrique Fiscarelli  
Professor Departamento de Didática - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Brasil.
35. **Metodología práctica para el desarrollo de una autoevaluación: en búsqueda de la acreditación institucional**
- Dr. Margarita Aravena Gaete  
Coordinadora técnica y administrativa de Acreditación de la Academia de Guerra, Chile. Doctor Universidad de Alcalá de Henares, España.
  - Mag. Viana U. Figueroa Soto  
Profesora de Estado en Historia y Geografía; Magíster en Educación; alumna del programa de Doctorado en Planificación e Innovación, UAH. Asesora educacional en la Academia de Guerra, Chile.
  - Mag. Magdalena Palma del Río  
Profesora de Estado en Inglés, Magíster en Gestión y Dirección de Centros de Educativos en la Universidad de Barcelona de España. Actualmente se desempeña como asesora educacional en la Academia de Guerra, Chile.
36. **La educación emocional como facilitadora de procesos de paz en el contexto educativo**
- Constanza Arias Ortiz

Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Profesora Facultad de Educación, UNAB.

37. **Calidad de la participación, la percepción de lo contexto y el éxito académico de los estudiantes en diferentes orientaciones curriculares.**
- Sonia Maria Duarte Grego – Profesora del Programa de Postgrado em Educación Escolar. UNESP, BRASIL.
38. **Nativos Digitales: Una Revisión de la Literatura**
- Claudia Esperanza. Saavedra Bautista, Grupo de Investigación GIS, Facultad de ingeniería, Grupo de Investigación CETIN, Facultad Ciencias de la educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
  - Jorge Andrick Parra Valencia, Ph.D., M.Sc., SE. Profesor Titular Programa de Ingeniería de Sistemas, Grupo de Investigación en Pensamiento Sistémico, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
39. **La negación de la indisciplina: reflexiones sobre el cotidiano en escuelas brasileñas**
- Mário Sérgio Vasconcelos. Professor Dr. em Psicologia do Desenvolvimento Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil.
  - Maria Elvira Bellotto, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil.
40. **La familia y la escuela un microsistema fundamental en el desarrollo emocional y social durante la primera infancia.**
- Socorro Astrid Portilla Castellanos, Docente Asociado, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
41. **El Sistema de Seguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: La Situación actual de la Acreditación Institucional**
- Francisco Téllez T, Master y Doctor en Educación de la Universidad de Pittsburgh. Ha trabajado en el Ministerio de Educación y en universidades chilenas, haciendo docencia, investigación y gestión de proyectos académicos.



- Mario Martín Bris, Doctor en Educación. Profesor y Director de Relaciones con Iberoamérica de la Universidad de Alcalá, España. Grupo IDE/UAH.
- Víctor Aguilera Vásquez, Doctor en Educación por la Universidad de Alcalá, España. Magister en Educación por la Universidad de Santiago de Chile. Presidente de la Fundación Creando Futuro de Santiago de Chile y Presidente del Instituto Carlos Casanueva.

**42. Inconvenientes de la autocalificación de las competencias en la Educación Superior: Estudio de caso en la Universidad de Alcalá**

- Juan-Carlos Luis-Pascual, PhD., Universidad de Alcalá, España.

**43. La evaluación por competencias y su implementación en ambientes virtuales de aprendizaje, apoyada en un aplicativo-herramienta tecnológica. Caso Unab- Sistema Faraón**

- Claudia Patricia Salazar Blanco: Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia y en Desarrollo Intelectual y Educación (Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia). Directora de Unab Virtual, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Pablo Velásquez Rodríguez: Especialista en Tecnologías Avanzadas para el Desarrollo de Software de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Administrador funcional de la plataforma –Elearning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Walter Francisco Vargas, Especialista en Tecnologías Avanzadas para el Desarrollo de Software de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Master En Sistemas y Servicios en la Sociedad de la Información, Informática de la Universidad de Valencia. Actualmente trabaja con el área de TIC en el SENA, Colombia.

**44. El rol del Icetex en la internacionalización de la educación superior colombiana**

- Fernando Rodríguez Carrizosa, Presidente del Icetex, Colombia. Administrador de Empresas UNAB, Especialista en Finanzas EAFIT y Alta Gerencia Empresarial -INALDE Business School, Universidad de la Sabana. Diplomado en International Lease Educators and Consultants y the CEO's Management, North West University (USA).

45. **Innovación educativa en los procesos curriculares del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Autónoma de Bucaramanga a través de la estrategia TEMA**
- Lina Maria Osorio Valdés: Especialista en Necesidades Educativas Especiales UNAB, Magister en Tecnología educativa con acentuación en capacitación corporativa TEC de Monterrey. Asesora Pedagógica UNAB Virtual, Colombia.
  - Luz Stella Rueda Cadena: Especialista en Finanzas y Docencia Universitaria, Magister en Administración con énfasis en Negocios Internacionales. Decana de la Facultad de Ingenierías Administrativas y Directora del Programa de Ingeniería Financiera UNAB, Colombia.
46. **Del reconocimiento de un derecho a la creación de oportunidades: Una escuela para todos**
- María Cecilia Fernández Correa, Rectora Colegio Nuestra Señora, Colombia.
  - Juan Esteban Gutiérrez Estrada, Docente Colegio Nuestra Señora, Colombia.
  - Lina María Santa Álvarez, Docente Colegio Nuestra Señora, Colombia.
  - Miryam Velásquez Mejía, , Docente Colegio Nuestra Señora, Colombia.
47. **Programa de ética superiorista para el desarrollo de competencias afectivas en la formación de personas de excelente calidad humana**
- Shirley Paola Almentero Téllez. Docente Colegio Superior Americano, Colombia.
  - Wilmer Alfonso Oicatá, Licenciado en Filosofía y Letras U. de La Salle, Docente Colegio Superior Americano, Colombia.
  - Sandra Quintero Sandoval, Docente Colegio Superior Americano, Licenciada en Informática, Uniminuto, Colombia.
48. **Aplicación estrategia interdisciplinaria desde las asignaturas de física, filosofía, y educación artística.**
- Uriel Leandro Buitrago Reyes, Docente Colegio Bilingüe Divino Niño, Colombia.
  - Mayra Yazmín Pérez Ávila, Docente Colegio Bilingüe Divino Niño, Colombia.  
Filósofa UIS - Especialista Filosofía de la Ciencia, UNIBOSQUE
  - Sandra Yaneth Almeida Velandía, Licenciada en Matemáticas, UIS,

Docente Colegio Bilingüe Divino Niño, Colombia.

**49. La tecnología digital como facilitadora del desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo. La experiencia del Gimnasio Los Robles.**

- Carlos Mauricio Peraza Alvarez, Rector Gimnasio Los Robles, Colombia.

**50. Proceso de formación inicial docente con foco en la autorregulación de la gestión para el aseguramiento de la calidad: el caso de la Universidad de la Serena**

- Laura Vega Guerrero: Universidad La Serena, Chile.
- Pamela Labra Godoy, Universidad La Serena, Chile.
- César Espíndola Arellano, Universidad La Serena, Chile.

**51. La cultura de la innovación educativa: una vía de transformación del quehacer docente en la Universidad Veracruzana**

- Mtra. María Cristina Miranda Álvarez.  
Directora de la Facultad de Pedagogía de la Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana







*Miradas diversas de la educación en Iberoamérica* compila ensayos y trabajos de investigación en educación orientados por la UNAB (Colombia), la UAH (España) y la UNESP (Brasil).

## Organiza



## Patrocina y Colabora

Fundación **Santillana**



Bucaramanga  
capital  
sostenible

