

Silvana Darré y Lena Fontela (comps.)

EN LA FRONTERA: INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

CONCURSO DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

ARMONÍA SOMERS/ETCHEPARE

Maestría en Educación, Sociedad y Política



Silvana Darré y Lena Fontela (comps.)

**EN LA FRONTERA:
INVESTIGACIONES
EN EDUCACIÓN**

CONCURSO DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

ARMONÍA SOMERS/ETCHEPARE

Maestría en Educación, Sociedad y Política



Primera edición, 2020

© FLACSO Programa Uruguay
Zelmar Michelini 1266 piso 2
11100 - Montevideo, Uruguay
www.flacso.edu.uy

© Silvana Darré y Lena Fontela, 2020

Edición y corrección: Rosina Balboa
Diseño: Leonardo Ferraro
Maquetación: Silvana Ferraro

Imagen de tapa: Dina Yael

ISBN: 978-9915-9329-1-0

Impresión y encuadernación:
Imprenta Mastergraf S.R.L.
Bulevar General Artigas 4678
11700 - Montevideo, Uruguay
Tel./Fax +598 2203 4760
info@mastergraf.com.uy | www.mastergraf.com.uy
Dep. Legal N°
Edición amparada en el decreto 218/996
(Comisión del papel)

Hecho el depósito que indica la ley.
Impreso en Uruguay - *Printed in Uruguay*
Primera edición: noviembre de 2020,
300 ejemplares

Derechos reservados.
Queda prohibida la reproducción total o
parcial, por cualquier medio o procedimiento,
según artículo 23 de la Ley 15.913 de
27/11/87 sin la autorización escrita
de los titulares del copyright.

Índice

- 9 **Presentación**
Carmen Beramendi, Lena Fontela y Silvana Darré
- 15 **La frontera que no cesa. Aproximación a la obra de Armonía Etchepare/Somers**
Alejandro Gortázar Belvis
- 23 **PISA: evaluación y gobernanza. Análisis de los discursos sobre los resultados**
Primer premio
Miriam Márquez Píriz
- 41 **El rol de las prácticas en la enseñanza de la Química en la Educación Media Superior. Entre los programas oficiales, los discursos y la realidad del aula**
Segundo premio
Oraides Mireya Carvalho Pereira
- 63 **La enseñanza de la Historia reciente y su contribución a la construcción de ciudadanía**
Tercer premio
Carla Bernardoni Pedreira

- 85 **Noveles docentes de Chile y Uruguay: tensiones entre la formación inicial y la docencia en la neorruralidad**
Mención
María del Carmen Andrioli
- 106 **Acciones institucionales para la retención estudiantil en Ciclo Básico de Educación Media**
Mención
Susana Lilian Bentancor Castro
- 126 **La intervención a partir de acciones inclusivas y su influencia en los resultados de la Evaluación Infantil Temprana**
Mención
Alba Marina Cabris Apud
- 146 **La educación pública uruguaya en mujeres privadas de libertad. Estudio de caso del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017**
Mención
Andrea Cantarelli
- 169 **Las TIC en la educación inclusiva. Incorporación de las Aulas Virtuales como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de ciencias en ProCES Semipresencial**
Mención
María Graciela García Pereira
- 185 **El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología de Uruguay**
Mención
Rosa Garrido KelleMBERGER

- 205 **Tensiones entre el discurso y la práctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos de inclusión digital**
Mención
Mariela González Lombardi
- 225 **Lectura y mediación en Biología e Historia: ausencias y presencias**
Mención
Liliana Gros
- 247 **La inclusión de la juventud rural: desafío compartido entre la educación formal y no formal**
Mención
Laura Marchales Márquez
- 265 **La interpelación del Plan CEIBAL al magisterio uruguayo y la generación de su posición docente**
Mención
Mercedes Villalba

Presentación

Carmen Beramendi, Lena Fontela y Silvana Darré

Este volumen reúne los textos premiados en el Concurso de artículos científicos Armonía Somers/Etchepare organizado por la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay en 2019.¹ El propósito del concurso fue valorar y difundir los resultados de las tesis de investigación producidas por las personas cursantes de la maestría que habían defendido sus tesis con anterioridad al mes de junio de 2019.

El tribunal evaluador estuvo conformado por la doctora Paola Dogliotti Moro, el doctor Alejandro Gortázar Belvis, la doctora Alejandra Capocasale Bruno y el doctor Fernando Pesce Guarnaschelli. Con todas estas excelentes personas y profesionales hemos compartido, desde el año 2016, múltiples intercambios y conversaciones sobre los propósitos, las características y los desafíos que debería tener una maestría en Educación orientada a la investigación.

La primera cohorte estuvo enteramente conformada por docentes de todo el país que venían con una importante trayectoria dentro del sistema educativo público. En sus exposiciones a lo largo del curso y en las defensas de sus tesis resultó evidente la dimensión del conocimiento que habían atesorado a lo largo de sus carreras profesionales, pero, sobre todo, se hizo visible la pasión que demostraron por sus temas de investigación y por la educación en su conjunto. Aprendimos mucho acompañando ese proceso formativo que en algunos casos significó una síntesis conceptual sobre temas largamente reflexionados y

¹ La Maestría en Educación, Sociedad y Política (MESyP) funciona desde el año 2016. La modalidad semipresencial ha permitido que aproximadamente la mitad de sus cursantes provenga de los departamentos del Interior del país.

estudiados. Para otras personas cursantes de la maestría la escritura de la tesis significó el primer esfuerzo de investigación, lo que les permitió incorporar una nueva perspectiva en la construcción del rol docente.

Nos pareció que los hallazgos de las investigaciones tenían que ser compartidos en forma de artículos, para que la comunidad académica pudiera beneficiarse del conocimiento producido y pudiera ampliarlo, discutirlo y objetarlo, como corresponde a todo proceso social de conocimiento.

El concurso quiso ofrecer al mismo tiempo un sentido homenaje a la maestra, documentalista y novelista uruguaya Armonía Somers/Etchepare en reconocimiento a sus múltiples facetas creativas y a su capacidad para articular oficios.

Desde hace muchos años conocemos el enorme esfuerzo que es necesario realizar en la dimensión singular de la vida para desplegar y hacer compatible la práctica docente con la investigación, el estudio, la escritura y las responsabilidades en el ámbito de lo privado familiar, sobre todo cuando se trata de mujeres.

Las participantes del concurso son mujeres, realidad que no sorprende porque se corresponde con la feminización del trabajo docente que se observa desde hace varias décadas. Se trata de profesionales de la educación que han desempeñado diferentes roles dentro del sistema educativo público, han investigado y han escrito. Por esa razón, la imagen de Armonía Somers/Etchepare nos pareció una justa oportunidad para homenajearlas también a ellas.

La barra (/) que existe entre el oficio de la práctica docente y el oficio de investigación no solo incumbe a una dimensión singular de la vida, que mantiene en tensión lógicas diferentes relativas al conocimiento, sino a procesos históricos que comprenden a una multiplicidad de instituciones y actores sociales que se expresan en un movimiento continuo. Por supuesto, no todo depende del pasado. Las decisiones que transcurren en el ámbito de las políticas públicas son un elemento fundamental para la transformación de las sociedades democráticas. En esta línea, la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en 2008, constituyó el marco normativo que permitió proyectar un nivel universitario para la formación terciaria en educación, avance que no se concretó hasta el momento, en virtud de los propios procesos deliberativos que definen a las democracias representativas.

El marco normativo y los lineamientos de la política educativa llevados adelante por el Consejo de Formación en Educación (CFE) para el período 2015-2019 adelantaron unos pasos en dirección al horizonte universitario para la formación docente, fomentando la especialización de posgrado y la investigación en el ámbito del CFE. De esa forma, la creación del Fondo Sectorial de Educación-Modalidad CFE Investiga, en convenio con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII); del Año sabático por el artículo 75 del Estatuto del Funcionario Docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), para la realización de investigaciones en educación; y del Fondo Sectorial de Educación-Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas (en conjunto con ANII, ANEP, Ministerio de Educación y Cultura e Instituto Nacional de Evaluación Educativa) fueron señales en esa dirección.²

Según los datos del Censo Nacional Docente de 2018,³ el CFE cuenta con un porcentaje importante de docentes con algún tipo de posgrado. El 7,7% ha cursado diplomas, el 8,9% ha realizado cursos para posgraduados y especializaciones, el 16,1% posee estudios de maestría y un 5,5% tiene estudios de doctorado. En la misma línea, el 4,9% de los docentes del CFE forma parte del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII. En la perspectiva de lograr el ansiado estatus universitario para la formación docente, sería deseable que estos dos parámetros siguieran aumentando en los próximos años. Para esto será un requisito de primer orden la existencia de políticas activas de promoción y estímulo de la investigación en el marco de la formación de posgrado.

La Maestría en Educación Sociedad y Política, en su primera cohorte en modalidad semipresencial, contribuyó en forma decidida al proceso de profesionalización docente, a partir del llamado público y el otorgamiento de becas financiadas por el CFE en 2016. Cien docen-

² Castaings, Mariana, *La investigación en formación en educación*, Montevideo, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) / Consejo de Formación en Educación (CFE), 2019.

³ Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. Disponible en: <<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACION%20CENSO%202019.pdf>>.

tes de todo el Uruguay formaron parte de esa cursada, que a cuatro años de iniciada ha logrado el 90% de egresos con titulación. Para FLACSO Uruguay este dato es muy importante por ubicarse muy por encima de los porcentajes de titulación alcanzados para ese nivel de posgrado en el país.

Los artículos premiados en este concurso hacen referencia a un conjunto muy variado de temas de investigación en educación. El *Primer premio*, otorgado a la magíster Miriam Márquez Píriz, fue para el trabajo que lleva por título “PISA: evaluación y gobernanza. Análisis de los discursos sobre los resultados” y pone el foco en los discursos y controversias que suscitan las evaluaciones internacionales estandarizadas. El *Segundo premio* fue para la magíster Oraides Mireya Carvalho Pereira por su artículo “El rol de las prácticas en la enseñanza de la Química en la Educación Media Superior. Entre los programas oficiales, los discursos y la realidad del aula”. Su autora nos conduce por algunos problemas vinculados a la enseñanza de las ciencias experimentales y las concepciones sobre las teorías didácticas. El *Tercer premio* fue concedido a la magíster Carla Bernardoni Pedreira, que en su texto “La enseñanza de la Historia reciente y su contribución a la construcción de ciudadanía” explora un tema muy actual como es el de las políticas públicas de memoria y la renovación curricular en los planes y programas de Historia en el país.

Además de los tres primeros premios fueron otorgadas diez *Menciones especiales* a los trabajos de las siguientes autoras, todas ellas magíster: María del Carmen Andrioli, Susana Lilian Bentancor Castro, Alba Marina Cabris Apud, Andrea Cantarelli, María Graciela García Pereira, Rosa Garrido Kelleberger, Mariela González Lombardi, Liliana Gros, Laura Marchales Márquez y Mercedes Villalba.

Los temas de los artículos pueden leerse como un analizador de los problemas que preocupan a las docentes en el campo de la educación. Si hacemos un ordenamiento temático encontramos que dos trabajos se focalizan en la ruralidad: la enseñanza en el contexto de la neorruralidad en el caso de María del Carmen Andrioli y los problemas concernientes a la inclusión de la juventud rural en el de Laura Marchales.

Los artículos de Andrea Cantarelli, Alba Marina Cabris, María Graciela García y Susana Lilian Bentancor se centran en aspectos par-

ticulares de las políticas de inclusión en un sentido amplio, que han sido tan relevantes en estos años. Otras cuatro contribuciones pueden agruparse en torno a la problematización del rol docente –aunque lo exceden–; son los artículos de Rosa Garrido, Mariela González, Liliana Gros y Mercedes Villalba.

Por supuesto, entre los artículos podrán trazarse muchas líneas que conectan políticas públicas en educación, teorías pedagógicas y prácticas docentes. En todos los casos se evidencia a la educación como un campo de prácticas, saberes y poderes que requiere cada vez de mejores herramientas para su análisis.

El libro comienza con un hermoso texto del profesor y doctor Alejandro Gortázar Belvis sobre la obra de Armonía, que se titula “La frontera que no cesa. Aproximación a la obra de Armonía Etchepare/Somers”. De allí surge el título de este libro.

Para finalizar, queremos agradecer muy especialmente a los equipos docentes de FLACSO Uruguay que han hecho posible estos logros, al Consejo de Formación en Educación que apostó por la formación de sus docentes en el nivel de maestría y a todas las personas que nos confían año a año su formación de posgrado.

Montevideo, octubre de 2020

La frontera que no cesa. Aproximación a la obra de Armonía Etchepare/Somers

Alejandro Gortázar Belvis*

El 25 de setiembre de 1950 comenzó en Montevideo el Seminario Interamericano de Educación Primaria, organizado por Unesco, la OEA y el gobierno uruguayo. El evento terminó el 31 de octubre y reunió a menos de un centenar de personas, integrantes de delegaciones de las Américas y el Caribe, así como observadores de Francia y Gran Bretaña. Más o menos al mismo tiempo y también en Montevideo, apareció el segundo (y último) número de la revista *Clima*, dirigida por Raúl Artagaveytia y un equipo de redactores conformado por Homero Fariña, José Carlos Álvarez y Hans Platschek. Los dos hechos en la misma ciudad nutren dos tiempos: el del campo educativo, especialmente aquel polo más asociado al Estado y a la red de los organismos supranacionales; y el del campo artístico, con una revista que no tuvo editoriales con intenciones de manifiesto artístico, y que se sostuvo como es notorio en sus primeras páginas, por la publicidad de distintas empresas. Por ambos espacios y tiempos transita la misma persona con dos nombres: Armonía Etchepare de Henestrosa, maestra desde 1933 hasta 1972, como delegada al Seminario Interamericano en representación de la Biblioteca y Museo Pedagógico del Consejo Nacional de Educación Primaria (Garfield, 1985, p. 30); y Armonía Somers, la escritora del relato largo “La mujer desnuda”.

Desde entonces Etchepare/Somers fomentó el deslinde entre su trabajo como docente y documentalista en la Educación Primaria, y su producción literaria, como novelista y cuentista. La crítica y la investigación literarias respetaron y mantuvieron esa frontera, ocupándose poco y nada de cualquier vínculo entre su literatura y su labor docente.

* Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Docente de Teoría literaria y Literatura uruguaya de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Uruguay). Investigador Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Docente de FLACSO Uruguay en las Maestrías en Educación, Sociedad y Política y en Gestión de la Comunicación Digital con Énfasis en Bien Público.

Por su parte, tampoco han aparecido investigaciones en el campo de la educación que calibren su aporte al Consejo de Educación Primaria o sus publicaciones relativas a la educación. Para una mujer, maestra, en los años cincuenta tenía mucho sentido mantener la frontera entre uno y otro rol dentro de una sociedad machista.

La crítica María Cristina Dalmagro, investigadora responsable del Archivo Armonía Somers en el Centre de Recherches Latino-Américaines-Archivos de la Universidad de Poitiers (Francia), analiza el uso del pseudónimo y las diferentes valoraciones que la autora hizo en distintas entrevistas. El uso del pseudónimo, según Dalmagro, responde a la intención de no dañar la imagen del magisterio como “trabajo femenino considerado ‘digno’ [...] conforme a las concepciones patriarcales”, iniciado con la reforma vareliana a fines del siglo XIX y ya consolidado en el imaginario social durante el siglo XX (2002, p. 56). No es extraño que esta tensión entre dos mujeres (una pública y otra secreta) sea la que sostiene la novela “La mujer desnuda”. La protagonista, Rebeca Linke, cumple 30 años e imagina ese momento como un límite, pero no pasa nada. Viaja a su casa de campo y allí comienza a desdoblarse:

La única verdad concreta era siempre la llegada a la casa, la llegada de Rebeca Linke, junto con la mujer que vivía por fuera de ella, y de la que se sabe siempre casi todo. Aquella noche, antes de acostarse, como que Rebeca Linke era una mujer sobrellevando a la otra, a la de afuera, le cumplió a ésta todas las obligaciones de su desganado apareamiento (Somers, 1950, p. 74).

La mujer que es dos, finalmente se decide y corta su cabeza. En ese “nuevo estado” (p. 76) la recoge y se recompone. Pero ya no era la misma: “Rebeca Linke ya no podía pensar con Rebeca Linke” (p. 77). A partir de ese momento, desnuda, empieza a vagar por el campo y empieza su transformación. Primero la voz narrativa la llama “Eva”, remitiendo al mito bíblico, pero en seguida lo rechaza: “No quería, siendo mujer de su propia noche, volver a encontrarse en revisión de proceso después de tantos siglos” (p. 80). La mujer ingresa a la cama de una pareja de leñadores y le habla al hombre, que la confunde con su esposa Antonia, que duerme a su lado: “No, yo no tengo ese nombre pavoroso. Las hembras no deben llevar nombres que, volviéndoles una letra, sean

de varón. Las hembras deben llevar nombres sin revés, como todos los míos –le dijo ella en el mismo cálido secreto”. Y luego dice: “Eva, Judith, Salomé, Semíramis, Magdala. Y un hombre que soñó con mi pie, que le excedía en siglos, me llamó Gradiva” (p. 82). El leñador la desea, pero la mujer escapa.

Luego la mujer se encuentra con dos hombres mellizos en una carreta que huyen asustados y, a través de ellos, llega la noticia al pueblo:

La descripción de los mellizos había sido tal que la imagen de la mujer podía habitar todos los sueños. Era una mujer desnuda, totalmente desnuda, con voz dulce y pelo suelto, habían dicho y repetido ya miles de veces. No, no era una mujer ordinaria, respondían a otras preguntas (p. 93).

La mujer desnuda se convierte en un mito, a tal punto que “estaba completamente asida” en las conciencias de todos los hombres, incluso del cura. Finalmente, la mujer desnuda es linchada por los habitantes de “la comarca”. La libertad de la mujer desnuda afecta la vida pueblerina y despierta la ira de hombres y mujeres. Es legítimo plantear una analogía con la libertad de la mujer-maestra, “de la que se sabe todo”, cuando, con el nombre de Armonía Somers, despliega sus relatos en un campo literario dominado por hombres algo pacatos. De hecho el relato se publica en una revista dedicada a las artes, un poco al margen de los canales con más prestigio de los escritores, un cierto margen que a Somers siempre le gustó ocupar. El escándalo de su primer relato aparecía como prefigurado en “La mujer desnuda” y la crítica masculina no defraudó pocos años después.

Si bien en la segunda mitad del siglo XX emergen mujeres escritoras, muchas de ellas “esposas de”, persistía una homosociabilidad excluyente en el campo literario que respondió violentamente a las primeras obras de Armonía Somers. En 1953, cuando publica su libro *El derrumbamiento*, tanto Emir Rodríguez Monegal en *Marcha* como Mario Benedetti en la revista *Número*, insisten en calificar su prosa como “no muy transparente” (Rodríguez Monegal, 1953) o “caótica y visceral” (Benedetti, 1953). El machismo se expresa con más claridad en la nota de Rodríguez Monegal, cuando señala la insistencia en “lo sexual” y el asco como defecto e indica que la narrativa de Louis-Ferdinand Céline y de Juan

Carlos Onetti han mostrado “cómo resolver literariamente este problema”. Pero Rodríguez Monegal establece otra genealogía: Somers compartía con Felisberto Hernández cierto tratamiento “irresponsable” de la fantasía. Y afirmaba: “Ningún beneficio de autenticidad puede extraer de esta vecindad quien, según parece, apunta con tanto fervor a lo verdadero”. En su reseña de *Nadie encendía las lámparas* (1947) publicada en la revista *Clinamen*, el crítico había atacado a Hernández con conceptos similares: el tratamiento obsesivo de la sexualidad, la materialidad, el asco y una “fantasía irresponsable”. En el rechazo del crítico hay también una interesante hipótesis de lectura con base en cierta vecindad de la que todavía no se ha sacado el suficiente provecho.

Mantener la frontera cerrada entre Etchepare y Somers tenía sentido en un mundo de hombres. Pero para Dalmagro la separación tiene algo de táctica:

Ella conocía muy bien las reglas de juego y la conveniencia de mantener distanciadas ambas actividades y para resolver el conflicto entre las audacias de sus propuestas literarias e ideológicas transgresoras y su trabajo como educadora, apeló al seudónimo (sin destruir su carrera profesional y el salario necesario para su supervivencia) (2002, p. 54).

A la luz de su trayectoria en la Educación Primaria como maestra desde 1933, como integrante del Museo Pedagógico, del que fue subdirectora (1957) y directora (1959), y como documentalista en el Centro de Documentación y Divulgación Pedagógica, del que fue directora desde 1961, se puede afirmar que había un interés fundado en Etchepare por mantener las formas. La carrera de la maestra Etchepare además se expandió a nivel internacional: en 1957 publica en México *Educación de la adolescencia: el adolescente de novela y su valor de testimonio*, y en 1964 fue becada por la Unesco “para realizar estudios sobre documentación”, que complementó en Dijon, Ginebra, Madrid y finalmente en Buenos Aires (en 1967) “bajo los auspicios de la OEA” (Dalmagro, 2020). ¿Qué influencia pudo tener aquel Seminario Interamericano en Montevideo en 1950 en la trayectoria internacional de Etchepare?

La crítica María Cristina Dalmagro fue una de las pocas que trabajó y discutió la frontera creada por Etchepare, tan celosamente vigi-

lada por la crítica: “Disentimos, por lo tanto, de las interpretaciones que sostienen la diferenciación rotunda y sostenemos que ambas líneas confluyen y se sustentan mutuamente aunque los contactos no se manifiestan en todos sus textos narrativos” (2002, p. 57). De esta forma se sientan las bases para una frontera pensada como un lugar de tránsito, de transacciones, de viajes en uno y otro sentido. El punto de partida de Dalmagro es la serie de textos publicados en el *Boletín Informativo* de la Biblioteca y Museo Pedagógico, que indican un interés de Etchepare por vincular docencia y literatura: “Ana Sullivan Macy: la forja en noche plena” (1944), “Educación de la adolescencia” (1956), “Transmisión al niño del oficio de escribir” (1957), “La antisocialidad juvenil en el Uruguay” (1958), “La expresión escrita infantil en sus aspectos técnicos” (1961). Pero en verdad había más. La tesis de Maestría de Dalmagro, defendida en 2002 en Córdoba, trazaba los cruces entre el ensayo *Educación de la adolescencia. El adolescente de novela y su valor de testimonio* (1957), que tuvo una reedición en 1968, y la novela *Un retrato para Dickens* (1969), tal como establece en su texto de presentación al catálogo online del Archivo Digital Armonía Somers (2020, nota a pie N° II).

Como responsable científica del archivo Dalmagro estableció como “primera decisión” que esa frontera entre la maestra y la escritora dejara su marca, por lo que la documentación se organizó bajo sus dos nombres, dando un lugar de privilegio a los papeles de Armonía Somers. Los papeles de Etchepare fueron donados por Miguel Ángel Campodónico, periodista y escritor que fuera su amigo y que publicara en 1986, en la *Revista de la Biblioteca Nacional*, una larga entrevista en la que reconoce su admiración por ella (1986, p. 47). En su análisis de la documentación Dalmagro consigna otras formas de cruzar la frontera entre una y otra mujer:

[...] La intervención de la autora se da tanto en las marcas personales, subrayados, o comentarios (generalmente realizados con lápiz de color rojo) en los artículos periodísticos, en las reseñas o recortes varios, como en la ordenación de los manuscritos, atados, doblados y con títulos orientadores tales como: “2° borrador con correcciones”; “ojo: hay versión corregida”; “el original lo tiene Ángel Rama”.

Esto habla de una preocupación por la preservación ordenada de los manuscritos, a contrapelo de sus afirmaciones. *Es que en este “orden”, la “otra”, la Armonía Etchepare, la documentalista, deja sus huellas y da una mano a quienes lidiamos con la organización y catalogación de sus textos* (Dalmagro, 2020; el destacado es propio).

En la intimidad del archivo personal no hubo frontera entre Etchepare y Somers. Es más, la intervención de Etchepare en el archivo implica un relato organizado de la escritura de Somers que, además, facilitó el trabajo de los futuros investigadores. Al cruzar la frontera, Dalmagro crea una nueva, en la que se produce un diálogo silencioso entre los rastros de la Etchepare documentalista y las personas que catalogaron su archivo.

Entre los “documentos pedagógicos” de Etchepare se encuentra un libro inédito sobre “Biblioteconomía”, una disciplina que se define como la ciencia documental que tiene por objeto el “estudio de la biblioteca, –entendida como sistema de información–, su tipología y su integración en redes y sistemas” (Orera, 1995, p. 73). Etchepare tomó contacto con la disciplina en un momento en el que se produce una mayor especialización de las bibliotecas públicas nacionales, las bibliotecas escolares, así como la preocupación por construir criterios en común en el marco de la cooperación internacional (Ibíd, pp. 82-83). El manuscrito inédito está relacionado, afirma Dalmagro (2020), “con las bibliotecas, su función, la didáctica de los museos pedagógicos, las bibliotecas infantiles, entre otros”. La maestra Etchepare, recibida en 1933, continúa su formación, y se especializa en un área de conocimiento directamente relacionada con sus cargos al frente de la Biblioteca y Museo Pedagógico, y luego del Centro de Documentación. Es precisamente en ese momento histórico de la Biblioteconomía cuando Etchepare entra en el circuito de la Unesco y la OEA y se capacita en Europa.

En el campo de la investigación sobre educación Etchepare propone temas y enfoques que resultan innovadores. Uno de los capítulos del ensayo *Educación de la adolescencia. El adolescente de novela y su valor de testimonio* se ocupa de “el problema de la antisocialidad infantojuvenil y los sistemas de reeducación y de seguridad” (Dalmagro, 2020) y para ello recurre a distintos tipos de fuentes: documentos ofi-

ciales, recortes de prensa, y también obras de las industrias culturales (bestsellers y películas hollywoodenses) y de la autoproclamada “alta cultura”. Otra documentación con notas manuscritas suyas la ubica en un cine debate, luego de la proyección de la película *Celda 2455. Pabellón de la muerte* (1955) de Fred F. Sears. El seguimiento de la temática la lleva a escribir sobre la delincuencia infantil en Uruguay (1958) y para eso también se documenta profusamente.

En 2011 Dalmagro publicará un artículo en el que analiza el impacto que tuvo el *Informe sobre la sexualidad de la mujer* que publica el Dr. Kinsey en 1953, traducido al castellano al año siguiente, en la obra de dos escritoras latinoamericanas: Armonía Somers y Rosario Castellanos. Allí la crítica vuelve a transitar la frontera entre Etchepare y Somers, y se pregunta si el informe sobre la sexualidad, citado en su ensayo sobre la adolescencia, no es un intertexto también de muchos de sus relatos, que tocan temas como la violación, la homosexualidad, los orgasmos en personajes pre adolescentes “que vuelven una y otra vez en sus relatos, que, en muchos casos, son demoleedores de mitos y tabúes, transgresores” (p. 74). Otra vez el cruce de la frontera Etchepare/Somers resulta productivo, ofrece nuevas posibilidades de lectura, y permite abrir canales de comunicación entre la sensibilidad social, la investigación y la estética.

La libertad creativa de la escritora, sus personajes rotos, marginales, la sexualidad desbordante, el enfoque original de un problema educativo y social, la búsqueda de respuestas en la literatura para comprender a adolescentes “antisociales”, el estudio sistemático de temas y problemas técnicos que aportan a la gestión de instituciones públicas, son acciones de una misma mujer y resultan razones de peso para que un concurso de artículos de una Maestría en Educación, Sociedad y Política, lleve sus dos nombres: Armonía Etchepare/Somers.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedetti, Mario (1953). “Reseña sobre *El derrumbamiento*”, *Número*, año 5, N° 22, pp. 102-103.
- Campodónico, Miguel Ángel (1986). “Homenaje a Armonía Somers”, *Revista de la Biblioteca Nacional*, N° 2, pp. 45-61.

- Dalmagro, María Cristina (2002). "Mujeres en el campo intelectual uruguayo. Armonía Somers: entre la transgresión y el seudónimo", *Revista UNIVERSUM*, N° 17, pp. 53-64.
- (2011). "Investigación científica, literatura y reflexión cultural: el caso *Kinsey Report*", *Revista de Culturas y Literaturas Comparadas*, vol. 3, pp. 67-78.
- (2020). "Presentación del Archivo Digital Armonía Somers". Disponible en: <<http://www.mshs.univ-poitiers.fr/crla/contenidos/ARMONIA%20SOMERS/Sitio/Presentacion.html>>.
- Garfield, Evelyn Picon (1985). *Women's voices from Latin America: interviews with six contemporary authors*. Michigan: Wayne State UP.
- Orera Orera, Luisa (1995). "Evolución histórica del concepto de biblioteconomía", *Revista General de Información y Documentación*, vol. 5, N° 2, pp. 73-89.
- Rodríguez Monegal, Emir (1953). "Onirismo, sexo y asco", *Marcha*, N° 679, 17 de julio.
- Somers, Armonía (1950). "La mujer desnuda", *Clima*, N° 2, octubre-diciembre, pp. 73-126.
- U.S. Government (1952). "Inter-American Seminar of Elementary Education (Montevideo, 25 de setiembre al 31 de octubre de 1950)", en *Participation of the United States Government in International Conferences*. Washington: U.S. Government Printing Office, pp. 177-179.

PISA: evaluación y gobernanza. Análisis de los discursos sobre los resultados*

Primer premio

Miriam Márquez Píriz**

Resumen

Cada vez que se conocen los resultados de las evaluaciones internacionales estandarizadas PISA se genera un intenso debate. Los discursos de distintos actores vinculados a la educación ponen el énfasis en el posicionamiento dentro del ranking internacional, justificando los resultados o intentando mostrar con esos datos la crisis del sistema educativo en Uruguay. En este artículo se analizan esas tramas discursivas y las configuraciones de sentidos que se producen. Las categorías centrales del Análisis Político del Discurso permiten profundizar en el conocimiento de los elementos que en el campo de la discursividad disputan sentidos; interesa estudiar la sobredeterminación simbólica del significante *evaluación*, que cobra relevancia porque incide en la construcción de la agenda de las políticas públicas educativas. Se constata que hay un desplazamiento de los marcos del debate educativo ya que nuevas posiciones y discursos disputan el predominio de los sentidos de la valoración de los aprendizajes. A la vez, las evaluaciones externas son mecanismos de control de la situación educativa que se expresa como una forma de gobernanza que incide en la agenda de la “nueva gestión pública” y en la toma de decisiones respecto a las políticas educativas en Uruguay.

Palabras clave: gobernanza, evaluaciones estandarizadas internacionales PISA, análisis político del discurso.

* El presente artículo resulta de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada “Pruebas PISA en Uruguay: análisis de las configuraciones discursivas que se producen sobre los resultados”, defendida el 14 de mayo de 2019.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Maestra de Educación Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación, profesora en Institutos de Formación Docente (Uruguay).

INTRODUCCIÓN

Uruguay comenzó a participar en las evaluaciones internacionales estandarizadas PISA¹ (Programme for Institutional Student Assessment) en el año 2003 y ha participado en las siguientes ediciones. Esta decisión tiene como objetivo insertarse en una dinámica mundial de globalización que implica ser parte de un sistema de comparación internacional a través de la medición de aprendizajes de los estudiantes que son valorados de acuerdo a los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La participación ha sido justificada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) considerando la necesidad de tener una mirada sobre la situación del sistema educativo que trascienda las evaluaciones internas y permita compararlo con los sistemas de otros países a nivel mundial. Se destaca la importancia de la valoración de los procesos nacionales que cada tres años ofrece PISA (ANEP, 2004).

El reconocimiento mundial que tiene el Informe PISA suscita un intenso debate cuando se difunden los resultados; esto se debe a que la interpretación sobre el funcionamiento del sistema educativo nacional se relaciona, en primera instancia, directamente con el lugar que Uruguay ocupa en el ranking. Dado el carácter comparativo, y el posicionamiento de PISA como un instrumento político muy potente que incide y regula la construcción de políticas públicas, esta discusión no solo se produce en nuestro país sino en la región y en el mundo.

En este artículo se presenta un análisis de los discursos que diferentes actores públicos producen a partir de la información que ofrecen los resultados de PISA. Este trabajo presenta como particularidad el interés por profundizar en la dimensión política que caracteriza a los elementos que discursivamente se articulan cuando en Uruguay se informa, o se opina, sobre esos resultados. La atención se centra en las

¹ El programa PISA fue diseñado por la OCDE y comenzó a implementarse en el año 2000. Cada tres años evalúa rendimientos de aprendizaje en Matemáticas, Lectura y Ciencias, profundizando en una de las áreas en cada edición. Son evaluados jóvenes de aproximadamente 15 años porque a esa edad en la mayoría de los países ya deberían haber terminado la educación obligatoria o están por comenzar su experiencia laboral. Se considera la edad en lugar del grado que cursan porque garantiza la comparabilidad entre países.

disputas de sentidos desde el campo pedagógico, en la forma en que se relacionan los diferentes datos, y en la valoración de los aprendizajes a partir de nuevas redes de sentido que modifican la enseñanza y sus finalidades. Interesa conocer los significados que distintos actores (representantes de la administración educativa, de los sindicatos de profesores de Enseñanza Media y de los partidos políticos) han ido construyendo respecto a estas pruebas, particularmente los sentidos pedagógicos y políticos que se relacionan con el significante *evaluación*.

Se concibe el sentido de la evaluación inscripto en un campo de disputa político-pedagógico; por lo tanto, se distancia de abordajes esencialistas y de reducciones técnicas, para enmarcarse en el campo problemático de la educación (Puiggrós, 1994). Es necesario tener en cuenta el contexto histórico y las articulaciones que se dan entre las dimensiones sociales y políticas considerando que el fenómeno de la globalización produce alteraciones en los procesos y en las agendas educativas nacionales. Al observar qué ocurre con el surgimiento de las evaluaciones estandarizadas internacionales se constata que hay un desplazamiento de los marcos del debate educativo, ya que nuevas posiciones y discursos disputan el predominio de los sentidos de la valoración de los aprendizajes. Consecuentemente, se advierte una clara retracción de los enfoques asociados a la enseñanza y al currículum; se aprecia un predominio de los discursos que articulan las evaluaciones con las mediciones y el establecimiento de rankings nacionales e internacionales. Las evaluaciones internacionales se presentan como mecanismos de persuasión; al prevalecer la regulación, la medición y el control, se establece un fuerte carácter normativo que encuadra a los países que deciden participar. El planteo de que puede haber una agenda educativa estructurada globalmente lleva a utilizar la misma prueba para medir a países muy diferentes apoyándose en la suposición de que los contenidos y la forma en que se enseña pueden ser comunes a todos los sistemas educativos.

Interesa centrarse, específicamente, en dos interrogantes: ¿qué relaciones y significados asignan los diferentes actores a las propuestas internacionales de evaluación de aprendizajes de los estudiantes de Enseñanza Media?; ¿en qué medida la construcción de la agenda de políticas educativas en Uruguay es condicionada por las pautas y resultados de las evaluaciones PISA?

Para abordar estas interrogantes se analiza, en primer lugar, qué sentidos se le otorgan a la evaluación y en qué medida los objetivos de la educación, en el sistema público uruguayo, son afectados por los resultados de PISA. En segundo lugar, se considera de qué manera las evaluaciones externas son mecanismos de control de la situación educativa de los países y cómo se expresa esta forma de gobernanza a través de su incidencia en la agenda de la “nueva gestión pública” de los gobiernos.

El enfoque de investigación se realiza desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD) postulada por Laclau y Mouffe (2015 [1987]), propuesta metodológica que ofrece la posibilidad de profundizar en el conocimiento de aquellos elementos que en el campo de la evaluación se han sedimentado, borrando la huella de lo contingente, y en un intento por fijar sentido se presentan como los únicos válidos. Este análisis permite considerar en los discursos lo que aparece explicitado y también lo no dicho, mostrando que esos actos de institución contingente tienen lugar en un campo de fuerzas antagónicas ya que lo social no está suturado, cerrado, sino que, por el contrario, es incompleto, abierto y dominado por prácticas articuladoras. Con ese propósito el material empírico está conformado por una selección de textos que comprenden informes de la OCDE, documentos oficiales de la ANEP y artículos y entrevistas de prensa que abordan el tema de las evaluaciones PISA.

El interés en analizar tramas discursivas que refieren a las pruebas PISA se debe a que la evaluación es un proceso presente en todos los momentos y en todos los aspectos de la vida escolar, atraviesa las instituciones, actividades y sujetos que participan en la educación. En la agenda pública educativa hay una preocupación permanente por los resultados de estas evaluaciones de aprendizajes de los estudiantes porque se considera que el puntaje obtenido muestra cómo está funcionando el sistema educativo nacional en comparación con los logros alcanzados por otros países.

Si bien las propuestas de evaluaciones estandarizadas ya se planteaban desde fines del siglo XIX (Barrenechea, 2010), es en las últimas décadas que predomina el carácter internacional, porque es en el marco de la globalización que adquiere un fuerte énfasis la comparación de resultados. La relevancia se adquiere porque se supone que el lugar

que ocupa cada país en el ranking, a partir de la medición de competencias adquiridas por jóvenes de 15 años, estaría reflejando cómo es el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales y las posibilidades que brindan para que sus ciudadanos adquieran las habilidades que les permitirían integrarse de forma competitiva al mundo adulto.

Desde el enfoque cualitativo, diversos trabajos de investigación analizan críticamente los efectos de la globalización y la influencia de PISA en la agenda de políticas públicas de los países que participan (Dale, 2007; Tarabini y Bonal, 2011; Carvalho, Afonso y Costa, 2009; Carvalho, 2016; Grek, 2016). Algunas investigaciones cuestionan la metodología de las pruebas, la descontextualización y el desconocimiento de las particularidades del currículum de cada país y discuten el sentido y utilidad que pueden tener estas mediciones (Murphy, 2010; Scott, 2013; Carabaña, 2015; Fernández-Cano, 2016). Otras problematizan el predominio del ranking y el posicionamiento de los medios de comunicación con un énfasis puesto en la comparación numérica (Ravela, 2006; Luzón y Torres, 2013; Rodrigo, 2015 y 2016); o consideran el condicionamiento y la afectación que las pruebas pueden tener sobre la enseñanza, desarrollando diferentes formas de “entrenamientos” para las pruebas con el objetivo de lograr una mejor posición en el ranking (Rodrigo, 2016).

Se parte del supuesto de que existe una perspectiva que pretende ser hegemónica, que busca fijar sentido, y que es funcional a presentar la situación de la educación por medio de discursos con una fuerte carga semántica puesta en la noción de fracaso de las políticas educativas nacionales, vinculada a los bajos resultados que obtienen los estudiantes evaluados. Se supone *a priori* que los discursos que nominan esta situación de la educación como “de crisis”, generalmente, intentan determinar sentidos solo a partir de algunos datos de los informes, principalmente la posición en el ranking, sin analizar con rigurosidad otros como la inversión en educación, las desigualdades internas, las características particulares del sistema educativo uruguayo, la evolución de la inclusión, el acceso de nuevos sectores de la población a la Enseñanza Media y las desigualdades presentes en la sociedad que se reflejan en las instituciones.

La “crisis de la educación” aparece estrechamente vinculada con los resultados de evaluaciones internacionales dado que la construcción

de relaciones de significación es de carácter político, y los procesos políticos tienen efectos sobre las prácticas. Tal como plantea Laclau (1993), lo social no es un sistema estructural limitado, sino “el juego infinito de las diferencias” que implica la “imposibilidad de fijar el sentido” como totalidad; por lo tanto se debe entender la construcción de sentidos en términos relacionales. Hay una ilusión de completud en las fijaciones discursivas parciales, pero no es posible cerrar el discurso dado que el carácter de las significaciones es contingente; tanto los discursos como los elementos que los componen solo adquieren sentido dentro de las cadenas discursivas. A partir de este enfoque se considera que la investigación realizada aporta conocimiento sobre otras maneras de problematizar el tema de la evaluación, y pone énfasis en la interpretación que se hace a nivel nacional de una valoración de la educación que proviene de organismos internacionales, considerando de qué manera estas apreciaciones inciden en la agenda de políticas educativas a nivel nacional.

EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

En esta investigación, la recolección del material y el análisis se realizan desde un enfoque cualitativo porque permite acercarse a la complejidad de los procesos que forman el entramado en el que se desarrolla lo educativo y también investigar la construcción social de significados y las perspectivas de los distintos actores sociales. El *corpus* textual está conformado por una selección particular de textos escritos referidos a los resultados de las pruebas PISA en Uruguay.

Se reconoce que la educación es un campo de debate y disputa que genera una permanente tensión en la toma de decisiones de políticas públicas y de políticas educativas. La metodología utilizada implica una postura de investigación que permite focalizar la mirada desde lo político, considerando la disputa de sentidos en torno al significante *evaluación* a partir de los significados que distintos actores adjudican a los resultados de las evaluaciones internacionales estandarizadas PISA. El análisis se realiza desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD) de Laclau y Mouffe (2015 [1987]), enfoque teórico-metodológico que permite identificar y analizar las construcciones discursivas.

El discurso no es solo lo estrictamente lingüístico sino que se superpone con lo social, “es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social” (Southwell, 2014, p. 139). Resulta relevante considerar actores que producen discursos desde los lugares que ocupan en diferentes instituciones –educativas, partidos políticos y sindicatos–, porque se entiende que pueden mostrar, en alguna medida, las expresiones del pensamiento sobre educación en la sociedad uruguaya. Las fuentes que sustentan el trabajo son textos divulgados en la prensa y, además, algunos documentos oficiales que posibilitan comparar y confrontar discursos. Tal como propone Howarth (2005), se seleccionan y utilizan casos que permitan a través de la comparación lograr una mayor comprensión del fenómeno a estudiar.

URUGUAY EN EL MUNDO PISA: LA GOBERNANZA EN EDUCACIÓN

Participar en las pruebas PISA tiene como objetivo insertarse en una dinámica mundial de globalización; implica ser parte de un sistema internacional de comparación a través de la medición de los resultados de aprendizaje de jóvenes de 15 años y estar de acuerdo con los indicadores establecidos por la OCDE. Al presentar el *Primer informe nacional PISA 2003 Uruguay*,² la ANEP no solo justifica la importancia de disponer de la información que ofrecen estas evaluaciones, sino que destaca y valora “como muy apropiados para nuestro país” los conocimientos y competencias que selecciona la OCDE para evaluar.

Precisamente, desde la OCDE se fundamenta que uno de los objetivos que se propone es brindar a los países datos ciertos, en períodos regulares, sobre el desempeño de los estudiantes y el funcionamiento del sistema educativo. El programa PISA se presenta como una herramienta de regulación del conocimiento a nivel global, y es un instrumento político potente debido a la credibilidad y confiabilidad que

² En cada edición, luego de ser difundidos los resultados de las evaluaciones PISA, la ANEP realiza el informe nacional donde explica las características de estas pruebas, la importancia de participar en ellas y presenta un análisis de los resultados.

tiene. Por eso la ANEP, luego de describir las características de las pruebas, explica las ventajas que tiene ser parte de los países que integran el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes:

En primer término, implica salir de las evaluaciones estrictamente internas al país, que han sido las implementadas hasta el momento, para obtener una mirada sobre la situación de nuestro sistema educativo en dos escenarios más amplios: el de los países desarrollados y el de los países latinoamericanos. En segundo término, todo el proceso de evaluación ha pasado por los controles de calidad externos que exige la OCDE, lo que constituye una garantía adicional a los controles de calidad normal en las evaluaciones que realiza la Gerencia de Investigación y Evaluación. En tercer término, dado el carácter de evaluación permanente de PISA, con Ciclos que se repiten cada tres años y con pruebas comparables, permiten a cada país apreciar los cambios que se van produciendo en lo que los estudiantes aprenden en el sistema educativo con el rigor y precisión que garantiza PISA (ANEP, 2004, p. 2).

Aunque se reconoce que el país realiza evaluaciones a través de la Gerencia de Investigación y Evaluación, se destaca que la información que proporciona la OCDE “constituye una garantía adicional”. Asumir esta posición es una forma de reconocer que la agenda política nacional es influenciada por actores externos, y que es posible establecer un currículum supranacional para la enseñanza obligatoria. La legitimación por parte de la ANEP de la autoridad de la OCDE en el ámbito educativo internacional incide en las decisiones de políticas educativas, afecta concretamente la elaboración de planes, programas, proyectos, producción y circulación de ideas. Se reconocen resultados de evaluaciones estandarizadas internacionales, que se presentan como asépticas, pero que, como plantea Dale (2007), son mecanismos de globalización que afectan las políticas nacionales porque “su alcance comprende tanto objetivos políticos como procesos políticos que se inician externamente” y “que arrastran consigo un abanico de formas más amplias de poder” (p. 75). La globalización, por lo tanto, produce un cambio cualitativo porque hay una naturalización de sus efectos, y porque la adaptación que requiere la participación de los países en el contexto

internacional es una forma de penetración y una pretensión de estabilizar y fijar como única posibilidad la “agenda educativa global”.

Grek (2016) investiga la influencia política de los datos que aporta la OCDE para los países de la Unión Europea, y analiza cómo se genera una transferencia de gobierno a gobernanza transnacional a través de la medición, cuantificación y comparación. La autora plantea que este organismo internacional no solo produce datos a través de su herramienta PISA, sino que también propone soluciones políticas sustentadas en la objetividad que resulta de los números y la importancia del análisis de los mismos: “La OCDE transmite todos los mensajes ideológicos ‘correctos’ para los sistemas educacionales del siglo XXI, o sea, conecta los aprendizajes directamente a los resultados del mercado de trabajo y al capital humano” (Grek, 2016, p. 717).

El poder que comienzan a tener los resultados numéricos de las pruebas PISA, la asimilación de los enunciados desarrollados por la OCDE y su incidencia en las decisiones de política educativa del país, también pasan a ser parte del entramado discursivo de las autoridades de la educación en Uruguay:

Finalmente, pero tal vez más importante que todo lo anterior, el análisis de los marcos conceptuales y de las actividades de prueba que utiliza PISA deberían servir para propiciar una discusión amplia entre los docentes acerca de los modos de encarar la enseñanza y la evaluación en las áreas de la Lectura, la Matemática y las Ciencias (ANEP, 2004, p. 2).

En esta cita se puede apreciar una valoración de modelos de enseñanza y de evaluación que propone PISA y de los que, según las autoridades de la ANEP, deberían apropiarse los docentes uruguayos. Se evidencia un mecanismo de transferencias de políticas a través de lo que Dale (2007) denomina “préstamo de políticas”, cuando es de forma explícita, o “aprendizaje de políticas”, cuando es por imitación.

Los mecanismos de transición de gobierno a gobernanza se manifiestan en los textos políticos referidos a la educación que están, cada vez más, enmarcados en el discurso de organismos internacionales, o “posnacionales” como denominan Rizvi y Lingard (2013) a los espacios de discusión de políticas educativas. Estos autores plantean que

en la actualidad hay una generalización de las políticas globales, que trasciende lo territorial y penetra en cada país, más allá de la propia idiosincrasia y de las diferencias internas que haya respecto a la educación. Como consecuencia, la educación se transforma en la mejor política económica ya que garantiza la competitividad en el mercado global. En este sentido es que cobran fuerza las valoraciones que son presentadas con un alto grado de confiabilidad y validez por parte de organismos internacionales como la OCDE. Ligado a lo anterior, se promueve una asimilación del discurso técnico que confía en el rigor y precisión de los instrumentos de medición de PISA por el juego de reenvíos simbólicos que la “nueva gestión pública” y el discurso de la “calidad” producen en el campo educativo; son formas de enunciación que se confirman desde diversos ámbitos políticos, particularmente después de la presentación de informes por parte de la OCDE.

Para ejemplificar el planteo anterior se seleccionan algunos discursos que muestran la construcción política de las evaluaciones internacionales estandarizadas. En primer lugar, se consideran las expresiones del sociólogo Andrés Peri, representante de Uruguay en la Junta de Gobierno de PISA y director de la División de Investigación y Estadística de la ANEP, quien analizando el Informe PISA 2012, expresó:

[...] la prueba se ha convertido en el estudio comparativo más riguroso que hay actualmente en el mundo. Y es bueno ser parte de una iniciativa que con ese rigor de medición nos pone en un estudio comparativo que permite tener miradas sobre qué hacen otros países con un marco común (Peri, 2013).

En segundo lugar, se hace referencia a las intervenciones de especialistas y de representantes de diversos sectores políticos en el marco de un taller organizado por la Fundación Konrad Adenauer y la Fundación para la Democracia Wilson Ferreira Aldunate.³ La importancia política

³ El 8 de diciembre de 2016, dos días después de la publicación de los resultados de las pruebas PISA 2015, se realizó el taller del que participaron alrededor de veinte especialistas y que tuvo carácter cerrado; tanto la convocatoria como las participaciones remarcan la importancia política de la valoración sobre los resultados que tuvo Uruguay en la evaluación PISA.

de PISA es clara ya que convocan a la actividad organizaciones de carácter internacional como el Programa Regional “Partidos Políticos y Democracia en América Latina” representado por el magíster Manfred Steffen,⁴ y organizaciones políticas nacionales como la Fundación para la Democracia Wilson Ferreira Aldunate. En este taller, titulado “Qué debe hacer el país con los resultados de PISA. Una mirada propositiva al desafío educativo”, se insiste en que el objetivo es el análisis y la discusión para “contribuir a la construcción de políticas educativas sustentadas en evidencia”. Se destaca la importancia de discutir sobre los resultados y se explicita la confianza en que el instrumento PISA aporta datos fehacientes sobre el estado de la educación en el país. Se cuestiona que el debate, generalmente, esté centrado en el ranking y se exhorta a que la discusión se enfoque en las propuestas “acerca de qué hacer para mejorar los aprendizajes, en particular desde una perspectiva de equidad, con una mirada prospectiva y propositiva” (Fundación Adenauer/Fundación Ferrerira Aldunate, 2016, p. 1).

Para analizar las configuraciones discursivas que se producen en torno a los resultados de las pruebas PISA, es fundamental considerar los procesos de desplazamiento y condensación de nuevos sentidos de los sintagmas “evaluación de aprendizajes”, “pruebas estandarizadas” y “procesos de medición” que se relacionan con los discursos políticos, sociales y económicos más amplios. El carácter incompleto de toda formación discursiva conlleva la flotabilidad de sus significantes y una dispersión de significados, una polisemia que desestructura las cadenas discursivas y establece una dimensión sobredeterminada, simbólica, del significante *evaluación*.

Precisamente esta sobredeterminación es sostén de uno de los argumentos que esgrimen los países para participar. El eje argumental se basa en la suposición de que las evaluaciones estandarizadas aportan “conocimiento objetivo” sobre la realidad educativa nacional; por consiguiente, el análisis de los resultados de aprendizaje permitiría tomar decisiones y organizar estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, esta posición marca una tensión dado que en la tradición uruguaya las políticas educativas se han pensado en el ámbito nacional y se ha considerado la participación de los docentes

⁴ Coordinador de proyectos de la Fundación Konrad Adenauer.

como un aporte fundamental. Desde el enfoque de la OCDE, esta particularidad es señalada como un impedimento para un mejor desempeño del sistema educativo de Uruguay. En el Informe de resultados de 2016 se destaca que existe falta de claridad respecto a quién dirige la educación y se formulan sugerencias respecto a cómo debería ser:

Uno de los principales desafíos de la educación en Uruguay tiene que ver con la estructura de su gobernanza institucional y la distribución de responsabilidades para desarrollar e implementar la política educativa. No está claro quién es responsable de definir la política educativa y quién es, en definitiva, responsable de su implementación y los resultados de aprendizaje dentro del sistema educativo. [...] Otra de las principales características de la gobernanza de la educación en Uruguay es la administración conjunta institucionalizada con los docentes, lo que plantea preocupaciones ya que, inevitablemente, actúan intereses creados (Santiago *et al.*, 2016, p. 3).

El análisis de los fragmentos de discurso considerados pone en evidencia que las características que son propias de cada país son valoradas en comparación con estándares globales y pueden ser consideradas por los organismos internacionales como obstáculos para lograr una mayor eficiencia. Se evidencia un cambio sustancial expresado en políticas que modifican los sistemas educativos y producen alteraciones en la distribución del poder y de los recursos materiales. Es una forma de gobernanza que, como plantean Rizvi y Lingard, “funciona mediante la producción discursiva de individuos responsables, incluyendo tanto a los que crean políticas como a los que las implementan e implica redes y asociaciones de varias clases que se saltan las jerarquías más antiguas” (2013, p. 42).

El concepto de gobernanza se explica como un cambio en el concepto de gobierno. Como consecuencia de la globalización, se han ido realizando transformaciones en las estructuras y formas de gobierno en torno a la *nueva agenda pública*. El proceso se activa a partir de las críticas a las estructuras centralizadas de los gobiernos, la burocracia y la lentitud del Estado, que se muestra ineficiente e ineficaz para lograr los resultados de calidad requeridos a nivel internacional.

Ante la pérdida de credibilidad del gobierno nacional comienzan a involucrarse en los procesos políticos una serie de actores e intereses, tanto nacionales como internacionales, del ámbito público y del privado. Los cambios se operan en las estructuras y en la administración y se establece una “nueva gestión pública” (Rizvi y Lingard, 2013). Precisamente, las características de PISA –credibilidad, adaptabilidad y pertinencia– hacen que se presente como un instrumento potente para producir y legitimar políticas públicas en el marco de una gobernanza global.

SOBREDETERMINACIÓN SIMBÓLICA DE LA EVALUACIÓN

En este apartado se analiza la disputa por fijar y estabilizar, de forma relativa y precaria, los sentidos sobre la evaluación de los aprendizajes que PISA introduce en el campo problemático de la educación en la Enseñanza Media en Uruguay. Como se señaló anteriormente, la sobredeterminación simbólica del término “evaluación” afecta los procesos de selección y apropiación del concepto en articulación con diferentes sentidos del significado de la enseñanza y del aprendizaje, que se evidencian en los proyectos educativos y en la agenda de las políticas educativas. Esta tensión se refleja en distintas posiciones, desde el campo pedagógico, desde el didáctico y desde la perspectiva política.

En el campo didáctico la tarea educativa tradicionalmente se ha articulado en torno a cuatro momentos interrelacionados entre sí: el diseño del currículum, su implementación por medio de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes en relación con lo enseñado y la replanificación de acuerdo al análisis de los resultados. Este enfoque considera a la evaluación como elemento constitutivo del método didáctico; habitualmente, luego de una secuencia de enseñanza se evalúa con la intencionalidad de apreciar los aprendizajes ocurridos y obtener la información necesaria para replanificar el trabajo de enseñanza. En el campo pedagógico estas fases están asociadas a las problemáticas esenciales de lo educativo: qué, cómo y para qué enseñar.

Las pruebas PISA no tienen un enfoque curricular sino que evalúan en qué medida jóvenes de 15 años de edad, independientemente

del grado de Educación Media que estén cursando, están preparados para asumir responsabilidades y afrontar los desafíos del futuro. El significativo *aprendizaje* ya no aparece asociado a la enseñanza y, como consecuencia, se produce una inversión epistemológica y un desplazamiento de la posición docente. Esto supone el intento de fijación de nuevos sentidos y de sutura temporaria de la identidad docente, que queda asociada a un técnico-ejecutor que se ubica en una posición en la que hay una disociación del acto integral del enseñar. A partir de estos movimientos semánticos el lugar de las evaluaciones de aprendizaje se sustrae del circuito de la enseñanza y se lo ubica en un ámbito externo al propio de la tarea docente. Por lo tanto, las posiciones del campo didáctico y del campo pedagógico resultan afectadas por la perspectiva política que orienta la construcción de la agenda educativa y organiza la elaboración y ejecución de planes, programas, proyectos.

Los resultados de la prueba se transforman en un instrumento político porque van acompañados de un discurso que pone énfasis en la modernización, y las mediciones resultan políticas de “nombrar y avergonzar”. Con este énfasis puesto en la comparación, en Uruguay la mirada se dirige a países que están primeros en el ranking. Se busca una adecuación de nuestro sistema, más allá de las diferencias culturales y presupuestales. Por ejemplo, cuando Finlandia ocupó los primeros lugares en PISA pasó a ser el modelo en educación a considerar, y viajaron hacia ese país tanto autoridades del gobierno como representantes de partidos políticos de la oposición a conocer su organización escolar. El entonces presidente Tabaré Vázquez dijo en conferencia de prensa en Helsinki que “Finlandia es un muy buen espejo donde mirarse (en materia educativa)” (*El Observador*, 14 de febrero de 2017). Como consecuencia de esta posición, en junio de 2017 el presidente de Finlandia visitó Uruguay y dijo que estaba dispuesto a compartir “la fórmula del éxito finlandés en las pruebas PISA” (*El País*, 24 de junio de 2017); y en noviembre de 2017 el presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, Wilson Netto, firmó en Helsinki un memorando de entendimiento con la Agencia Nacional Finesa para la Educación, con el propósito de promover actividades de intercambio y promoción en materia educativa con Finlandia (ANEP, 2017).

CONCLUSIONES

La participación en PISA y la ubicación en el ranking desarrollan nuevas redes y sutiles formas de poder y dominación que generan una cultura de performatividad que incide en las políticas educativas de los países, en la organización de sus sistemas educativos y en las políticas públicas.

La naturalización de las lógicas de mercado en relación con la globalización se presentan como algo que es históricamente inevitable, constituyéndose tramas discursivas que tienen pretensión de legitimidad y construyen imaginarios que establecen equivalencias entre el lugar que el país ocupa en el ranking mundial de PISA y la calidad de la educación y la posibilidad de desarrollo económico del país.

Se evidencia un cambio en la cadena de equivalencias establecidas por los conceptos de gobierno y de gobernanza, que se articula en educación con la relación entre el discurso nacional y el discurso internacional, y presenta a lo local moldeado por lo global. Tradicionalmente, la autoridad estaba en el gobierno nacional y desde allí se diseñaban las políticas públicas en educación; desde esta concepción, el Estado es soberano y como tal ejerce autoridad sobre su territorio sin la influencia de agentes externos (Rizvi y Lingard, 2013). De manera contraria a esto, la globalización desestabiliza y altera los procesos de gestación de políticas públicas, afectando los componentes educativos y pedagógicos que comienzan a formularse en ámbitos que no son los destinados a la educación. Se evidencia un cambio en el posicionamiento nacional respecto a los organismos internacionales. En este sentido interesa pensar de qué manera discursos con un fuerte énfasis en lo económico comienzan a utilizar nuevos términos hacia el año 2000, transformando a la educación en la mejor política económica, porque a través de la medición de resultados de aprendizajes se valora y garantiza la competitividad de cada país en el mercado global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2004). *Primer informe nacional PISA 2003*, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direccio->

- nes/DSPE/pisa/pisa2003/PISA%20URUGUAY%20-%20Informe%20Nacional%202003.pdf>.
- (2017). “ANEP firmó memorando de entendimiento con gobierno finlandés para cooperación educativa”, Dirección de Comunicación Institucional de ANEP. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/noticias-dric/anep-firm-memorando-entendimiento-con-gobierno-finland-s-para-cooperaci-n-educativa>>.
- Barrenechea, Ignacio (2010). “Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 18, N° 8. Disponible en: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/751/829>>.
- Carabaña, Julio (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Carvalho, Luís Miguel (2016). “PISA, política e conhecimento em educação”, *Educ. Soc., Campinas*, vol. 37, N° 136, pp. 601-607, julio-setiembre. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00601.pdf>>.
- ; Afonso, Natércio y Costa, Estela (2009). *PISA. Fabrication, circulation and use in six European countries*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Dale, Roger (2007). “Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos”, en Bonal, Xavier; Tarabini Castellani, Aina y Verger, Antoni (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández-Cano, Antonio (2016). “Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA”, *RELIEVE-Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 22, N° 1, Disponible en: <https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15.pdf>.
- Fundación Konrad Adenauer/Fundación para la Democracia Wilson Ferreira Aldunate (2016). “Qué debe hacer el país con los resultados PISA. Una mirada propositiva al desafío educativo”, informe de relatoría del taller celebrado en Montevideo, Uruguay, el 8 de diciembre.
- Grek, Sotiria (2016). “Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção-geral de educação e cultura da Comissão Europeia”, *Educ. Soc., Campinas*, vol. 37, N° 136, pp. 707-726, julio-setiembre. Disponible en: <<https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/136881010/GrekES2016AtoresDeConhecimento.pdf>>.
- Howarth, David (2005). “Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación”, *Studia Politicae*, Facultad de Ciencia Política y Relaciones In-

- ternacionales de la Facultad Católica de Córdoba, Argentina, N° 5, otoño, pp. 37-90.
- Laclau, Ernesto (1993). “La imposibilidad de la educación”, en Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- y Mouffe, Chantal (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica [1987].
- Luzón, Antonio y Torres, Mónica (2013). “La presencia de PISA en la literatura científica y su tratamiento en la prensa diaria internacional”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, N° 2, mayo-agosto, pp. 193-224. Disponible en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42709/24604>>.
- Murphy, Sharon (2010). “El arrastre de PISA: incertidumbre, influencia e ignorancia”, *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 3, N° 1, abril, pp. 29-48.
- Peri, Andrés (2013). Entrevista realizada por Emiliano Cotelo, programa “En Perspectiva”, radio *El Espectador*, Montevideo, Uruguay, 5 de diciembre. Disponible en: <<http://historico.espectador.com/sociedad/279792/andres-peri-anep-en-cuatro-evaluaciones-el-desempeno-educativo-no-mejora-y-ese-es-un-debate-interesante-que-se-puede-dar#1>>.
- Puiggrós, Adriana (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- Ravela, Pedro (2006). “Los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa”, en Arregui, Patricia (ed.), *Sobre estándares y evaluación en América Latina*. Santiago de Chile: Preal, pp. 295-384. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/PA_SobreEstandyEvaluacionesenAmericaLatinaedityarto.pdf>.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, Lucrecia (2015). “El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa”, en Monarca, Héctor, *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 129-152.
- (2016). “Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE”, *Temas de Educación*, vol. 22, N° 1, pp. 147-165.

- Rofman, Rafael (ed.) (2013). *Hacia un Uruguay más equitativo. Los desafíos del sistema de protección social*. Montevideo: Banco Mundial.
- Santiago, Paulo et al. (2016). *OCDE. Revisión de recursos educativos. Uruguay*. Edición digital. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/OECD_Reviews%20of%20School%20Resources_Uruguay_Summary_ES.pdf>.
- Scott, David (2013). “PISA, comparaciones internacionales, paradojas epistémicas”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, N° 2, mayo-agosto, pp. 65-76. Disponible en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42126>>.
- Southwell, Myriam (2014). “Análisis político del discurso: una perspectiva de investigación en educación”, en Capocasale Bruno, Alejandra (coord.), *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional*. Montevideo: Ediciones Trucho.
- Tarabini Castellani, Aina y Bonal, Xavier (2011). “Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio”, *Revista de Educación*, N° 355, mayo-agosto, pp. 235-255. Disponible en: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c44940f5-d78d-407b-91ef-7650e5156892/re35510.pdf>>.

Artículos de periódicos

- “Los resultados de las Pruebas PISA en Uruguay y en el mundo” (6 de diciembre de 2016). *El País*, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <<https://www.elpais.com.uy/informacion/resultados-pruebas-pisa-uruguay-mundo.html>>.
- “Diferencias entre el sistema educativo uruguayo y el finlandés. El gobierno quiere mirarse en el espejo de ese país” (14 de febrero de 2017). *El Observador*, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <<https://www.elobservador.com.uy/nota/diferencias-entre-el-sistema-educativo-uruguayo-y-el-finlandes-2017214500>>.
- “Finlandia ‘dispuesto’ a compartir su fórmula del ‘éxito’ en las pruebas PISA” (24 de junio de 2017). *El País*, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <<https://www.elpais.com.uy/informacion/finlandia-dispuesto-compartir-formula-exito-pruebas-pisa.html>>.

El rol de las prácticas en la enseñanza de la Química en la Educación Media Superior. Entre los programas oficiales, los discursos y la realidad del aula*

Segundo premio

Oraides Mireya Carvalho Pereira**

Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación sobre el rol que los/las docentes asignan a las clases de laboratorio de Química en los cursos de 2° y 3° de Bachillerato en la República Oriental del Uruguay, y la relación entre sus creencias y sus praxis. Se abordaron los discursos de los/las docentes sobre las actividades prácticas y las estrategias que se llevan a cabo en dicho ámbito, indagando cómo estas son percibidas y cómo son llevadas a cabo. Para ello se realizaron entrevistas, encuestas y revisión de materiales, lo que permitió identificar las concepciones que tienen los/las docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la Química, fomentando el análisis y la reflexión sobre los cometidos asignados a los trabajos prácticos. Para tener una visión más amplia del tema investigado, también se realizaron entrevistas a informantes expertos/as y encuestas a estudiantes. De los análisis de los datos y la información recabados se logró una aproximación a la realidad de los laboratorios de Química, ya que en Uruguay son escasos los trabajos publicados sobre las actividades prácticas de Química, a nivel del Bachillerato de Educación Secundaria, y el rol asignado a las mismas.

* Este artículo fue elaborado a partir de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) que lleva por título "El rol de las clases prácticas en la enseñanza de la Química en Bachillerato. La distancia entre el discurso y la práctica", defendida el 4 de diciembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Profesora de Enseñanza Media en la especialidad Química (Instituto de Profesores Artigas). Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Química (Universidad de la República-Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores).

Palabras clave: prácticos de Química, modelos didácticos, estrategias de enseñanza.

INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

Nadie duda de la importancia que han tenido las ciencias experimentales, y en especial la Química, para el desarrollo de las sociedades y de los países. Esta ciencia ha realizado contribuciones relevantes en áreas tan diversas como la industria, la salud, la alimentación, el ambiente, la energía, los transportes, y también en la fabricación de un sinnúmero de materiales utilizados, por ejemplo, en el desarrollo de la tecnología. Por ello, la educación científica básica, hoy más que nunca, es imprescindible para todos/as si se quiere contar con personas conscientes de sus responsabilidades con el cuidado del ambiente y el uso de determinados productos, o con ciudadanos/as capaces de tomar decisiones relacionadas con la ciencia de forma libre.

En Uruguay son escasas las investigaciones publicadas sobre los prácticos de laboratorio a nivel de Educación Secundaria. Pueden citarse como antecedentes de investigación, acerca del rol de las clases prácticas de Química, los siguientes trabajos:

- › “Las pequeñas investigaciones en el laboratorio: la opinión de los estudiantes”, proyecto llevado a cabo por Olga Bernadou y Emy Soubirón (2003) en 3^{er} año de Bachillerato, entre 1998 y 2002, en el que se concluye que este tipo de estrategia experimental proporciona una imagen abierta de la investigación científica, favorece el trabajo en equipos, la cooperación y el acercamiento entre docentes y estudiantes, fomenta la autonomía y aproxima a las personas jóvenes a los problemas que se les presentan en la vida, entre otros logros.
- › “Los prácticos de laboratorio: una mirada interpretativa en prácticas de enseñanza de química en Bachillerato” de Isabel Duglio (2007), quien observa que los prácticos de laboratorio en Bachillerato, en Uruguay, están determinados por el programa, donde se indica cuáles deben ser realizados y cuándo, lo que genera un divorcio entre la teoría y la práctica. Señala también que, aunque algunos/as docentes dudan de la efectividad de las guías de labo-

ratorio, todos/as los/las incluidos/as en su investigación las siguen implementando.

En otros países, algunos/as autores/as han publicado investigaciones relacionadas con los trabajos prácticos, como por ejemplo las de Carrascosa *et al.* (2006) y Martínez Torregrosa *et al.* (2012), en las que se debaten diferentes temas relacionados con el trabajo de laboratorio y la enseñanza de la Química a través de diversas estrategias, como actividades de investigación dirigida, experimentos que plantean problemas, enseñanza de contenidos procedimentales, entre otras.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los programas oficiales de Química de Educación Secundaria en Uruguay sugieren las estrategias o metodologías a seguir en dichos cursos, especialmente en el Bachillerato, donde se indica tanto para 2º como para 3º año:

El trabajo experimental es muy importante para la construcción de los aprendizajes. Todo trabajo de laboratorio tenderá a la adquisición por parte del estudiante, de niveles cada vez mayores de autonomía, fomentándose en forma constante la creatividad. Se dispondrá razonablemente de los recursos materiales, para concretar actividades propuestas por los alumnos, siendo la presencia y participación del docente en su función de orientador fundamental y permanente (CES, 2007, p. 7; CES, 2008, p. 9).

A partir de aquí podría plantearse si los/las docentes tienen en cuenta lo que recomiendan los programas oficiales y si conocen las últimas investigaciones sobre las actividades prácticas y su función en la enseñanza de la Química, o realizan una enseñanza con base en tradiciones adquiridas sin una reflexión profunda sobre su praxis.

Problema de investigación

Según los programas oficiales de Química se debería preparar a los/las estudiantes para que sean capaces de tomar decisiones propias, que

sean reflexivos/as, que puedan adaptarse a la sociedad actual, en la cual la ciencia y la tecnología están presentes en los medios de comunicación y en la vida cotidiana de la ciudadanía.

En este trabajo se propone indagar el rol que le asignan los/las docentes a las clases prácticas y analizar si este concuerda con sus concepciones sobre las teorías didácticas y, también, si las estrategias utilizadas contribuyen al aprendizaje significativo de la Química, como lo recomiendan los mismos programas.

Objetivos

Se plantea como objetivo general contribuir a la mejora de la enseñanza de la Química a través de la indagación y el análisis del rol que le asignan los/las docentes a las clases prácticas, en segundo ciclo de Educación Secundaria, en Uruguay, teniendo en cuenta las diferentes metodologías que se aplican en el laboratorio.

Se definen, asimismo, los siguientes objetivos específicos:

- › Indagar qué metodologías de enseñanza se utilizan predominantemente en el laboratorio de Química.
- › Analizar cómo esas metodologías son percibidas tanto desde el punto de vista de los/las docentes como de los/las estudiantes.
- › Relacionar las metodologías usadas en el laboratorio con las concepciones de enseñanza de los/las docentes.
- › Identificar las funciones que le asignan los/las docentes de Química a los prácticos de laboratorio de acuerdo con sus concepciones de enseñanza.
- › Favorecer el análisis y reflexión sobre las diferentes formas de llevar a cabo las actividades experimentales.

MARCO TEÓRICO

Alcanzar los objetivos del presente trabajo implica abordar el objeto de investigación desde diferentes categorías conceptuales, fundamentalmente relativas a los trabajos prácticos:

- › Trabajos prácticos.
- › El rol que los/las docentes asignan a los trabajos prácticos.
- › Concepciones de enseñanza y modelos didácticos.

- › Metodologías utilizadas en las clases prácticas.
- › Relación entre las metodologías o estrategias utilizadas y los modelos didácticos.

Marie-Geneviève Séré (2002) señala que se esperan diferentes resultados de la enseñanza de las ciencias: comprender la teoría, es decir, los conceptos, los modelos, las leyes; realizar experiencias mostrando un cierto número de realidades; aprender a rehacer las mismas experiencias; aprender los procedimientos y los caminos para poder utilizarlos cuando se trate de realizar otras experiencias en otros contextos; y aprender a usar el saber teórico adquirido.

La misma autora también expresa que “se insiste hoy en día acerca de la necesidad de que la naturaleza de la ciencia sea comprendida por todos, aquellos que seguirán una carrera científica y los demás”. Se debería tratar de que los/las estudiantes adquirieran una imagen auténtica de ciencia, ya que, en la vida cotidiana, las ciencias están cada vez más presentes. Séré finaliza diciendo que “lo que pueden aportar los trabajos prácticos es irremplazable para la educación de los [futura] científicos y de los ciudadanos” (2002, p. 365).

Los trabajos prácticos

María Cafferata (2002, citado en Umpiérrez Oroño y Cafferata, 2007) define “trabajos prácticos” como aquellas actividades de enseñanza que tienen lugar en el laboratorio o en el aula, durante las cuales los/las participantes no solo manipulan y observan materiales, sino también se involucran intelectualmente usando y aplicando conceptos teóricos. En este trabajo se toma esta definición por ser la que habitualmente utilizan los/las docentes de Química de Uruguay.

Ya Miguens y Garrett (1991), de la Universidad de Bristol, School of Education, habían afirmado que si bien los trabajos prácticos se vienen realizando como forma de enseñar ciencias desde hace más de un siglo, y se observa que los/las docentes utilizan más o menos actividades prácticas en las lecciones de ciencias, es necesario preguntarse ¿por qué los/las profesores/as utilizan trabajo práctico? y ¿qué tipo de prácticas consideran ellos/as que son válidas? Luego de algunos análisis, los autores concluyen:

La mayor utilización de actividades de investigación y resolución de problemas debería ser la característica fundamental de las prácticas en la clase de ciencias, mientras otras formas de trabajos prácticos deberían tener un papel complementario y secundario en las actividades de enseñanza de la ciencia (p. 235).

Más recientemente otros/as autores/as llevaron a cabo investigaciones sobre la misma temática y llegaron a conclusiones similares. Es el caso del trabajo realizado en Brasil por Luiz H. Ferreira, Dácio Hartwig y Ricardo Castro de Oliveira (2010), quienes concluyen que las clases prácticas con un abordaje investigativo tienen la ventaja de combinar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, advierten que el progreso en el desempeño de los/las estudiantes en cuanto a la autonomía y otras habilidades relacionadas con las actividades investigativas, como la capacidad de tomar decisiones, no es inmediato. Progresivamente, el alumnado va desarrollando capacidades de utilizar los contenidos conceptuales y procedimentales en busca de la solución del problema en ausencia de un guión establecido por el/la docente. Si se considera que un/una investigador/a no dispone de ese guión, este tipo de enseñanza se aproxima a la actividad científica real, finalizan diciendo.

Los programas de Química de Bachillerato (2006) en Uruguay

Los programas oficiales sugieren las estrategias o metodologías a seguir en los cursos; por ejemplo, en el programa de 2º de Bachillerato se puede leer:

Para el curso práctico se propone el siguiente planteo metodológico: tres fases relacionadas con los módulos propuestos en el programa del curso teórico. En cada una se realizarán tres actividades, planteadas a modo de problemas que los alumnos deberán resolver de forma experimental, proponiendo diseños adecuados bajo la orientación del profesor (CES, 2007, p. 23).

Por su parte, el programa de 3^{er} año de Bachillerato indica que el curso práctico se desarrollará en dos partes diferenciadas mediante dos modalidades. Para la primera parte se sugiere continuar con la metodolo-

gía propuesta para 2º año de Bachillerato, ya señalada; mientras que para el segundo semestre se plantea una metodología diferente, que implica trabajar las actividades experimentales a modo de pequeñas investigaciones:

Las experiencias concebidas como pequeñas investigaciones constituyen el núcleo fundamental de la propuesta más renovadora de la Enseñanza de las Ciencias, desde una perspectiva constructivista. El trabajo práctico de laboratorio, concebido como pequeñas investigaciones, tiene por objetivo fundamental que los alumnos puedan desarrollar una aproximación a la metodología de investigación, permitiendo la actividad creativa y el aprendizaje comprensivo, mediante la realización de las actividades que conducen al alumno a analizar cualitativamente los fenómenos, emitir hipótesis sobre las variables que influyen, realizar diseños experimentales para contrastar las hipótesis, recoger y analizar los datos que se obtienen en la experiencia, buscar regularidades que puedan adquirir el rango de leyes, verificar o modificar las hipótesis, extraer conclusiones, proyectar aplicaciones (CES, 2008, p. 31).

Modelos didácticos y trabajos prácticos

Neus Sanmartí y Graciela Alimenti (2004) indican que al analizar los modelos didácticos aplicados en la enseñanza de las ciencias en general, y de la Química en particular, generalmente se distinguen tres grandes tipologías:

- › Los de transmisión-recepción de conocimientos.
- › Los de descubrimiento.
- › Los constructivistas.

Sanmartí (2002) señala que en la actualidad ya no tiene mucho sentido dedicar tiempo a transmitir y memorizar información y que el conocimiento no se obtiene leyendo ni tampoco se lo descubre, sino que hay que construirlo.

Según el enfoque constructivista (Ausubel, 1963, citado en Moreira, 2009), el aprendizaje significativo surge de la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, o sea que se aprende a partir de

lo que ya se conoce; y este aprendizaje es progresivo, se va evolucionando en las concepciones, por lo que el cambio conceptual no se da de forma inmediata. El desarrollo cognitivo se produce por interacción con el contexto social, histórico y cultural en el cual ocurre. El/la docente, según esta concepción, debe cumplir el rol de guía o facilitador/a más que el de informador/a y evaluador/a. La tarea principal de este perfil de docente es armar secuencias de desempeños cada vez más complejos y apoyar estas elaboraciones por parte de los/las estudiantes.

Carrascosa *et al.* (2006) plantean que tradicionalmente se busca en la actividad experimental la superación de una enseñanza puramente libresca y la solución a la falta de interés por el aprendizaje de las ciencias. Pero para ello, continúan diciendo, es necesario salir al paso de todo conjunto de visiones deformadas y empobrecidas de la ciencia y la actividad científica que las prácticas de laboratorio suelen transmitir. Esto se hace evidente cuando el trabajo experimental se realiza con el propósito de observar algún fenómeno para extraer de él un concepto (visión inductivista de la ciencia), no se indican las cuestiones a las que se pretende dar respuesta (visión apblemática de la ciencia), ni se discute su posible interés y relevancia social (visión descontextualizada y socialmente neutra de la ciencia), sino que se sigue una guía detallada sin que haya una discusión de la relevancia del trabajo a realizar, ni la participación de los/las estudiantes en el planteamiento de hipótesis y el diseño de los experimentos o el análisis de los resultados obtenidos, generando de esta forma una visión rígida, algorítmica y cerrada de ciencia.

Martínez Torregrosa *et al.* (2012) destacan que las clases prácticas juegan un papel esencial en el aprendizaje con comprensión de las ciencias. Sin embargo, si se llevan a cabo como recetas de manipulación, ilustrando lo ya visto en teoría, o como suele pasar muchas veces, desfasadas del desarrollo del tema que se está viendo en el teórico, lo que se hace es contradecir características esenciales de la metodología y epistemología de las ciencias.

TRABAJO DE CAMPO Y METODOLOGÍA

En este trabajo se utilizó una metodología cualitativa, de corte etnográfico, ya que se recaba información fundamentalmente a través de

entrevistas que luego se trata de interpretar. El universo de la muestra son todos/as los/las docentes de Química de Uruguay que se desempeñan en 2° y 3° de Bachillerato y que por tanto tienen en sus cursos horas destinadas a laboratorio.

Se eligió una muestra siguiendo algunos criterios: docentes de varios departamentos del Interior y de la capital del país, de ambos sexos, con diversa formación y antigüedad en los cursos investigados.

Concretamente, se concurrió a liceos de Bachillerato de los departamentos de Artigas, Rivera, Salto, Cerro Largo y Montevideo. Se tomaron varios departamentos del país a fin de tener una mirada amplia de la temática planteada, para que las conclusiones que se pudieran sacar fueran válidas para el país en su conjunto.

Se entrevistó a 19 docentes de los dos niveles de Bachillerato que tienen cursos con parte práctica obligatoria, y se realizó encuesta a 97 estudiantes que estaban en clase práctica los días en que se concurrió a realizar entrevista a sus docentes.

También se analizaron varios documentos, como ser protocolos de prácticos y otros escritos proporcionados por los/las docentes.

Se incluyó en la investigación a tres docentes “expertos/as”, seleccionados/as siguiendo algunos criterios. Para la selección de los/las dos primeros/as expertos/as se tomó en cuenta que fueran docentes de Didáctica de la Química en Formación Docente, con reconocida trayectoria en la enseñanza de la asignatura, uno/a del Interior y el/la otro/a de la capital del país. El/la tercer/a docente calificado/a entrevistado/a es un/a experto/a internacional en el tema.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La Tabla 1 nos permite sintetizar las modalidades de clases prácticas identificadas en el trabajo de campo.

Del trabajo de campo se desprende que mayoritariamente los/las docentes de Química de Bachillerato se ubican en la segunda modalidad, aunque aún persista en algunos casos la práctica demostrativa (modalidad 1); y un/una docente de todos los entrevistados/as dijo usar habitualmente la modalidad 4.

Tabla 1. Modalidades de clases prácticas, según la participación de docente y estudiantes.

Profesor/a	Estudiantes
<p><i>Modalidad 1.</i> Realiza la actividad práctica (demostrativa). Va indicando lo que se debe observar. Por último, dicta las conclusiones o realiza los cálculos que correspondan.</p>	<p>Observan y anotan ubicados en el lado opuesto del/la docente. Anotan las observaciones, copian los cálculos, con escasa participación.</p>
<p><i>Modalidad 2.</i> Proporciona el “protocolo” del práctico. Luego de realizado el práctico y con base en las observaciones, saca conclusiones o realiza los cálculos que correspondan.</p>	<p>Realizan la actividad práctica siguiendo las etapas señaladas en el protocolo. Anotan las observaciones y datos obtenidos.</p>
<p><i>Modalidad 3.</i> Solicita que busquen alguna actividad práctica relacionada con algún tema. Generalmente, se realiza un escaso desarrollo teórico.</p>	<p>Buscan una actividad práctica sobre el tema en internet y la proponen para ser realizada en clase.</p>
<p><i>Modalidad 4.</i> Se discute la actividad a realizar, generalmente teniendo como base algún material impreso; se proponen preguntas y se solicita que se entregue un informe de la actividad realizada.</p>	<p>Se realiza la actividad, se anotan las observaciones, datos, etcétera, se trata de contestar las preguntas formuladas, se hace la puesta en común (con toda la clase y docente), y por último se escribe el informe.</p>

El rol de las clases prácticas

En la encuesta aplicada, en uno de los puntos donde se dan varias opciones para que se marque cuáles son los objetivos o el rol de los trabajos prácticos, hay coincidencia entre el profesorado en señalar predominantemente la opción “Desarrollar determinadas ‘actitudes científicas’ tales como la consideración de las ideas y sugerencias de otras personas, la objetividad y la buena disposición para no emitir juicios apresurados”.

En la encuesta a estudiantes se formula la misma pregunta que se realizó a docentes con respecto a los objetivos o roles que se persiguen con las actividades prácticas; en este caso, la opción más marcada fue la que señala como función principal de los trabajos prácticos “Enseñar las técnicas de laboratorio”, la que no fue seleccionada por sus docentes. De lo anterior se deduce que hay diferencias entre la función que los/las docentes aspiran que cumplan los trabajos prácticos y las que los/las estudiantes perciben que cumplen.

Por su parte, los/las expertos/as coinciden en que se debe utilizar metodologías activas que podrían contribuir al cambio de enfoque de las prácticas de laboratorio:

Los profesores deberían tratar de acordar poner énfasis en tales conceptos, acordar cómo abordarlos, por ejemplo, a través de una actividad experimental, o tal vez organizar un pequeño proyecto, una exploración, una indagación... En esa actividad práctica hay que enseñarles a compartir materiales, consensuar quien los va a usar primero, quien recoge los datos, establecer roles. En toda actividad, generalmente todo es más productivo si se trabaja en equipo (EIC1).¹

Mientras tanto, cuando se pregunta a un/una experto/a (EIC2) sobre el tema, manifiesta acordar plenamente con lo que establecen los programas vigentes:

[...] Las actividades experimentales tienen que ser actividades con un rol activo del alumno. En las primeras etapas el trabajo es un poco más dirigido, pero a medida que avanza el curso hay que darles la oportunidad para que empiecen a desarrollar los procedimientos, a proponerlos por sí mismos, aunque en definitiva terminen haciendo el trabajo que ya se hizo muchas veces, pero porque ellos llegan a la conclusión que esa práctica sirve para el objetivo propuesto [...] La idea es que el alumno sea cada vez más

¹ EIC: código de *Entrevista a informante calificado/a*.

autónomo, hasta llegar a proponer trabajos experimentales, lo que debe concretarse en 3º de Bachillerato.

Otro/a experto/a (EIC3) expresa que hay una serie de prácticas que si bien son habituales no contribuyen a una visión de ciencia, ni tampoco contribuyen a un aprendizaje significativo; y agrega que los trabajos prácticos deben aportar a la comprensión de cómo se hace ciencia, para lo cual el planteo de preguntas es fundamental: “Sin preguntas no se aprende, la pregunta es medio conocimiento, y si no hay preguntas no hay posibilidades de obtener conocimiento. Si solo se aplica protocolos no sirve para nada, y esto es lo que sucede”.

Según los/las docentes calificados/as el protagonismo en las clases prácticas debe corresponder al estudiantado, quien debe utilizar esas clases para responder preguntas y como inicio de sus aprendizajes, con elaboración, análisis y construcción de conocimiento, todo lo cual no se puede alcanzar si simplemente se sigue un procedimiento.

Concepciones de enseñanza y modelos didácticos

Un planteo realizado en la entrevista fue el siguiente: “Elija un tema del programa que entienda relevante y explique cómo resuelve la relación teoría/práctica en el desarrollo del tema seleccionado. ¿En todos los casos recurre a esta modalidad de enseñanza?”. A continuación se exponen algunas de las respuestas a este planteo.

(ED13)² selecciona el tema que considera relevante e indica:

En primera instancia, ellos [se refiere a los/las estudiantes] buscaron información y presentaron a los demás compañeros distintos aspectos de este tema, lo cual me parece que ahí ellos vieron su relación con la realidad, con las distintas aplicaciones, con los diferentes casos donde se ve este tema, y esto les captó bastante el interés.

Explica que luego hicieron la experiencia sin usar protocolo y llevaron la actividad a aspectos prácticos; añade que “ellos quedan fascinados”,

² ED: código de *Entrevista a docente*.

e inmediatamente completa: “En los demás temas no se pudo utilizar la misma modalidad”.

En relación con lo anterior (ED18) expresa: “Todos los prácticos tienen un protocolo y un objetivo a cumplir, pero la metodología depende; en algunos casos se hace primero el práctico y después se toma para trabajar el teórico, depende de cuál sea el tema por dar”.

De estas declaraciones y del análisis de la documentación se puede concluir que el profesorado se posiciona en un modelo tradicional y continúa utilizando material impreso o fotocopiado, de forma rutinaria.

En el modelo de transmisión-recepción (Garrido, Perales y Galdón, 2008), los trabajos prácticos generalmente van al final, para confirmar lo visto en el teórico, y es precisamente lo que se vio reflejado en los documentos analizados y en los relatos de los/las docentes, quienes expresan que utilizan estas estrategias de forma sistemática.

Otro modelo didáctico posible es el de “descubrimiento” (Garrido, Perales y Galdón, 2008), que se ha comprobado que tal como fue utilizado de manera amplia en las décadas de 1970 y 1980 en la actualidad es escasamente empleado.

El tercer modelo es el constructivista (ya descrito), que podría facilitar una imagen más actual y auténtica de ciencia, con problemas genuinos que favorezcan la creatividad, con elaboración de modelos que requieran un trabajo colaborativo entre los/las estudiantes y la guía del/la docente.

La información recabada afianza la idea de que, aunque se declaren constructivistas, los/las docentes suelen transmitir una imagen positivista de la ciencia, mostrando el conocimiento científico como verdades absolutas y permanentes, desvinculadas de quienes han trabajado y trabajan para alcanzarlo, quedando lejos de lo planteado en la fundamentación de los programas de Bachillerato de mostrar este conocimiento como una construcción humana en constante evolución y de formar ciudadanos y ciudadanas críticos, reflexivos y autónomos.

Metodologías utilizadas en las clases prácticas

A continuación se realiza una síntesis de las principales expresiones de los/las docentes de aula, a los efectos de reflejar las metodologías utili-

zadas, principalmente lo que se relaciona con metodologías de indagación o iniciación a la investigación:

“No realizo investigación por extensión de los programas y por no dedicar tiempo que no es pago, en tareas en mi hogar [...]” (ED6).

“Para la investigación se elige un tema en común acuerdo entre estudiantes que debe ser de interés para todos” (ED12).

“Lo hice alguna vez y no me convenció, lo que está estructurado. Se pierde mucho tiempo en una investigación, donde solo un cierto porcentaje de los alumnos trabajan en serio” (ED11).

“Considero que no tenemos la infraestructura ni los materiales necesarios para realizar una buena investigación, por lo menos es lo que he observado [...] Entonces, en algún punto, la investigación se detiene, muere por falta de condiciones. Prefiero, entonces, pequeñas conceptualizaciones” (ED10).

De estas y otras expresiones se deduce que los/las docentes utilizan poco las metodologías recomendadas de resolución de problemas o pequeñas investigaciones, y dan variadas razones para no realizarlas.

Por su parte, todo el estudiantado que ha trabajado con este tipo de metodologías manifestó que les resultó más interesante que las tradicionales clases prácticas e indicaron diferentes motivos:

“Porque pude investigar sobre el tema y entenderlo mejor, consultar con los demás compañeros y obtener diferentes opiniones” (EE6).³

“Porque fue interesante investigar sobre temas de los cuales no sabíamos mucho. Fue una manera de aprender a trabajar por nosotros mismos” (EE18).

Según los/las entrevistados/as calificados/as, la metodología que se alinea con el modelo didáctico que promueve la construcción del aprendizaje y la autonomía de los/las estudiantes es la basada en resolución de problemas o de indagación, donde los/las estudiantes deben averiguar alguna temática a partir de una pregunta problema, cuyas respuestas pueden ser múltiples. Esta metodología es defendida casi unánimemente por los/las investigadores/as y autores/as de artículos de diversas partes del mundo y sugerida por los programas vigentes de Uruguay. Al respecto, (EIC3) expresa:

³ EE: código de *Encuesta a estudiante*.

La idea clave estaría en esta idea actual: indagación basada en modelos, no es indagación-descubrimiento, que es una idea que hay; tampoco es método científico clásico. Es otra cosa, es la indagación basada en modelos, por tanto, cuando hacemos una hipótesis debemos tener el modelo: en qué me baso, en qué teoría, qué ideas tengo para plantear esta hipótesis, una hipótesis no es una predicción... La experimentación ha de estar relacionada con los conocimientos teóricos; o sea, ¿para qué hacen los científicos experimentos? Lo hacen para poner a prueba una idea, la hipótesis es consecuencia de una idea que los lleva a hacer la hipótesis, pero lo que se discute al final es la idea, no es solo la hipótesis.

Lo que se desprende de los aportes de los/las informantes calificados/as es la necesidad de asumir un modelo de enseñanza diferente al actual, cuyas características deberían ser las siguientes: comenzar con una pregunta de indagación o una situación problema que los/las estudiantes, en equipo, deben resolver mediante el hallazgo de estrategias (si la pregunta se puede responder buscando en internet, no es una buena pregunta); para ello deben plantearse un plan de acción, que puede ser cambiado sobre la marcha de acuerdo a las situaciones que se presentan, es decir que es flexible y adaptable a las circunstancias, por lo que es bien diferente a las etapas rígidas que se planteaban en el “método científico”.

Relación entre las metodologías y los modelos didácticos

Una idea que puede denotar una contraposición entre dos modelos didácticos es la diferencia entre información y conocimiento. A la sociedad actual se le llama sociedad de la información o sociedad del conocimiento como si estos vocablos fueran sinónimos. Al respecto, uno/a de los/las informantes calificados/as realiza una clara diferencia entre ambos términos señalando:

Actualmente, el discurso predominante... habla mucho de aprender a aprender... Entonces, el conocimiento no importa, es igual, cualquier cosa vale, y no; se ha de construir un conocimiento porque el conocimiento es algo que solo se aprende en la escue-

la. Aprender a aprender puedes aprender fuera de la escuela, depende de la familia que tengas, del entorno. El conocimiento se aprende solo en la escuela porque necesitas de personas que interactúen, que te ayuden a construir conocimiento y la Institución que lo posibilita es la Escuela. Este conocimiento no es enunciarlo y decirlo, repetirlo, sino que hay que construirlo; en este sentido, para construirlo se ha de partir del trabajo práctico, por eso decimos que el trabajo práctico es el punto de partida para aprender ciencia, no es el final, a partir de aquí vamos a aprender (EIC3).

Se concluye entonces que la información se puede obtener por los medios de comunicación, prácticamente está al alcance de todos/as, gracias a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que no tiene mucho sentido dedicar tiempo a memorizar información. El conocimiento, en cambio, no se puede obtener directamente de los medios, se debe construir o reconstruir desde lo personal y está íntimamente vinculado con el desarrollo de habilidades y actitudes, capaces de ser aplicadas a situaciones diversas.

Los/las entrevistados/as remarcan también que el término “investigación” no se adecua a la ciencia escolar, en Bachillerato es más adecuado utilizar la palabra “indagación” ya que el/la estudiante es capaz de averiguar y dar respuesta a un problema, en colaboración con sus compañeros/as y la guía de su docente, y desde allí construir un conocimiento; pero ello no implica un redescubrimiento o una investigación científica.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, el verbo *indagar* es “Intentar averiguar algo discurriendo o con preguntas”; en cambio, *investigar* es “Indagar para descubrir algo”, pero también “Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”. Esta segunda definición coincide con la que propone la Universidad de la República (Udelar, Uruguay), la cual en su portal establece que “La investigación es el conjunto de actividades de creación y búsqueda de nuevos conocimientos en todos los campos, para expandir la cultura y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad” (Udelar, 2018).

De estas definiciones se acuerda con los/las docentes que puntualizan que se debería hablar de “indagación”, ya que en Educación Media no se produce conocimiento (lo que sería propio de una investigación científica).

Hallazgos, tendencias y reflexiones que surgen del análisis

Varias de las ideas claves de esta investigación surgen de las expresiones de los/las informantes expertos/as, entre las cuales se destacan:

- › Los trabajos prácticos son fundamentales para aprender y cumplen diversas finalidades o roles.
- › Comúnmente se usan estas actividades como comprobación de leyes o teorías.
- › Algunas investigaciones indican que el aprendizaje con o sin trabajos prácticos es el mismo, pero lo que ocurre es que se usan mal los trabajos prácticos.
- › La realización de trabajos prácticos no garantiza aprendizajes, ya que depende de cómo se realizan esas actividades.
- › Se deberían utilizar los trabajos prácticos con la finalidad de responder preguntas ya que sin preguntas no se aprende, si no hay preguntas no hay posibilidades de obtener conocimientos.
- › La metodología de indagación basada en modelos, u otras metodologías activas que permitan responder preguntas o resolver problemas, son más favorables para alcanzar aprendizajes que las tradicionales, que muchas veces se utilizan solo como comprobación y en las que se emplean procedimientos mecánicos.
- › Se puede diferenciar entre “información”, que se enuncia, se dice, se repite, y “conocimiento”, que hay que construirlo y para lo cual se ha de partir del trabajo práctico; este es el punto de partida para aprender ciencia, no es el final.

Sin perjuicio de lo anterior, a continuación se enuncian y sintetizan algunos de los hallazgos y tendencias obtenidos con esta investigación.

En reiteradas ocasiones, los/las docentes entrevistados/as ubican las dificultades que se presentan en la realización de las actividades prácticas a partir de una pregunta problema en elementos externos: falta material, pocos estudiantes se interesan, falta coordinación, falta

trabajo en equipo, falta tiempo, no se pudo aplicar la misma modalidad en otras prácticas.

Los/las docentes de Bachillerato continúan la tradición de enseñanza en el laboratorio, con la entrega de protocolos ya elaborados, práctica que refuerza uno de los principales hallazgos de esta investigación, a saber: la presencia de un modelo didáctico de carácter tradicional centrado en la transmisión de información.

Un tema de extrema relevancia para viabilizar el cambio de paradigma en la Educación Química, necesaria en la sociedad actual, se relaciona directamente con la formación de los/las docentes. Al preguntar a los/las docentes expertos/as si creen que los/las futuros/as docentes son formados en metodologías actualizadas para el desarrollo de las actividades prácticas, respondieron, por ejemplo, entre otras expresiones:

En formación docente hay dos asignaturas que hacen práctica, el resto no pasa por el laboratorio... Los docentes no están yendo –ni siquiera en Formación Docente– al laboratorio; te lo digo porque lo estoy viviendo, y lo veo en todo el país (EIC2).

Flavia Terigi (2009) señala que, aunque las investigaciones sobre el trabajo docente advierten acerca de que aprender algo en la formación inicial no garantiza que será empleado en la inserción profesional, también se sabe que las herramientas que no se poseen no pueden ser utilizadas, lo que lleva a subrayar la importancia del trabajo que debe hacerse en el tiempo de la formación inicial.

Para cambiar la educación no es suficiente con cambiar planes y programas; los/las docentes uruguayos/as cuentan con la formación inicial de los Centros de Formación Docente y luego apenas realizan alguna jornada de formación, situación que se agrava si se tiene en cuenta que algunos/as no tienen ni siquiera la formación básica.

Por ejemplo, de todas las personas que en 2017 se desempeñaron en cargos de docencia directa de Química en el nivel secundario en Uruguay, 869 son docentes efectivos/as (condición que se logra, generalmente, luego de culminar la formación docente) de un total aproximado de 2000 profesores/as (datos recogidos en Inspección Docente del CES).

Este es un problema acuciante en Uruguay, especialmente en el área de ciencias y acentuado en algunos departamentos del Interior del país, donde el porcentaje de docentes de Química formados/as no sobrepasa el 40%, siendo que algunos/as son técnicos en el área médica, maestros, estudiantes que han comenzado la carrera en Formación Docente pero que han abandonado sus estudios, o personas que han accedido a la docencia por algún llamado a dictar clases contando apenas con el nivel secundario.

CONCLUSIONES

Como corolario de lo expuesto, es posible reafirmar que aunque desde el discurso los/las docentes suelen ubicarse en un modelo didáctico constructivista, en la práctica se colocan en el modelo de transmisión-recepción.

La teoría señala que la función del/la docente es educar en una determinada área, en este caso la científica o Química, y la función de los/las estudiantes es la de aprender en esa área, es decir adquirir una alfabetización y habilidades científicas que les permitan desarrollarse en esta sociedad eminentemente basada en la ciencia y la tecnología. Sin embargo, el modelo de transmisión-recepción no favorece la adquisición de esas habilidades.

¿Cuáles son las soluciones a estas incongruencias entre programas, discursos y práctica? Una meta por alcanzar es, sin duda, la formación adecuada de todas las personas que se dedican a la docencia, requisito para una profesión que tiene nada menos que la responsabilidad de formar a la ciudadanía del país. Luego, proseguir con cursos de formación como exigencia para avanzar en la profesión. Con profesionales bien formados/as y valorados/as se podrá alcanzar los cambios requeridos en la educación de este tiempo.

Cuando se piensa en los fines de la educación no se puede dejar de pensar en cómo preparar a los/las estudiantes para los desafíos de una sociedad en la que algunas competencias y habilidades son indispensables, independientemente de la profesión; y aquí se puede incluir habilidades tales como el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad, la autonomía, la alfabetización científica y tecnológica, entre otras.

Ello requiere que los/las docentes sean capaces de cambiar la visión tradicional de enseñanza científica –reproductora de hechos, fórmulas o leyes– y convertir a esta en un instrumento destinado a la adquisición de capacidades de quien aprende, tales como el manejo de lenguaje científico, la modelización, la experimentación y el razonamiento. Esto implica una reflexión por parte de quien enseña y la necesidad de replantearse, si fuera necesario, las estrategias que se llevan a cabo en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernadou, Olga y Soubirón, Emy (2003). “Las pequeñas investigaciones en el laboratorio: la opinión de los estudiantes”, *Vitriol Revista de la Asociación de Educadores de Química*, año 4, N° 4, octubre.
- Carrascosa, Jaime *et al.* (2006). “Papel de la actividad experimental en la educación científica”, *Caderno Brasileiro de Ensino da Física*, vol. 23, N° 2.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (2007). “Plan Reformulación 2006. Programa de Química 2° de Bachillerato”. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20cientifico/quim5_cient.pdf>.
- (2008). “Plan Reformulación 2006. Programa de Química 3° de Bachillerato”. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/fisico%20matematica/quimcientmat6.pdf>>.
- Duglio, Isabel (2007). “Los prácticos de laboratorio: una mirada interpretativa en prácticas de enseñanza de Química en Bachillerato Diversificado”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 2, N° 14, pp. 71-87.
- Ferreira Luiz H.; Hartwig, Dácio y Castro de Oliveira, Ricardo (2010). “Ensino experimental de Química: uma abordagem investigativa contextualizada”, *Química Nova na Escola*, vol. 32, N° 2, mayo, pp. 101-106.
- Garrido, José; Perales, Francisco y Galdón, Mercedes (2008). *Ciencia para educadores*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Martínez Torregrosa, Joaquín *et al.* (2012). “La integración de los trabajos prácticos en la enseñanza de la química como investigación dirigida”, *Educación Química*, N° 23, pp. 112-126.
- Miguens, M. y Garrett, R. (1991). “Prácticas en la enseñanza de las ciencias. Problemas y posibilidades”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, N° 3, pp. 229-236.

- Moreira, Marco A. (2009). *Comportamentalismo, construtivismo e humanismo*. Porto Alegre: edición de autor. Disponible en: <<http://moreira.if.ufrgs.br/Subsidios5.pdf>>.
- Sanmartí, Neus (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- y Alimenti, Graciela (2004). “La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química”, *Educación Química*, vol. 15, N° 2, pp. 120-128.
- Séré, Marie-Geneviève (2002). “La enseñanza en el laboratorio. ¿Qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia?”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 20, N° 3, pp. 357-368.
- Terigi, Flavia (2009). “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”, *Revista de Educación*, N° 350, setiembre-diciembre, pp. 123-144.
- Umpiérrez Oroño, Silvia y Cafferata, María Teresa (2007). “La enseñanza de procedimientos en el laboratorio de ciencias de formación docente”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 2, N° 14, pp. 89-103. Disponible en: <<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2741>>.
- Universidad de la República (Udelar) (2018). “Un lugar para la enseñanza, la investigación y la extensión”, en portal de la Universidad de la República (Udelar), Montevideo, Uruguay. Disponible en: <<https://udelar.edu.uy/generacion2020/que-es-la-universidad-de-la-republica/>>.

La enseñanza de la Historia reciente y su contribución a la construcción de ciudadanía*

Tercer premio

Carla Bernardoni Pedreira**

Resumen

Las relaciones entre las recientes políticas públicas de memoria vinculadas a las dictaduras de 1960 a 1980 en el Cono Sur y la renovación curricular disciplinar de los planes y programas de Historia en Uruguay motivaron este artículo. Los contenidos controvertidos del Pasado reciente y la violación a los derechos humanos, responsabilidad del Estado dictatorial (1973-1984), se pusieron en discusión en el aula. El análisis de esos episodios, a través de diversas estrategias docentes, mostró que las relaciones de coetaneidad entre la historia vivida y su registro implicaron desafíos y dificultades a cada docente y al sistema educativo. Desde la renuencia inicial a tratar el Pasado reciente por temor a enfrentar las versiones de las familias o violar la laicidad, hasta el recurso a estrategias desafiantes, su abordaje reveló un pasado aún traumático para la sociedad uruguaya. Para indagar cómo se enseñó el Pasado reciente en Historia de 3º de Bachillerato se utilizó investigación cualitativa, basada en “el estudio de caso”. La observación de clases, el análisis de documentación del profesor y las entrevistas a tres docentes mostraron que estas asumieron el desafío, para lo cual seleccionaron y desarrollaron diversidad de estrategias, incorporaron testimonios de las familias, promovieron el debate

* Este artículo resulta de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política en el ámbito de FLACSO Uruguay titulada “Enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato: estrategias docentes en liceos públicos de Paysandú, Uruguay”. La misma fue defendida el 11 de diciembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Profesora de Enseñanza Media con especialidad en Historia (Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano) y profesora de Inglés (concurso de oposición y méritos, Administración Nacional de Educación Pública).

y la reflexión, con énfasis en la construcción de ciudadanía crítica y fuerte acento en la Historia local.

Palabras clave: enseñanza de la Historia reciente, derechos humanos, estrategias docentes.

INTRODUCCIÓN

En los primeros años de la recuperación democrática en Uruguay, las autoridades de la educación manifestaron la importancia de incluir la Historia reciente en los planes de enseñanza. Esa iniciativa enfrentó protestas por parte de algunos dirigentes políticos y de jerarcas educativos; la existencia de testigos y de memorias en conflicto en el interior de la sociedad complejizó su implementación y aún alienta diferentes polémicas. Los medios de comunicación interfirieron en su enseñanza, demostrando las dificultades en la incorporación de estos nuevos contenidos. Quienes cuestionaron la enseñanza de la Historia cercana al sujeto que la vive adujeron que era “sesgada” y recomendaron evitar “temas delicados” que pudieran violar la laicidad, en lo que debería ser una “enseñanza políticamente neutral” (Demasi, 2010, p. 50).

La indagación de este tramo de la enseñanza de la Historia implicó un desafío en un doble sentido. Primero, porque permitió conocer prácticas educativas que generalmente quedan ocultas y fuera de “control de las autoridades”, lo que, según el historiador Carlos Demasi (2010), supone poner en cuestión “toda una estructura de pensamiento hegemónico, todavía vigente en Uruguay” (p. 52). En segundo lugar, porque en su enseñanza tuvieron cabida una pluralidad de voces que interpelaron la concepción de la Historia como portadora de una “verdad única”.

A su vez, su inserción se encuadró en un escenario político de cambios institucionales en el Estado y en su relación con la sociedad y la educación formal, durante la expansión de una “cultura de la memoria”, vinculada a las conmemoraciones y evocaciones de procesos traumáticos de carácter político y a situaciones de violencia represiva en el Cono Sur latinoamericano. A partir de estos fundamentos, los debates acerca de la memoria de períodos violentos son planteados como expresión de la necesidad de construir sociedades democráticas,

en las que los fines de la educación estén orientados a satisfacer las aspiraciones de la sociedad en su conjunto y no de grupos de poder.

En consecuencia, el espacio de la memoria es un espacio de lucha, de confrontación, que se trasladó al aula y a las instituciones educativas. Los docentes de Historia enfrentaron en sus clases un cambio de paradigma que los ubicó como protagonistas y responsables de proponer una renovación de sus estrategias, entre la “supuesta” objetividad de la investigación histórica y la subjetividad de la memoria.

Siendo así, el objetivo general de este estudio es:

- › Analizar las estrategias seleccionadas por los docentes para la enseñanza del Pasado reciente y su vinculación con las políticas públicas de memoria.

Y los objetivos específicos son:

- › Relevar actividades realizadas en las aulas de Bachillerato.
- › Indagar en la función política de la educación para conocer cómo se construyeron y circularon los saberes en el aula y cuál fue el rol del docente en esa configuración.

La elección del presente tema obedece a razones de índole generacional y profesional. Desde una memoria colectiva marcada por acontecimientos vinculados a la última dictadura en Uruguay, los miedos y los silencios configuraron una subjetividad signada por las representaciones del pasado en un territorio singular del Interior del país. Por otro lado, se encuadra dentro de las políticas educativas establecidas en el documento *Educación para todos: un asunto de derechos humanos* (Unesco, 2007), presentado a debate en la II reunión intergubernamental del proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (ETP/PRELAC), celebrada en Buenos Aires, Argentina, el 29 y 30 de marzo de 2007. En ese documento se establece la vinculación de una educación de calidad con la enseñanza de la Historia reciente para contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos. El respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad y de la dignidad son sus pilares.

La educación, concebida y ejercida como derecho humano fundamental, contribuye al ejercicio de otros derechos; a la participación, al ejercicio de ciudadanía responsable y crítica, sin exclusiones, y permite

aumentar la productividad. En un escenario de desigualdad y fragmentación social en la región latinoamericana, la educación inclusiva puede contribuir al crecimiento económico, a reducir las desigualdades, a promover la movilidad social y ayudar a convivir en la diversidad, lo que redundaría en una mayor cohesión social y el fortalecimiento de los valores democráticos.

La Historia reciente, también llamada “Historia inmediata”, “Historia del tiempo presente”, “Historia actual”, con diferencias teóricas y metodológicas, aborda el último tramo de la “Historia contemporánea”. El profesor José Pedro Barrán (2008) señalaba el rol de los testigos y la necesidad de ceñirse a la documentación “porque la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa” (p. 13). Por tanto, acerca al estudiante a la verdad en construcción y promueve el pensamiento crítico.

Por su parte, el historiador italiano Enzo Traverso indicó los puntos que revelan su especificidad: su relación con el tiempo, atravesado por las vivencias de los sujetos que la estudian y complejizan su abordaje.

La historia del tiempo presente es la historia que se puede hacer de un tiempo que se vivió, lo cual pone en discusión la subjetividad del historiador, implica un uso más complejo de las fuentes y, obviamente, abre el enredado problema de la relación entre historia y memoria. Se trata de hacer historia de un proceso que está grabado en nuestra memoria individual y colectiva (Traverso, 2006, citado en Modonesi, 2008).

Por todo lo anterior, la enseñanza de este tramo de la Historia reviste una complejidad mayor que la de otros; implica asumir la existencia de memorias enfrentadas en el aula y fuera de ella. Esto desafía a los docentes a problematizar con los estudiantes sobre sus existencias, estimular la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar competencias indispensables en la configuración de nuevas ciudadanía para la vida en las democracias posdictatoriales.

Los historiadores Marchesi, Markarian y Yaffé estudiaron las manifestaciones del paulatino deterioro de aspectos esenciales de la convivencia en democracia en Uruguay entre 1968 y 1973. Según estos autores, en junio de 1973 comenzó “la etapa de mayor represión y

violencia estatal en la historia uruguaya, llegando a extremos de terrorismo de Estado y mostrando incluso, por momentos, pretensiones totalitarias” (en Caetano, 2016, p. 21). En consecuencia, la recuperación de la democracia manifiesta dificultades para su consolidación en el presente; es un pasado-presente, un ciclo que no ha cerrado aún.

Transcurrido un tiempo de distancia entre ese pasado violento y el presente, el interés por indagar en la “Historia reciente” pasó a ocupar importantes lugares en los debates culturales y políticos. El surgimiento de historias de diversos signos, vividas y sufridas por las sociedades bajo el terrorismo de Estado, constituye una parte de los temas ineludibles de la agenda política y cultural, en un tiempo caracterizado por la tensión de las luchas por el pasado y los proyectos futuros posibles. En el caso uruguayo, la información arrojada por las nuevas investigaciones sobre el período dictatorial, las publicaciones académicas, literarias y periodísticas, la construcción de memoriales y “marcas de memorias”, así como las conmemoraciones de sucesos vinculados al período, expresan la necesidad de transmitir/enseñar esas experiencias pasadas para brindar información a las nuevas generaciones que no presenciaron esos hechos y evitar la repetición de dichos episodios dolorosos.

En ese contexto, transcurrido un tiempo de la restauración democrática, nuevas políticas públicas de memoria, alentadas por las fuertes demandas del conjunto social y en clave regional, fueron impulsadas en Uruguay. Más de una década después de la reinstalación de la democracia, una resolución de la Presidencia de la República creó la Comisión para la Paz (COMIPAZ) en el año 2000,¹ marcando un hito en lo que respecta al reconocimiento oficial de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Esta iniciativa permitió recibir documentos y testimonios, pero enfrentó críticas y divisiones en la sociedad. El “Informe final” presentado al Presidente de la República reconocía la existencia de desaparecidos en Uruguay y recomendaba que “se promueva y fomente, a todo nivel, con especial énfasis en los planes de estudio en general y en los procesos de formación de

¹ Resolución N° 858/2000 de la Presidencia de la República Oriental del Uruguay, de 9 de agosto de 2000.

docentes y educadores en particular, un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país...”.²

El ascenso del Frente Amplio al gobierno de Uruguay en 2005 implicó un nuevo compromiso del Estado con el Pasado reciente y con la promoción de políticas para indagar sobre ese período. Por primera vez un gobierno de la República encarga una investigación a equipos de investigadores, arqueólogos e historiadores de la Universidad de la República para que aporten conocimiento sobre crímenes cometidos por el mismo Estado bajo régimen dictatorial. En 2005 se constituyó el Grupo de Investigación de Antropología Forense (GIAF) y el Equipo de Investigación Histórica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y se suscribió el Acuerdo General de Cooperación entre la Presidencia de la República y la Universidad de la República sobre el tema “Derechos Humanos y detenidos-desaparecidos”.³ La presentación de la “Investigación histórica sobre detenidos desaparecidos” (2007) permitió la reconstrucción de los contextos represivos durante los regímenes dictatoriales en la región y aportó información para conocimiento de los familiares de las víctimas así como para los investigadores académicos y la sociedad. A partir de 2010, las actualizaciones de las investigaciones se pueden consultar en la página web de la Presidencia.⁴

La creación de la Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente (SDHPR) en cooperación con el Ministerio del Interior (2013) y el Grupo de Trabajo por Verdad y Justicia buscaron ampliar las investigaciones de los crímenes de lesa humanidad cometidos por agentes del Estado dentro o fuera de fronteras entre 1968 y 1973. La autorización por ley (Nº 18.596, 2009) de otorgar reparaciones económicas, morales o simbólicas a las víctimas del terrorismo de Estado, así como la instalación de una Comisión Interministerial para supervisar el

² Decreto N° 146/003 de la Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2003. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/146-2003/3>>.

³ Ver portal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *DDHH-Sociedad*, “Pasado reciente”: <<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/Institucional/ddhh-sociedad/pasado-reciente>>.

⁴ Portal de la Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente, Presidencia de la República Oriental del Uruguay (<<https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos-pasado-reciente/>>).

cumplimiento de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2011, pretendieron profundizar las políticas relacionadas con las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura.

Estas políticas de memoria –acentuadas con estas normativas– “visibilizan e investigan episodios ocurridos durante la última dictadura” (Sosa, 2014, p. 14), responden a las reivindicaciones de colectivos (agrupados por sectores o individualmente), buscan afirmar los derechos de la ciudadanía y fortalecen la democracia como régimen en el presente y en el futuro en el país.

La implementación de nuevas políticas públicas de memoria repercutió en el interior del sistema educativo e insertó la reformulación programática con nuevos contenidos de Historia en Bachillerato. El 25 de octubre de 2005, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) resolvió encomendar a los diversos Consejos de Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación Docente, la adecuación de sus programas para abordar la Historia reciente de Uruguay y la región. La selección de docentes concursantes que ofrecieron cursos para docentes y materiales para su estudio y difusión, transmitida por televisión abierta, generó un fuerte debate y en los medios de comunicación se reflejó esa polarización. Reapareció el “fantasma” de la objetividad en el relato y las sospechas sobre las nuevas versiones.

Al respecto, en la publicación *Historia reciente, historia en discusión*,⁵ la historiadora Ana Frega (2008) reconoce las iniciativas emprendidas desde la ANEP para adecuar los programas de Historia de la segunda mitad del siglo XX y los cursos destinados a docentes, esfuerzos que han sido deslegitimados con distintos argumentos. Según unos, por la proximidad del tiempo transcurrido, lo que impediría una “visión objetiva”; según otros, porque hay que pensar en el futuro del país y no en el pasado. Esta postura favorece la interpretación rectilínea del enfrentamiento entre dos fuerzas antagónicas, “los dos demonios”, que omite la complejidad y desestima los aspectos “estructurales y coyunturales de corte local, regional e internacional que mar-

⁵ La publicación *Historia reciente, historia en discusión* (2008), bajo la dirección de Álvaro Rico, reunió a historiadores y otros científicos sociales que trabajaron sobre el tema que nos ocupa; entre ellos, Carlos Demasi, Ana Frega, Jaime Yaffé y Gerardo Caetano.

caron el período” (p. 16). La investigadora señala, además, la heterogeneidad de los materiales disponibles y la necesidad de hacer un uso crítico de ellos por parte de maestros y profesores.

Para contribuir a enfatizar en la importancia de su enseñanza, Frega (2008) incorpora otro foco de análisis. Señala que el aumento de la demanda de los diversos sectores sociales por profundizar en el conocimiento del Pasado reciente favoreció el interés por conocer otros procesos y amplió la visión de temas que trascienden el ámbito de las historias nacionales. El avance de la reflexión en torno a los derechos humanos y la profundización de la democracia se entrelaza con el análisis de otros procesos de discriminación social que implican nuevas revisiones de grupos “olvidados” e incorporan “nuevos sujetos históricos (trabajadores, mujeres, inmigrantes, etc.)” (p. 28). La función de la Historia es darles visibilidad, abordando los conflictos que emanan de la pluralidad de miradas que tienen espacio para su expresión en un estado de derecho. El desafío de los historiadores y los docentes es contribuir al logro de aprendizajes críticos y reflexivos para la construcción de ciudadanos activos de su presente y su futuro.

En este contexto de confrontación, en el año 2009 la Asamblea General dio aprobación a la Ley General de Educación N° 18.437,⁶ cuyo primer artículo declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como derecho humano fundamental. “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. En sus artículos, la Ley reconoce el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo de todas las personas, sin discriminación alguna.

La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. Declara que la edu-

⁶ Ley N° 18.437, sobre Educación General, promulgada por el Poder Ejecutivo de la República Oriental del Uruguay el 12 de diciembre de 2008.

cación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados en el país, como elementos esenciales incorporados a las propuestas, programas y acciones educativas.

Todo lo anterior transparenta una intencionalidad del Estado de transmitir y generar desde la enseñanza valores democráticos en la juventud, a través de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a las violaciones a los derechos humanos. Estas iniciativas, insertas en procesos de democratización complejos, aún plantean discusión sobre sus contenidos y profundización. Un punto de partida lo propone Jelin (2002) al plantear que los debates acerca de las memorias de los períodos de violencia política deberían orientarse a “construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población” (p. 11). Desde una perspectiva pedagógica, analizar el Pasado reciente tiene como horizonte ofrecer explicaciones rigurosas para favorecer la reflexión y la transmisión del valor de la democracia en las aulas.

Las instituciones educativas son los escenarios en que se despliega esta innovación, lugares que convocan a los adolescentes cada día y se abren a sus expectativas para conocer el sentido de la vida colectiva. Estas instituciones adquieren centralidad en tiempos de cambios profundos en las relaciones familiares y sociales. De allí la relevante tarea de los docentes, llamados “postas parentales” por la psicóloga Carmen Rodríguez.⁷ Estos adultos, educadores, referentes, muestran a los educandos otros modos de ser adultos, otros modos de entender el mundo y el sentido del vivir.

¿Qué hacen los docentes para potenciar el encuentro con “otros”? La convergencia de intereses y de culturas sigue atrayendo a los adolescentes. En tanto, los docentes ¿escuchan sus expectativas de vida ciudadana?; ¿fortalecen la construcción de sus vínculos y de sus conocimientos en un clima propicio para el debate?; ¿favorecen la partici-

⁷ La psicóloga Carmen Rodríguez refiere al hablar de “postas parentales” a aquellos adultos especialmente significativos, que toman el “relevo” de los padres y familiares durante la adolescencia (*Primera persona. Realidades adolescentes*. Montevideo: Unicef, 2014). Disponible en: <http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=127>.

pación y el respeto a los derechos humanos? Entonces, la cuestión es si quedan resabios de autoritarismo en las prácticas educativas o si los derechos de los educandos se contemplan y, por consiguiente, los espacios áulicos son lugares donde se ejercita la vida en democracia.

MATERIALES Y MÉTODOS

Por todo lo anterior, lo que se propuso observar en el trabajo de campo fue cómo se aborda esta complejidad y cómo se busca la comprensión de los fenómenos en las aulas.

Seleccionar una metodología de carácter cualitativo para investigar cómo abordan los docentes de Historia la etapa conocida como Historia reciente implicó la observación de clases de tres profesoras –que serán nombradas con las letras A, B y C–, en los Liceos N° 1 y 7 de la ciudad de Paysandú. El período de observación se extendió entre setiembre y octubre de 2017. Con ello, se buscó visibilizar aspectos silenciados del trabajo en las clases, así como la organización y la realización de actividades en torno a los contenidos en cuestión.

Para ello, la investigación indagó en el abordaje del período iniciado con la crisis de los años sesenta, el golpe de Estado de 1973, la dictadura y la transición hacia la democracia; y en la manera en que los aspectos políticos, económicos y relativos a la vida de los diferentes actores sociales fueron trabajados y transmitidos en el aula –tomando como estudio de caso los liceos de Bachillerato en el departamento de Paysandú–. La Tabla 1 muestra el planteamiento de la investigación.

A partir de esa observación, se formularon estas categorías de análisis: las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes para conocer cómo se enseñó el Pasado reciente en esas clases y la relación entre estas prácticas y las nuevas políticas públicas de memoria en el país y la región.

El registro de las clases, la información obtenida de la documentación del profesor y el cruzamiento con las entrevistas en profundidad realizadas a las profesoras complementaron lo observado y analizado en las aulas. Asimismo, se intentó comprender la selección de tales estrategias, sus dificultades, desafíos y oportunidades, con relación al tema en cuestión.

Tabla 1. Planteamiento de la investigación.

Problema investigado	Objetivos específicos	Preguntas planteadas	Insumos para contestar las preguntas planteadas	Técnicas utilizadas
Cómo se realizó la implementación de la enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato.	Analizar el abordaje en el aula.	Cuáles son las estrategias que seleccionan los docentes.	<p>Seleccionar docentes en el mismo curso para comparar situaciones de aula ante la enseñanza del Pasado reciente.</p> <p>Descripción de las situaciones de aula visitadas.</p> <p>Análisis de su documentación.</p> <p>Generación de categorías de análisis.</p>	<p>Observación.</p> <p>Entrevistas.</p> <p>Revisión documental.</p>
	Seleccionar las estrategias para su discusión y difusión.	Cuáles son las implicaciones del docente y los estudiantes al abordar el Pasado reciente.	Identificar fortalezas y dificultades en su tratamiento. Establecer vinculaciones con las políticas públicas de memoria.	

Elaboración propia.

A partir de una selección de subcategorías dentro de las estrategias generales, el análisis se focalizó en la descripción e interpretación de lo observado, haciendo una triangulación con el material de las docentes y las entrevistas realizadas posteriormente a las observaciones de aula. Por estas razones y para llevar a cabo esta indagación, se diseñó una pauta de observación en aula y una matriz de análisis (Cuadros 1 y 2).

Cuadro 1. Fases de observación.

Presentación y desarrollo del tema por parte del docente.
Participación de los estudiantes.
Uso de los recursos seleccionados por el docente.
Evaluación.

Cuadro 2. Matriz de análisis documental.

Libretas docentes de estas clases.
Análisis del plan anual.
Calificaciones de estudiantes de la asignatura.
Lectura del desarrollo del curso.

La observación estuvo guiada por la categorización de De la Torre (en De la Torre y Barrios, 2000). Para este investigador español, las estrategias son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica; ese carácter indeterminado comporta una dosis de ideología y decisión política que refleja una concepción de la disciplina, sus fines y los modos de entender el proceso de aprendizaje de los educandos. Estas reclaman innovación en el uso de recursos y estrategias docentes para que esos saberes sean significativos, integrados y transferibles.

Siguiendo a la investigadora argentina Cecilia Bixio (2005), las estrategias didácticas constituyen el conjunto de acciones que realiza el docente con una intencionalidad pedagógica. Considera fundamental el intercambio entre docentes para motivar y adecuar sus prácticas a las exigencias de los nuevos tiempos. La incorporación de estrategias innovadoras y creativas debería ser motor de cambio, de intercambio y

reflexión entre docentes comprometidos con la calidad de la educación y con la evolución de su rol en las sociedades democráticas.

El Cuadro 3 enumera una selección de las estrategias didácticas observadas.

Cuadro 3. Estrategias didácticas.

1. Estrategia: buscar la fuente documental.
2. Estrategia de interrogación.
3. La estrategia de corrección del error.
4. Las entrevistas.
5. Estrategia de investigación.
6. Consulta a las familias.
7. Uso de recursos audiovisuales.
8. Estrategia de exposición.
9. Búsqueda de testimonios.
10. Elaboración de cuadros conceptuales.
11. Enseñanza por descubrimiento.
12. Diacronía y sincronía.

Posteriormente a la observación, la indagación continuó con la realización de entrevistas a los docentes, para comprender la selección de contenidos y recursos. Estos insumos fueron integrados y triangulados con la observación y la documentación puesta a disposición de la autora. Las entrevistas fueron semiestructuradas, dirigidas a las docentes observadas; los estudiantes no fueron entrevistados. A continuación se presentan, las preguntas formuladas:

- › ¿Es enseñable el pasado cercano al tiempo del sujeto que lo transmite?
- › ¿Ha percibido cambios con relación a su enseñanza en el país?
¿Cuáles?
- › ¿Qué estrategias didácticas y recursos selecciona para la enseñanza de la Historia reciente en el aula?

- › ¿Cómo apprehende el estudiante los conocimientos de la dictadura con relación a la información/comunicación que recibió en otros espacios?

RESULTADOS

El análisis de las prácticas observadas confirmó que las docentes han seguido las orientaciones de las políticas educativas de emprender su enseñanza, habilitar la discusión y la concientización del rol del sujeto en el devenir histórico. Para ello, desplegaron una combinación de estrategias. No puede hablarse del uso de una estrategia pura, en un sentido esencialista; algunas fueron más novedosas y creativas, otras más tradicionales pero igualmente efectivas. Sin pretender generalizar en cuanto al uso de estrategias por parte de todos los docentes que trabajan con este programa, el análisis se focalizó en las acciones de las tres profesoras indagadas, conjuntamente con el material de trabajo puesto a disposición de la autora.

Esa selección transparentó decisiones y jerarquizaciones tomadas por las docentes de Historia en sus clases. Por tanto, al observar la forma de organizar los contenidos y la forma de enseñarlos, estos revelaron aspectos de sus estilos de enseñanza y su concepción de la Historia. Al ser interrogadas sobre esa selección y sus fundamentos epistemológicos, las docentes mostraron aspectos de sus propias biografías.

La orientación del trabajo se dirigió a lo que se consideró más significativo de las prácticas docentes de Historia en las aulas visitadas; para ello se eligió indagar en aquellas que se mostraron más creativas y efectivas por sus resultados e involucramiento de los alumnos. En algunos casos estas fueron compartidas entre las docentes y, en otros, se trató de la originalidad del planteo de una docente en virtud de sus objetivos y no del grupo en el que fue propuesto. Otro foco de análisis fue la manera en que se realizaron las diferentes propuestas, si hubo pautas claras, coestablecidas entre la docente y los estudiantes y qué nivel de receptividad tuvieron al ser planteadas. Luego, los resultados obtenidos en el trabajo de los estudiantes (sea grupal o individual) y de qué manera dichos resultados se integraron a los procesos de evaluación. La Tabla 2 muestra las estrategias observadas por grupos y períodos.

Tabla 2. Grupos, períodos y estrategias observadas.

Grupo docente	Tiempo N° clases	Estrategia de exposición	Estrategia de interrogación	Estrategia de búsqueda de testimonios	Estrategia de trabajo con documentos	Trabajo Investigación	Estrategia de trabajo con recursos audiovisuales
Liceo N° 7 Docente A	Setiembre 3 módulos	×	×	×	×		×
Liceo N° 1 Docente B	Setiembre- Octubre 5 módulos	×	×	×	×	×	×
Liceo N° 1 Docente C	Octubre 3 módulos	×	×	×	×		×

Elaboración propia.

Culminada la fase de observación, el análisis de las estrategias siguió este orden:

1. Exposición, contextualización e interrogación.
2. Uso de recursos audiovisuales, documentos y bibliografía.
3. Realización de entrevistas, búsqueda de testimonios y uso de documentos.
4. Una investigación.

El análisis siguió la clasificación de De la Torre y Barrios (2000) y Carretero, Pozo y Asensio (1989). La selección siguió el criterio de menor a mayor complejidad, focalizando en los resultados obtenidos en el aula. Posteriormente dicha información se complementó con la documentación brindada por las profesoras y por las entrevistas.

En primer lugar, las estrategias de interrogación y exposición fueron las más desarrolladas en distintos momentos de la clase. Con respecto a la exposición, las docentes coincidieron en su eficacia para la introducción de un tema, su contextualización y continuidad. Las preguntas seleccionadas indagaron en los conocimientos de los estudiantes, desde los más débiles hasta otros de mayor consistencia argumentativa; la afluencia de respuestas y de nuevos interrogantes, algunos con aciertos y otros con errores, fueron ocasiones propicias para la

revisión conceptual o la búsqueda colectiva de la corrección por parte de las docentes. También enfatizaron en la necesidad de ubicar los contextos en que estos hechos ocurrieron y observar los cambios y permanencias en el devenir histórico.

En segundo lugar, el respaldo del Estado a la investigación del Pasado reciente alentó la producción de material bibliográfico, audiovisual y artístico sobre los años previos a la dictadura, su desarrollo y etapas y la recuperación democrática. Estos dispositivos tuvieron una repercusión importante en el sistema educativo en general y en particular en Bachillerato, y están actualmente a disposición de los estudiantes para el estudio, todo lo cual favoreció la incorporación de los temas del presente análisis. Con respecto a la selección de actividades y recursos, la profesora A mencionó la preferencia de los estudiantes por este tema y la curiosidad ante el estudio de la dictadura, en general desconocido para ellos.

Mediante el uso de los recursos disponibles, el estudio de la Historia reciente dio entrada a la historia vivida. La exhibición de documentales y fotos o la audición de canciones en clase podían ser confrontadas con los testimonios familiares. Con ello, el aula habilitaba nuevas formas de conocimiento, más vivencial, dando a las clases una dinámica y una vitalidad que otros temas de la Historia no tienen. Al referir a la violencia de los años sesenta, las permanentes violaciones a los derechos humanos, fue visible el cuestionamiento a la democracia debilitada y la represión en el camino hacia el autoritarismo.

En tercer lugar, una estrategia observada recurrentemente en las clases consistió en la apelación a la memoria de las familias. De manera similar a la conducción de la profesora B, la profesora C acordó con los estudiantes la realización de entrevistas a familiares, vecinos o amigos para recoger testimonios sobre los orígenes de la dictadura. La indagación permitiría hacer preguntas, consensuadas con los estudiantes, y conocer cómo habían vivido ese momento. La coincidencia entre las docentes observadas con respecto a la exigencia de encuadrar los testimonios y la información recogida en un marco teórico basado en la investigación, revela el rigor para el tratamiento de este período, estableciendo una clara diferenciación entre Historia y memoria.

En la entrevista a la profesora C, ella destacó que la estrategia de construir conocimiento por parte de los estudiantes le ha dado muy

buenos resultados y mostró cautela con respecto al uso de testimonios de los estudiantes porque constituyen solo unas miradas, son aportes de la memoria de las familias. Las otras docentes señalaron el valor del testimonio familiar y afirmaron que, en el presente, este aflora con mayor libertad. El tiempo transcurrido ha habilitado ese flujo de memorias; podría decirse en clave de lo señalado por Pollak (2006) que ahora hay quienes están dispuestos a escuchar.

Estos breves comentarios sirvieron de ejemplo para explicar que la opción metodológica escogida brindó elementos que fortalecieron la instancia de campo, es decir las observaciones de aula. Al mismo tiempo que permitieron complejizar y comprender mejor los procesos de enseñanza de la Historia reciente y sus derivaciones.

En este sentido, y siguiendo a Barrán (2008), la diferenciación existente entre la enseñanza de la Historia reciente y otras etapas de la Historia “es la que le revela al estudiante y al lector la cocina del investigador y lo pone siempre en tela de juicio” (p. 13). Según el historiador, su estudio pone énfasis en lo precario de todo conocimiento; en consecuencia, alimenta el espíritu crítico.

Para la docente C, la Historia reciente contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos, amplía sus miradas de los acontecimientos y procesos, locales o globales, para aprehenderlos y tomar decisiones conforme a sus ideas. En un sentido similar, la docente B recomendó prestar atención a los discursos que pronunciaron los políticos en los años sesenta y setenta y aprender a decodificar los mensajes implícitos en ellos para practicar una ciudadanía responsable.

En cuarto lugar, interrogada la docente B sobre la estrategia que consideraba más adecuada para la enseñanza de la Historia reciente, respondió que fue la organización de una investigación sobre el período dictatorial. Su orientación tuvo la pretensión de que los estudiantes pudieran estudiar con una pluralidad de miradas y les otorgó libertad en la interpretación de las acciones, con lo cual promovió su autonomía y pensamiento crítico. Al formular las preguntas de la investigación por parte de los estudiantes surgieron algunos interrogantes más “delicados”, del tipo: “¿Usted cree que la dictadura podría repetirse?”.

Una vez reunida la información proveniente de las entrevistas realizadas por los estudiantes, la docente la ubicó por sectores que permitieron visibilizar recurrencias y divergencias para extraer con-

clusiones en forma colectiva. La investigación conectó a los estudiantes con protagonistas de la Historia reciente desde una mayor cercanía. La evaluación final consistió en la presentación de la investigación realizada por los equipos que construyeron sus propias fuentes, para posteriormente ser ampliadas con la bibliografía disponible.

La información suministrada por las tres docentes coincidió, en general, en la falta de conocimiento de los estudiantes sobre el período de la dictadura. Para dos de ellas, la enseñanza de la Historia reciente reviste una singularidad que la llamada “Historia tradicional” no tiene, particularmente la existencia de testigos que puedan refutar el trabajo docente. En cambio, para la profesora C no hay diferencias entre una y otra: el documento escrito, el audiovisual si está disponible, refuerza la enseñanza de cualquier etapa de la Historia.

El análisis de las clases permitió encontrar recurrencias entre la selección de actividades y las propuestas didácticas observadas. En tanto para una docente la información “se da” y se facilita la búsqueda de material bibliográfico, para otra docente el trabajo en grupos, con autonomía para buscar el material, resulta más estimulante. La formulación de preguntas problematizadoras, la exploración apoyada en recursos audiovisuales, artículos periodísticos y documentos, ocuparon un lugar relevante en la selección de las docentes.

Con respecto a la enseñanza, también se mantuvo una nueva perspectiva. No es posible enseñarlo “todo”, la concepción de Historia con la pretensión de la neutralidad del conocimiento no tiene cabida en el universo de las instituciones educativas actuales. La mayor disponibilidad de material, la existencia de un programa que respalda o habilita el trabajo en el aula de estos contenidos, no impidieron la referencia a la necesidad de “cautela” en su tratamiento y la aspiración a lograr la “objetividad”. Esto no es posible, pero no es impedimento para ejercer el rol docente desde una distancia crítica.

Las docentes observadas coincidieron en haber vivido la dictadura, lo cual influyó en su formación como ciudadanas y como docentes. El rol político de la docencia en un Estado democrático atravesó la indagación. Las profesoras coincidieron en su interés en la formación de ciudadanos. Para una de ellas, desde una concepción de la política en detalles de su vida cotidiana y, para las otras, en la contrastación entre la vida en dictadura y la vigencia de los derechos humanos en democracia.

DISCUSIÓN

Una vez finalizada la investigación es posible dar cuenta de algunos caminos recorridos, sin la pretensión de cerrarlos, sino de disponerlos a nuevas incorporaciones.

Desde esa perspectiva, se asistió a la revelación de una trama que nació en el Estado, en tiempos de cambios políticos y sociales en clave regional. Esta se extendió hacia los entornos familiares o cercanos a los estudiantes, quienes compartieron sus testimonios y enriquecieron las miradas de los procesos estudiados en las aulas de las instituciones públicas. Allí “todas las voces” tuvieron cabida y confirmaron que el silencio impuesto no condujo al olvido, como señaló Pollak (2006):

[...] es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales. Al mismo tiempo, esta sociedad transmite cuidadosamente los recuerdos disidentes en las redes familiares y de amistad, esperando la hora de la verdad y de la redistribución de las cartas políticas e ideológicas (p. 20).

Tras la implementación de nuevas políticas públicas de memoria, el Estado respaldó la inclusión de la Historia reciente en los programas de Enseñanza Primaria y Secundaria y amplió las perspectivas de su exploración. A partir de una concepción de educación más flexible, adaptada a los diferentes contextos sociales en ambientes más libres y abiertos, los docentes sintieron confianza y apoyo en sus desempeños, lo que provocó mayores garantías a los aprendizajes de los futuros ciudadanos. El conocimiento del período en cuestión logró mayor integración y fortaleció valores propios de un régimen democrático.

La investigación mostró que las macropolíticas educativas no son de por sí generadoras de cambios, sino que requieren del compromiso de quienes las llevan a cabo. En este caso, el papel protagónico de los docentes, liderando un proceso en el interior del aula, imbricó aquellas macropolíticas con microhistorias en las que la discusión tuvo un peso significativo. Siguiendo a Barrán (2008), “la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa” (p. 13). El aporte de los testigos generó una construcción más vivencial y anclada al territorio e interpeló a los estudiantes, lo que les permite apreciar la libertad de que gozan y

ejercer el derecho a saber al contar con diversidad de recursos y materiales de estudio sobre el período dictatorial.

Y aquí radica otra idea clave surgida de la observación: la enseñanza de la Historia fue concebida como una acción transformadora, que provocó efectos en los educandos. Los cambios en los comportamientos suscitados por la comprensión de la Historia reciente, la mayor sensibilidad con temas sociales o la participación en actividades colectivas, vinculadas a la memoria, son algunas demostraciones de un nuevo posicionamiento del sujeto de la política.

Asimismo, esta trama nacida al amparo de las políticas públicas de memoria que respaldó la investigación de la dictadura y la recuperación democrática se desplegó en el ámbito de la Enseñanza Media pública. Estas instituciones no han sido ajenas a los cambios del tiempo presente; sus funciones han sido resignificadas, para ofrecer una educación inclusiva que propenda a una sociedad más integrada, con equidad, en la que la pluralidad ideológica tenga expresión y donde todos compartan lo común. La educación inclusiva no sería posible sin la existencia de los centros de enseñanza pública.

Por lo anterior expuesto, la función política de la educación en el marco de sociedades democráticas es impensable sin la existencia de estos centros. Esos espacios son lugares de encuentro y de formación de subjetividades, sitios que ofician de apoyo psicológico y son receptores de una diversidad de sujetos de derechos, tratados e integrados como “iguales”. En esas aulas, los alumnos tomaron la palabra, negociaron propuestas, encararon sus búsquedas y sus aportes fueron escuchados y debatidos.

El énfasis puesto en las pérdidas de los ciudadanos al vivir en dictadura, con la suspensión de la vigencia de la Constitución y el sometimiento a la Justicia militar, buscó alertar a los estudiantes sobre los riesgos que se corren cuando la política cede paso a otras fuerzas. La instalación de estos temas políticos indujo a los estudiantes a reflexionar sobre el valor de la vida, la vulnerabilidad de las personas en un mundo globalizado, conectado o manipulado desde “afuera”. A estas tensiones se suman los cambios en las demandas de las jóvenes generaciones, las exigencias del consumo, el sentido de pertenencia a una ciudadanía escurridiza que altera la identidad, muchas veces vinculada a la posesión de objetos y no a la valoración del sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrán, José Pedro (2008). “Los cuestionamientos y desafíos de la historia reciente”, en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU)-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar), pp. 11-13.
- Bixio, Cecilia (2005). *Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bohoslavsky, Ernesto *et al.* (comps.) (2010). *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, vol. 1. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Caetano, Gerardo (dir.) (2016). *América Latina en la historia contemporánea*, tomo III: *Uruguay: en busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia (1930-2010)*, Aldo Marchesi, Vania Markarian y Jaime Yaffé (coords.). Montevideo: Planeta-Fundación Mapfre.
- Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio y Asensio, Mikel (comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- De la Torre, Saturnino y Barrios, Oscar (coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Demasi, Carlos (2008). “2006: el año de la historia reciente”, en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU)-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar), pp. 31-32.
- (2010). “El debate sobre la historia reciente en Uruguay”, en Bohoslavsky, Ernesto *et al.* (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, vol. 1. Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 37-55.
- Frega, Ana (2008). “Combates por la ‘Historia reciente’ en Uruguay”, en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar), pp.15-17.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Modonesi, Massimo (2008). “Historia, memoria y política. Entrevista con Enzo Traverso”, *Andamios*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, vol. 4, N° 8, pp. 245-256. Disponible en <<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/293/272>>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos hu-*

manos. Documento de discusión en la II Reunión intergubernamental del proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (ETP/PRE-LAC). Buenos Aires: Unesco.

Pollak, Michael (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Sosa, Ana María (2014). "Entre la memoria y la historia: políticas públicas en torno al pasado reciente en Uruguay y Brasil", *Projeto História*, San Pablo, N° 50, pp. 11-49. Disponible en: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/24038>>.

Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Traverso, Enzo (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Noveles docentes de Chile y Uruguay: tensiones entre la formación inicial y la docencia en la neorruralidad*

Mención

María del Carmen Andrioli**

Resumen

La literatura da cuenta del impacto experimentado por noveles docentes en su inserción en el aula; un territorio por explorar es el de su percepción respecto a su formación inicial en relación con las habilidades pedagógicas específicas que demanda la enseñanza en la neorruralidad. En este artículo se presenta la valoración que estos/as docentes hacen al respecto y se comparan las propuestas curriculares relativas a la preparación para la enseñanza en ese contexto de dos instituciones formadoras de Chile y Uruguay.

El trabajo de campo se realizó mediante metodología cualitativa (estudio de caso). Se hicieron entrevistas en profundidad a noveles docentes y se trabajó con documentos escritos de las referidas instituciones, triangulado con entrevistas a docentes formadores/as. Se encontró que la institución chilena tiene un espacio curricular más diversificado y extenso para esta área que la de Uruguay. La totalidad de noveles coinciden en la complejidad de la inserción en este contexto. Indican la dimensión comunitaria como la más atractiva y la pedagógico-didáctica como la más ardua. En cargos unidocentes evocan falta de conocimientos administrativos. La formación inicial se

* Este artículo tiene su origen en la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) que lleva por título "Noveles docentes en Escuelas Rurales de Chile y Uruguay: estudio de caso sobre la percepción de su desempeño al inicio de su trayectoria profesional", defendida el 18 de diciembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay), con énfasis en Gestión. Profesora de Enseñanza Media con especialidad en Ciencias Biológicas. Directora del Instituto de Formación Docente José Pedro Varela, Rosario, departamento de Colonia (Uruguay).

valora más potente en el caso de Chile que en el de Uruguay, con necesidad de profundizar la relación teoría-práctica en el primero.

La investigación indica tensiones entre formación inicial y habilidades para el desempeño en escuelas rurales: los hallazgos destacan necesidad de potenciar la formación para la planificación multigrado, la selección y adecuación de contenidos a la ruralidad, la pertinencia de extender el tiempo de formación curricular para esta área en el caso de Uruguay y la demanda de profundizar conocimientos administrativos.

Palabras clave: noveles docentes, enseñanza en la neorruralidad, Chile, Uruguay.

INTRODUCCIÓN

La nueva ruralidad demanda aptitudes específicas para un trabajo pedagógico contextualizado que requieren ser contempladas durante la formación inicial docente. La pertinencia y adecuación de contenidos vinculados al área rural y a la planificación multigrado deberían ser tenidas en cuenta en la formación de grado. Esto conduce a indagar sobre cuestiones que ponen en tensión la formación inicial y la performance de desempeño de noveles docentes¹ en este contexto.

En este artículo se presentan resultados de una investigación que pretende responder si la formación inicial es adecuada y concordante respecto a los requerimientos de la educación en el contexto neorrural, en dos casos seleccionados de instituciones formadoras de docentes de Chile y Uruguay.² Se investiga sobre la valoración que tienen noveles dedicado/as a educación rural respecto a su desempeño profesional y cuál es su percepción sobre la formación inicial para el trabajo pedagógico en aquel contexto. Se rastrea, además, qué problemas, soluciones y aportes presenta cada caso para la comprensión de la situación de la enseñanza en el medio rural.

¹ Por "noveles docentes" se entiende maestros/as y profesores/as que han obtenido su título hasta cinco años antes a la fecha de realización de la investigación.

² Las instituciones de referencia son: Instituto de Formación Docente de Rosario, departamento de Colonia, Uruguay; Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bío Bío, Región de Ñuble, Chile.

Numerosos estudios dan cuenta del impacto de la primera inmersión en el aula, que frecuentemente ocurre en escuelas de complejidad contextual (Vezub y Alliaud, 2012, pp. 17-18), lo que se confirma en investigaciones sobre experiencias de noveles en Uruguay (Nossar y Sallé, 2016; López y Bruguera, 2012, pp. 153-165; Elgue y Sallé, 2015). Las huellas que deja el desempeño en escuelas rurales³ desde las perspectivas de docentes noveles es un ámbito aún por explorar. En publicaciones del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay (CEIP), se relatan experiencias de profesorado experto insertado en escuelas rurales (Pacheco *et al.*, 2016, pp. 75-80; Deگو, 2015, pp. 33-35; Cabral *et al.*, 2011, pp. 311-316; Bertulo, 2011, pp. 316-318). Respecto a la realidad chilena de docentes principiantes, Peirano *et al.* (2015) hacen referencia a una propuesta de acompañamiento en seis escuelas rurales de la provincia de Choapa, evaluada como exitosa. Boerr (2011) valora positivamente experiencias de mentorazgo, en las que noveles reconocen una inserción armónica si tienen la compañía de expertos/as.

Existe literatura respecto a la formación inicial en Uruguay y el análisis de la implementación del Plan 2008 del Consejo de Formación en Educación (Capocasale, 2013, pp. 241-244; Capocasale y Bermúdez, 2013, pp. 245-249); no se hallaron producciones sobre el área rural. Martorell *et al.* (2000) realiza un estudio de la propuesta curricular del Plan 1992 para formación inicial del magisterio respecto a la preparación para escuelas rurales. Encuentra déficits en este aspecto y propone una estructura curricular para una mejor performance de desempeño.

Chile tiene diversidad de universidades dedicadas a la formación de docentes, con currículos con diferentes énfasis. La Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad del Bío Bío, por ejemplo, presenta una propuesta con énfasis en el logro de perfiles de egreso para la enseñanza en la ruralidad.

Según la concepción clásica, “currículo” consiste en formulación de objetivos, procedimientos y métodos para la consecución de resultados medibles de forma precisa. Tadeu de Silva (1999) se posiciona en las teorías críticas y poscríticas, las que se preguntan por qué se intro-

³ El estudio se realiza en escuelas rurales de la Región Centro Este del departamento de Colonia y en la Región Sureste del departamento de Soriano, Uruguay, y en la provincia de Ñuble, Región de Ñuble, Chile, en las que se insertan noveles docentes.

duce un conocimiento y no otro, qué intereses hacen que esté en el currículo, por qué privilegiar un determinado tipo de subjetividad, de identidad. La comprensión de las tomas de decisiones en el marco de las políticas públicas de educación en cuanto a contenidos prescritos y las adecuaciones que se realicen en el interior de las instituciones, deben formar parte del análisis curricular.

Rosas-Baños (2013) destaca una visión sociológica propia del siglo XX, en la que se relaciona “rural” con “agrícola” y lo categoriza como residual respecto a la industrialización. En el siglo XXI, los movimientos migratorios, los medios de comunicación, el entrecruzamiento de distintos sectores y rubros económicos, desdibujan las fronteras entre lo urbano y lo rural. Actualmente se conceptualiza ruralidad como una construcción social, producto de las distintas significaciones y contenidos que cada actor le adjudique a aquella (Fernández, 2008). El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (2000) enumera aspectos vinculados a la nueva ruralidad, basados en el desarrollo humano sostenible. Se enfatiza la dimensión territorial y la concientización de la multiplicidad de servicios que brinda el sector agrario además de la agricultura. Se desarrolla la complementación de vínculos entre pequeñas ciudades y el campo: generación de ingresos por medio de variadas ocupaciones, resignificación de las potencialidades históricas, sociológicas, geográficas y turísticas de cada lugar.

Canales y Canales (2013) analizan la transformación ocurrida en Chile respecto a la conversión del clásico modelo de desarrollo urbano-metropolitano en uno agropolitano, sustentado por un conjunto de ciudades agrarias –centros urbanos alrededor de los cuales se sostiene el desarrollo chileno– y agrópolis, que incluyen espacios en los que la actividad económica está vinculada al agro como actividad primaria (agricultura), secundaria (agroindustria) o terciaria (comercio y servicios orientados a la agricultura y/o la agroindustria). Desde los años setenta Chile ha reorientado la inversión a las actividades agrícolas, forestales, ganaderas e industria pesquera, lo que ha provocado la relocalización de poblaciones en el interior de los espacios agrarios, con migración desde el campo y pequeñas ciudades a las ciudades agrarias.

Piñeiro y Cerdeillac (2014) destacan un modelo rural en Uruguay hasta la década de 1980: estancias ganaderas destinadas a la exporta-

ción y empresas agrícolas cuyo objetivo primordial lo constituye el mercado interno. En los años noventa ocurre el desarrollo de los complejos agroindustriales. En la primera década del siglo XXI, las cadenas de producción nacional incursionan en las cadenas globales de producción de fibras y alimentos. Diversos factores han mejorado la rentabilidad de las producciones agropecuarias, lo que ha tenido como consecuencia un proceso de adquisición, concentración y extranjerización de tierras. Se modifican los procesos de la estructura agraria, aumenta la producción agrícola y disminuye la ganadería, se expande la forestación y se profundiza la utilización de la tecnología vinculada al agro.

En Chile y Uruguay se han desarrollado políticas educativas en relación con la educación rural. En el caso de Chile, la Constitución Política de la República de 1980 decreta la ejecución del Programa de Educación Básica Rural. Desde 1990 se desarrolla un área específica del Ministerio de Educación encargada de la educación rural, se edita el *Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrados* y se promulga el Decreto N° 4 que reglamenta el Programa de Educación Básica Rural. En 2010 se crea una sección encargada de atender la educación rural, que impulsa la formación para docentes de escuelas rurales y reuniones de Microcentro. En el caso de Uruguay, las políticas educativas vinculadas a la escuela rural se inician en la década de 1940 (Santos, 2012). El Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria tiene funciones de producción de literatura relacionada con experiencias pedagógicas en educación rural, investigaciones y organización de encuentros de formación permanente para docentes rurales; en 2017 impulsa un programa de acompañamiento a noveles insertos/as en el contexto rural. Desde 2012, el Consejo de Formación en Educación (CFE) implementa el programa de acompañamiento a noveles; en algunas instituciones se focaliza en quienes se desempeñan en el contexto rural. Existen, por tanto, esfuerzos duplicados respecto a esta población objetivo en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés, *Food and Agriculture Organization*) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han reconocido los derechos humanos en la ruralidad. Se destacan pobreza, informalidad de empleos, incumplimiento del salario mínimo, débil

sindicalización y brechas en la cobertura de la protección social, como derechos que son vulnerados en zonas rurales de América Latina. Se observa afectación de la niñez al trabajo rural. Las mujeres, con niveles educativos descendidos, son discriminadas en términos de salarios y condiciones de trabajo rural: son trabajadoras secundarias o se las invisibiliza como trabajadoras familiares no remuneradas. Entre el reconocimiento de los derechos humanos y su aplicación existe muchas veces un conflicto; por ejemplo, el impulso de modelos económicos, como la utilización de agroquímicos para potenciar la producción, atiende el derecho al desarrollo económico, sin embargo, se vulneran los derechos a la salud y ambientales. En la enseñanza de los derechos humanos se propone la estrategia didáctica centrada en el conflicto y en la controversia (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). Basada en la pedagogía crítica de la Escuela de Frankfurt, que entiende a la educación como práctica moral y política, sostiene que la actitud dialógica, de escucha y participación de cada integrante de un grupo tenderá a desarrollar competencias afectivas, cognitivas y sociales que permitan la construcción de ciudadanía.

Agustín Ferreiro (1960) analiza el contexto rural y determina las necesidades específicas para un aprendizaje real de la niñez en este contexto. Enumera las aptitudes pedagógicas –competencias– que un/a maestro/a debe desarrollar en ese medio. Competencia se entiende en el sentido propuesto por Perrenaud (1999): la realidad contextual de hoy exige no solamente adquisición de saberes, sino capacidad de relacionarlos con el entorno en el momento oportuno. En un contexto particular como el de la educación rural, es pertinente un análisis de la capacidad del/la docente de poder hacer lectura de la realidad y de tomar decisiones pedagógicas para potenciar la permanencia en el ámbito rural.

Un terreno aún poco explorado –la enseñanza en la neorruralidad por parte de noveles docentes– y un análisis comparativo de dos currículos de instituciones lationamericanas respecto a la formación inicial para la enseñanza en ese contexto, son las contribuciones de esta investigación al estado del arte. Los resultados comparativos y los aportes sistematizados respecto al análisis de las experiencias de noveles en contextos rurales, constituyen insumos para cambios curriculares en los planes de formación inicial en Uruguay. Consideraciones

análogas se visualizan en el caso de Chile, en el que los hallazgos encontrados podrían contribuir en la carrera de formación de Educación General Básica de la universidad considerada.

MATERIALES Y MÉTODOS

Las preguntas y el problema de investigación fueron abordados a través de la metodología cualitativa, sobre la que Kirk y Miller (1999) argumentan que “implica una interacción sostenida con la gente estudiada en su propio lenguaje y sobre su propio terreno”. El abordaje por medio de un estudio de caso se realiza cuando existe un especial interés en sí mismo e implica desentramar sus particularidades para su comprensión (Stake, 1999).

Uno de los objetivos fue explorar sentimientos, percepciones y valoraciones respecto al desempeño de noveles docentes que se insertan en escuelas rurales de las regiones explicitadas de Chile y Uruguay. También se rastreó cómo vivenciaron su formación inicial para esta área. Se analizaron los currículos correspondientes.

La recolección de la información se realizó por medio de análisis documental y entrevistas en profundidad. Valles (1999, p. 119) considera “documentarse” como estrategia metodológica de obtención de información. Se trabajó sobre documentos escritos según su clasificación, en particular documentos oficiales de las administraciones públicas. Se examinó la estructura curricular prevista en los planes de formación de docentes de las instituciones seleccionadas de los dos países. La observación se focalizó en la estructura de la oferta curricular prevista como preparación para la enseñanza en la neorruralidad, en la existencia de espacios complementarios a los previstos, en la bibliografía y en la evaluación prescripta. Tomando la observación como interpelación (Ibíd.) y la concepción de currículo de Tadeu de Silva (1999), se confrontó esa fuente documental con entrevistas en profundidad a docentes de las instituciones de formación inicial, lo que permitió una visión de cómo se construyen en el interior de cada institución.

El currículo es la categoría considerada, y se analizó según las siguientes subcategorías:

1. *Espacio curricular de formación inicial para la enseñanza en las nuevas ruralidades*. En esta subcategoría se incluye el espacio existente en los planes de formación inicial, cuyo objetivo es la preparación para la enseñanza en escuelas rurales. Se confronta con su construcción en el interior de las instituciones formadoras. Se analiza la estructura curricular propuesta desde las políticas educativas subyacentes en cada uno de los planes de formación considerados –asignatura anual, asignatura semestral, seminario, taller u otro espacio–, vinculada a la educación rural. Se explora sobre los contenidos, objetivos, metodología, forma de evaluación y bibliografía prescripta.

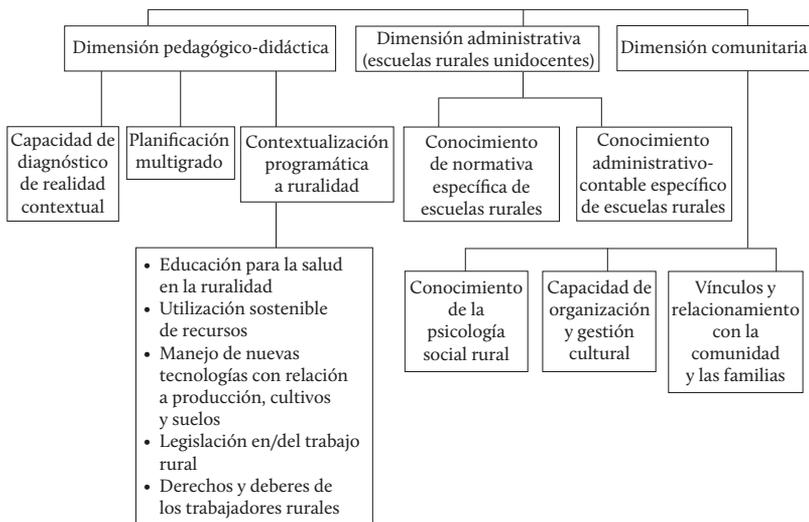
2. *Espacios complementarios de formación contruidos institucionalmente y/o en acciones pedagógicas áulicas*. Se explora la existencia de acciones pedagógicas complementarias a las previstas curricularmente en cada uno de los casos considerados. Para esto se realizan entrevistas en profundidad.

La entrevista es una técnica de la metodología cualitativa, un modo de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogdan, 1987). Permite obtener relatos verbales de los fenómenos sociales, tal cual son percibidos por los involucrados en el proceso educativo, y reconstruir los significados que otorgan a la realidad. Se optó por entrevistas no estandarizadas, exploratorias y en profundidad, dada la necesidad de contar con relatos de vivencias, percepciones, experiencias de informantes-clave seleccionados (Ibíd.). Se realizó “entrevista basada en guión” (Valles, 1999, p. 180), por lo que se elaboraron preguntas posibles. La percepción de noveles docentes que se insertan en escuelas rurales –unido-centes y/o plurido-centes– de las regiones consideradas en relación con su propio desempeño en el contexto neorrural y sobre la valoración respecto a la formación inicial, se llevó a cabo utilizando esta técnica.

Para recabar esta información se construyó la categoría “habilidades pedagógicas”, en la que subyace la conceptualización de competencias analizada en el marco teórico (Perrenaud, 1999). Estas “habilidades pedagógicas” se entienden como la cualidad docente que permite leer y comprender la realidad, para generar dispositivos de gestión de ambientes de aprendizaje contextualizados y que operen sobre las nuevas ruralidades. Se incluye la “dimensión pedagógico-didáctica”, que involucra los saberes para una adecuada propuesta áulica

contextualizada a la neorruralidad; la “dimensión administrativa”, crucial en escuelas rurales unidocentes y que demanda capacidades específicas; y la “dimensión comunitaria”, destacada como fundamental en escuelas rurales (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Habilidades pedagógicas para enseñar en la neorruralidad.



Elaboración propia.

En la “dimensión pedagógico-didáctica” se agrupan tres aspectos. La *capacidad de diagnosticar la realidad del lugar y del centro educativo* implica el desarrollo de capacidad de observación trascendiendo el mero tecnicismo del diagnóstico institucional: permite la ubicación comprometida con la ruralidad para una acción pedagógica liberadora. La *elaboración de planificaciones multigrado contextualizadas al medio rural* incluye tener en cuenta más de un nivel educativo al mismo tiempo, la consideración de las características particulares del grupo –niveles, edades, problemas especiales de aprendizaje– y la atención a las especificidades de la neorruralidad, entre ellas el *conocimiento de educación para la salud y salud laboral vinculada a este ámbito*. La incursión en temáticas relacionadas al trabajo –prevención de accidentes domésticos y laborales, higiene y salud–, que permitan el sostenimiento de una vida

digna, son aspectos sustanciales en estas escuelas. En pleno siglo XXI, debe desarrollarse la capacidad de *impulsar la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de las vinculadas al trabajo rural y de la utilización responsable de las técnicas de manipulación genética*.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han incursionado en muchas de las zonas rurales de Uruguay y Chile. Esto produce globalización a nivel local y se las encuentra en maquinarias de producción agroindustrial. Coexisten en distintas regiones de los dos países posicionamientos que inducen la transferencia genética para el mejoramiento de variedades productivas, al tiempo que otros se oponen a esta alternativa, propiciando formas artesanales de producción. Las propuestas áulicas deben prever la incorporación de debates respecto a la inclusión de nuevas tecnologías vinculadas a su utilización en el trabajo rural, conjuntamente con los contenidos prescritos. Deben constituirse también en *promotor de una cultura de utilización sostenible del suelo que incluya técnicas básicas de manejo para la preservación sustentable*, e incursionar en el conocimiento de la importancia de utilizar sustancias químicas para las producciones agropecuarias, sus consecuencias en el ambiente y la salud y el conocimiento de las potencialidades de la huerta orgánica. También debe realizarse un trabajo pedagógico que involucre aspectos referidos a derechos y deberes de los trabajadores rurales (*legislación rural*).

La “dimensión administrativa”, fundamental en escuelas unido-centes, incluye conocimiento de *legislación escolar y manejo básico de libros administrativo contables específicos*. Exige competencias para administrar recursos económicos, humanos y realizar rendiciones de cuentas.

La “dimensión comunitaria” implica *conocer la psicología social rural*. La generación de una comunidad cultural local es un aspecto importante en estos contextos, lo que se genera a través de la organización de actividades socializantes y culturales que permitan construcción de identidad. Por eso es necesario que la docencia en la ruralidad desempeñe un rol *comunicador, socializador y dinamizador cultural*.

El procesamiento de la información se realizó por medio de la desgrabación, lectura y selección de los segmentos significativos de acuerdo a las categorías de análisis establecidas. Se realizó síntesis, agrupamiento y triangulación de la información observada en documentos con la obtenida mediante entrevistas en profundidad.

RESULTADOS

El análisis de planes y programas vigentes de formación inicial docente en las instituciones consideradas da cuenta de que en la Universidad del Bío Bío existe una mayor extensión del tiempo pedagógico y diversificación curricular para el desempeño en el área rural. El Plan 2008 en Uruguay incluye un seminario de treinta horas anuales teóricas. En la institución chilena, el séptimo semestre contiene múltiples espacios curriculares y potente carga horaria para esta área (Tabla 2). En los dos países se realiza un mes de prácticas en escuelas rurales.

Tabla 2. Análisis documental del área de formación para el desempeño en la ruralidad.

Instituciones Categorías	Instituto de Formación Docente (Uruguay)	Escuela de Pedagogía General Básica, Universidad del Bío Bío (Chile)
Espacio curricular en Plan de Formación vigente	Seminario de Educación Rural Pasantía en escuela rural (P)	1. Currículo multigrado (P) 2. Taller de Práctica y Educación Matemática (TP) 3. Taller de Práctica Rural (P) Pasantía en escuela rural (P)
Carga horaria anual	30 horas Práctica: un mes, 25 horas semanales	Séptimo semestre: 1. 8 horas 2. 1 teórica; 2 prácticas 3. 1 teórica Práctica: un mes, 35 horas semanales
Contenidos sugeridos	Plan 2008 retoma los de planes 1992 y 2005 Origen, desarrollo, organización y currículo en planes y programas de escuelas rurales en Uruguay	<i>Currículo multigrado:</i> realidad rural chilena, administración, metodología y evaluación en cursos multigrados, observación de docencia en el sector rural, diseño y elaboración de materiales de enseñanza, propuestas pedagógicas y evaluativas para cursos multigrados

	<p>Función del/la maestro/a en la escuela rural. Análisis del programa vigente</p> <p>Criterio para ordenamiento de estudiantes y didáctica para la enseñanza multigrado</p>	<p><i>Taller de Lenguaje y Educación Matemática:</i> contenidos, elaboración de propuestas y materiales pedagógico-didácticas</p> <p><i>Taller de Práctica Rural:</i> organización de la práctica –observación, preparación y diseño de Unidades Pedagógicas y práctica docente–</p> <p><i>Taller de Análisis de Experiencias Pedagógicas</i></p>
Bibliografía sugerida	<p>Editada por Departamento de Educación Primaria Rural, CEIP</p> <p>Escasa producción de formadores/as de la institución (CFE)</p> <p>Actualización en revistas del Departamento de Educación Rural, CEIP</p>	<p>Producciones de docentes de la universidad</p> <p>Bibliografía editada en España</p>
Evaluación	<p>Presentación de informes y relatorías de la práctica rural</p> <p>Presentación oral</p>	<p>Presentación de informes de pasantía rural</p> <p>Análisis pedagógico de la pasantía</p>

Elaboración propia.

En relación con la evaluación, en los dos casos se recomienda la presentación de un informe de la pasantía rural. En ambas instituciones se tuvo acceso a producciones escritas de estudiantes. Se observó la estructura del informe y los contenidos teórico-prácticos relacionados con las dimensiones de desempeño de un/a maestro/a rural. En cuan-

to a la estructura del informe, en el caso de la Escuela de Pedagogía General Básica, consta de un diagnóstico de la escuela, planificaciones multigrado, materiales y evaluaciones realizadas durante la pasantía. El análisis de las actividades se realiza en la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Rural. Para el caso del Instituto de Formación Docente de Uruguay, el informe se complementa con una relatoría. Contiene un análisis de la práctica rural desde los sustentos pedagógico-didácticos y epistemológicos de las acciones pedagógicas. Cada actividad realizada por practicantes presenta una devolución escrita de las maestras adscriptoras. En síntesis, los informes observados tienen estructura, contenido y profundidad análogas; siguen las pautas solicitadas desde la propuesta curricular correspondiente. En el caso de Uruguay, se complementa con una dialéctica reflexión teoría-práctica, si bien este aspecto no está prescripto.

Las entrevistas en profundidad a docentes de las instituciones formadoras complementaron la observación documental. En la institución uruguaya se organizan actividades institucionalmente con la formadora, que complementan el espacio curricular –mesas redondas, debates sobre temas vinculados al sector rural, salidas guiadas a exposiciones relacionadas con el sector agropecuario–. Respecto a la propuesta bibliográfica, se utiliza la recomendada y adiciona artículos de su autoría y de formadores/as del instituto. El formador de la Universidad del Bío Bío destaca la potencialidad de la preparación de la propuesta curricular de la Escuela de Pedagogía General Básica para el trabajo en el medio rural. Es una de las escasas instituciones universitarias de Chile que incluye un semestre para esta formación durante la carrera, lo que hace que se constituya en una fortaleza que atiende el contexto en el que se ubica este centro de estudios.

Las entrevistas en profundidad a noveles docentes indagaron sobre la percepción de su desempeño en escuelas rurales y sobre su valoración de la formación inicial en esta área; los resultados se sintetizan en la Tabla 3. Se planificó realizar entrevistas a docentes insertados/as laboralmente en escuelas uni y/o pluridocentes. En la región explorada de Chile, solo fue posible hacerlas en escuelas pluridocentes; noveles acceden allí solamente a esos cargos. En Uruguay, se logran entrevistas en escuelas uni y pluridocentes, lo que marca una diferencia contextual en este aspecto.

Tabla 3. Percepción de la experiencia de docentes noveles en escuelas rurales y de su formación inicial.

Categorías	Chile (totalidad en escuelas pluridocentes)	Uruguay	
		Unidocente	Pluridocente
Percepción global	Aspecto destacado: relación con familias y valoración del/la docente	Cautiva el contexto familiar y comunitario de la ruralidad. Se destaca la valoración del/la docente. Aislamiento y soledad	Inserción armónica. Destacan apoyo de pares y la relación con familias
Dimensión pedagógico-didáctica	Compleja, a pesar de acompañamiento de pares. Dificultades en planificación multigrado, agrupamientos, jerarquización y selección de contenidos	Notorias dificultades en selección, jerarquización, contextualización de contenidos y planificación multigrado	Ídem noveles Chile
	No se hace explícita la percepción subcategorías planteadas en esta dimensión		
Dimensión administrativa		Deficitaria en la formación inicial. Compleja y agobiante	
Dimensión comunitaria	Casi todos, valoración positiva y destacada de la labor	Ídem noveles Chile	Ídem noveles Chile
	No surgen explícitos aspectos organizacionales que permitan ubicar a la escuela rural como lugar difusor de cultura y de construcción de ciudadanía para habitar la neorruralidad		
Formación inicial	Buena. Necesidad de mayor relación dialéctica teoría-práctica	Escaso tiempo y profundización de contenidos en esta área	Escaso tiempo y profundización de contenidos en esta área

Elaboración propia.

La totalidad de entrevistados/as coinciden en lo cautivante de las escuelas rurales, en la valoración del/la docente en este medio, en los vínculos con niños, niñas y familias. Concuerdan en que debería haber profundización en el área rural –acentuado en el caso de Uruguay–. Maestras unidocentes de este país expresan aislamiento, soledad y falta de diálogo con pares, mientras que quienes se insertan en escuelas pluridocentes destacan este acompañamiento e intercambio. Enfatizan falta de preparación y dificultades en la dimensión pedagógico-didáctica, particularmente en escuelas rurales unidocentes: dudas en la selección, jerarquización y contextualización de contenidos vinculados al entorno, en la atención a distintos ritmos y/o dificultades de aprendizaje. No se hacen explícitos aspectos relacionados con contenidos vinculados a la “contextualización programática a la ruralidad”, en el sentido señalado en el marco teórico. La dimensión administrativa es considerada por noveles de escuelas unidocentes como la de más débil formación, lo que genera preocupación y angustia. La dimensión percibida como más atractiva y con más preparación es la comunitaria. Al explorar acerca de las actividades organizadas, se mencionan las emprendidas en días festivos, como el día del padre y de la madre, y beneficios que permitan recaudar dinero para sostenimiento edilicio. No hacen explícitos otro tipo de actuaciones como las que fueron enmarcadas como claves en la categorización metodológica.

La síntesis de los resultados presentados será analizada en la siguiente sección, en la que se presentan reflexiones, consideraciones y proyecciones de la investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego del análisis documental de los currículos de las dos instituciones consideradas, se observa que en la Universidad del Bío Bío se potencia la formación para el área rural en tiempo pedagógico y en diversificación curricular.

El marco teórico de referencia da cuenta de la necesidad de formación de la niñez para que se afiance en el medio rural lo que debería lograrse con una educación que potencie la explotación sostenible de recursos y la adquisición de estrategias que permita mejorar su calidad

de vida. Sería necesario articular los contenidos prescriptos para la educación rural desde las políticas educativas de cada país y al mismo tiempo promover acciones pedagógicas que tengan en cuenta el rol de las nuevas tecnologías aplicadas a la producción agropecuaria. En relación con Uruguay, este posicionamiento exigiría potenciar el currículo de formación docente para el área rural. En este país, en el que las producciones rurales sostienen múltiples conos urbanos y una gran megápolis –en la que se concentra más de la mitad de la población del país–, sería necesaria una formación más profunda, actualizada y concordante con las nuevas ruralidades. Para el caso analizado de Chile se observa mayor profundización en esta área, si bien podría ser de recibo una readecuación del currículo de formación inicial, que potencie las múltiples habilidades pedagógicas señaladas.

Desde un análisis no tecnicista del currículo, se interpela la propuesta formativa a través de entrevistas en profundidad a formador/a del área de educación rural en las instituciones de referencia. En ambos existe conocimiento de los requerimientos para la transposición didáctica en este medio, lo que determina acciones pedagógicas no prescriptas, que complementan el currículo. Esto es importante para el caso de Uruguay; a pesar de ello, algunas habilidades pedagógicas analizadas no pueden abordarse en un único espacio de treinta horas anuales.

Respecto a los contenidos curriculares existen diferencias notorias comparativamente, lo que es previsible dado el tiempo y la diversificación de espacios en la institución chilena de referencia. Se aborda la realidad rural chilena, administración y legislación de escuelas rurales; metodología y planificación para la enseñanza multigrado; se elaboran actividades y evaluaciones para la pasantía rural en los talleres de Matemática y Lenguaje. El Taller de Práctica Rural organiza la pasantía y realiza el análisis pedagógico de la experiencia. En relación con el currículo prescripto, en el Seminario de Educación Rural en Uruguay se observa que los contenidos sugeridos son los mismos que los de los planes 1992 y 2005. Desde este punto de vista, no atiende de forma actualizada la neorruralidad. Sería oportuno un conocimiento profundo de la ruralidad, de los cambios tecnológicos y las formas de producción, de la legislación rural, los derechos y la salud ocupacional en este ámbito. Quizás esto permitiría contextualización de los conte-

nidos y sería concordante con la necesidad planteada en las entrevistas –dificultades vinculadas a la selección, jerarquización y adecuación de contenidos a la ruralidad–.

En relación con las pasantías en escuelas rurales, no se registran diferencias sustanciales en los casos estudiados. Desde las instituciones formadoras, se articula la práctica con organismos estatales; en la institución chilena se potencia con un espacio específico para análisis y reflexión; en la de Uruguay debe realizarse en el único espacio previsto curricularmente.

La bibliografía prescrita es concordante con los contenidos curriculares propuestos. No existen sugerencias de producciones académicas de formadores/as del Consejo de Formación en Educación de Uruguay; se destaca la escrita por docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Departamento de Educación Rural. Se observa aquí un camino por recorrer al respecto; para el caso de Chile es más exhaustiva pues abarca los contenidos de cada uno de los espacios formativos y contempla la producida por docentes de la universidad.

En las dos instituciones se prescribe la presentación de un informe como evaluación de la pasantía, que incluye aspectos teóricos-prácticos. En el caso uruguayo, se presentan dos documentos –informe del contexto de la escuela rural y relatoría de actividades–. En las producciones observadas, a pesar de las diferencias señaladas respecto a los tiempos e intensidad en los currículos, no se perciben divergencias cualitativas sustanciales.

Desde el punto de vista de la estructura curricular, el caso de la universidad considerada denota una apuesta fuerte a la formación de sus egresados/as en el área rural. Si bien en el estudio de caso considerado se toma como objeto de investigación un instituto en particular de Uruguay, el currículo prescripto tiene alcance nacional, constituyéndose en una decisión de política educativa del país. Esto indicaría un tratamiento débil de la formación para el desempeño en escuelas rurales. Se atienden algunos puntos álgidos de la formación para el desempeño en el medio rural, pero la demanda es mayor que la que puede alcanzarse en un espacio de tiempo acotado. La mirada global a los espacios dedicados a la formación para el área rural en las instituciones de referencia ratifica la visión de una apuesta más fuerte en la universidad chilena.

La percepción de noveles respecto a su inserción profesional es diferente según se desempeñen en escuelas rurales pluridocentes o unidocentes. En estas se vivencia ansiedad, angustia y soledad. El acompañamiento de pares en cargos pluridocentes alivia las tensiones, otorga seguridad y espacio para intercambios.

En relación con la formación recibida para el desempeño en escuelas rurales, en el caso de Chile se aprecia mayor acuerdo con la recibida de la universidad. Se señala la pertinencia de profundizar la relación dialéctica entre teoría y práctica. En el caso de noveles uruguayos/as en escuelas unidocentes, la formación en la dimensión administrativa es reconocida como muy débil como para un adecuado desempeño.

La totalidad de noveles mencionan la dimensión pedagógico-didáctica como particularmente compleja; se manifiesta con mayor énfasis en quienes están en escuelas unidocentes. A las dificultades de seleccionar, jerarquizar y contextualizar contenidos, en el caso del área rural se suma la atención de múltiples grados simultáneamente y los requerimientos educativos especiales. Un problema adicional señalado por entrevistados/as de Chile se refiere a vivencias de vulnerabilidad en el contexto sociofamiliar, lo que requiere sostenimiento emocional de la niñez. En quienes se insertan en escuelas unidocentes se agudizan estos requerimientos con habilidades comunicacionales, de gestión, de relaciones humanas, y conocimientos de protocolo. Aquí cabe preguntarse si la formación inicial puede realmente satisfacer las demandas de desempeño de un/a novel en una escuela rural unidocente o si este tipo de cargo debería ser ocupado por quienes se preparan específicamente para estos, como parte de la carrera docente. En este caso trascendería los objetivos de una institución de formación inicial; en realidad, las políticas educativas globales del país deberían ajustarse a esa complejidad.

La dimensión comunitaria es la que se reconoce como más potente y valorada del accionar de los/las noveles. Si bien es la más fortalecida desde lo experiencial, pueden señalarse algunos aspectos que sería importante afianzar desde la formación inicial: la vinculación debería entenderse no solo como socializante, sino también como la vía para constituir a la escuela rural en centro cultural, organizador de debates sobre temáticas vinculadas a la ruralidad –como las señaladas

en el marco teórico– que contribuyan a la construcción de ciudadanía y a la permanencia en la ruralidad.

En conclusión, con respecto a la percepción de desempeño de los/las noveles, se observa un proceso de inmersión en el ámbito profesional difícil y complejo, como se ha señalado desde otras investigaciones en otros contextos. En la ruralidad hay una impronta de particular dificultad en quienes se insertan en escuelas rurales unidocentes, dadas las dudas de los inicios de la trayectoria profesional, acentuadas en un ámbito en el que no hay posibilidad de compartir experiencias. La transposición didáctica a un aula multigrado, la selección, jerarquización y adecuación de contenidos curriculares de ámbito nacional al contexto rural, son percibidos como tareas demandantes de saberes que los/las noveles parecen no ser conscientes de tener dominio desde su formación inicial. En escuelas unidocentes pesa el hacerse cargo de la dimensión administrativa escolar rural, llevada adelante con múltiples dudas y ansiedades y en la que reconocen haber recibido pocos elementos teóricos en su formación inicial.

La necesidad de repensar la estructura curricular, los objetivos de la formación inicial respecto al desempeño de cargos en escuelas rurales, la definición del perfil de egreso en esta área surgen como algunas de las propuestas a considerar en las instituciones tomadas como objeto de estudio. Esto es particularmente necesario en la institución formadora de Uruguay; sin embargo, la estructura curricular prevista para el nuevo plan de formación inicial no presenta aún cambios para esta área. La Universidad del Bío Bío, con un currículo fortalecido en el área rural, podría aún enriquecer la propuesta de formación inicial en la dialéctica teoría-práctica.

La investigación sobre la preparación para la enseñanza en la ruralidad en la formación inicial y la inmersión de noveles en las escuelas rurales da cuenta de tensiones entre aquella y los requerimientos para el desempeño en estas, sobre todo en cargos unidocentes. La necesidad de profundización en la dimensión pedagógico-didáctica, en la administrativa para quienes se desempeñan en escuelas unidocentes y en la comunitaria para el posicionamiento de la escuela rural como centro difusor de cultura y constructor de ciudadanía son los principales hallazgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertulo, Raquel (2011). “Escuela rural, casa del pueblo”. II Jornadas de Reflexión Académica *La educación uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica*. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano, Paysandú, Uruguay, 14 al 16 de setiembre.
- Boerr Romero, Ingrid (ed.) (2011). *Mentores y noveles: historias del trayecto*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Santillana.
- Cabral, Arturo *et al.* (2011). “La educación rural: especificidades de una práctica”. II Jornadas de Reflexión Académica *La educación uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica*. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano, Paysandú, Uruguay, 14 al 16 de setiembre.
- Canales, Alejandro y Canales Cerón, Manuel (2013). “De la metropolización a las agrópolis. El nuevo poblamiento urbano en el Chile actual”, *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 34. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/polis/8729>>.
- Capocasale, Alejandra (2013). “Formadores y futuros maestros hacen el currículum: los Institutos Normales de Montevideo y el Plan 2008. Un estudio de caso”, *Superación, Revista de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”*, Administración Nacional de Educación Pública, N° 5, pp. 241-244.
- y Bermúdez, Laura (2013). “Las concepciones de la formación docente de los profesores de primer año en el área Ciencias de la Educación de los Institutos Normales en Montevideo”, *Superación, Revista de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”*, Administración Nacional de Educación Pública, N° 5, pp. 245-249.
- De Silva, Tomaz Tadeu (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dego, Alejandra (2015). “Vigencia de las especificidades de la Educación Rural”, *Quehacer Educativo*, FUM-TEP, N° 134, pp. 33-34.
- Elgue, Mara y Sallé, M. Cristina (comps.) (2015). *Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de agenda*, Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación.

- Fernández, Emilio (2008). "La sociedad rural y la nueva ruralidad", en Chiappe, Marta; Carámbula, Matías y Fernández, Emilio (comps.), *El campo uruguayo: una mirada desde la sociología rural*. Montevideo: Facultad de Agronomía, Universidad de la República (Udelar).
- Ferreiro, Agustín (1960). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo: Florensa & Lafon [1937].
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) (2000). *El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad. "Nueva ruralidad"*. Ciudad de Panamá: IICA.
- Kirk, Jerome y Miller, Marc (1999). *Reliability and validity in qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- López, Claudia y Bruguera, Mónica (2012). "Tendiendo caminos: una experiencia con noveles profesionales de la docencia", *Superación, Revista de los Institutos Normales "María Stagnero de Munar" y "Joaquín R. Sánchez"*, Administración Nacional de Educación Pública, N° 4, pp. 153-165.
- Magendzo-Kolstrein, Abraham y Toledo-Jofré, María Isabel (2015). "Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica basada en la controversia", *Revista electrónica Educare*, vol. 19, N° 3, setiembre-diciembre, pp. 1-16. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994020>>.
- Martorell, Milton *et al.* (2000). *Formación del maestro para escuelas en el medio rural*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Subdirección del Área Magisterial.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Decreto N° 4. Reglamenta Programa de Educación Básica Rural*. Promulgado el 4 de enero de 2001. Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=183085>>.
- Nossar, Karina y Sallé, Cristina (comps.) (2016). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación.
- Pacheco, Irene *et al.* (2016). "La escuela rural y la construcción de identidad", *Quehacer Educativo*, FUM-TEP, N° 139, pp. 75-80.
- Peirano, Claudia *et al.* (2015). "Educación rural: oportunidades para la innovación", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, N° 1, pp. 53-70. Disponible en: <<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/7>>.
- Perrenaud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.

- Piñeiro, Diego y Cardeillac, Joaquín (2014). "Población rural en Uruguay. Aportes para su reconceptualización", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 27, N° 34, pp. 53-70. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/316360445_Poblacion_rural_en_Uruguay_Aportes_para_su_reconceptualizacion>.
- Rosas-Baños, Mara (2013). "Nueva ruralidad desde dos visiones de progreso rural o sustentabilidad: economía ambiental y economía ecológica", *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 34. Disponible en: <<https://journals.openedition.org/polis/8846>>.
- Santos, Limber (2012). "La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria", *Quehacer Educativo*, FUM-TEP, N° 116, pp. 9-15.
- Solari, Alfredo (1958). *Sociología rural nacional*. Montevideo: Facultad de Derecho.
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, Miguel S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vezub, Lea y Alliaud, Andrea (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia y desarrollo profesional de docentes noveles*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Acciones institucionales para la retención estudiantil en Ciclo Básico de Educación Media*

Mención

Susana Lilian Bentancor Castro**

Resumen

Considerando que Uruguay ha mejorado en los últimos años el acceso a la educación –si bien no ha sucedido lo mismo con el egreso, ya que se ha registrado una elevada tasa de abandono estudiantil–, se indagó sobre las estrategias que dos liceos de la Región Centro del país realizaron en 2017 para propiciar la permanencia del alumnado. Se optó por un abordaje cualitativo, realizando la recolección de datos a través de entrevistas y análisis de documentos institucionales. A nivel discursivo, se reconoció que la desafiliación liceal estaba presente y se encontró una línea de trabajo que propició el regreso al aula de una parte del alumnado, pero ese reintegro no fue el más apropiado. Se detectó en el profesorado sentimientos de soledad y de “tener que aguantar la situación”, que oficiaron desfavorablemente al unirse con actitudes de resignación de un sector del alumnado que no lograba avanzar en lo educativo. Esto se relaciona con el hecho de que las estrategias de retención se enfocaron más en lograr que el alumnado asistiera al liceo y no en acciones que propiciarán la continuidad educativa, en particular de quienes

* El presente artículo fue escrito a partir de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada “Estrategias institucionales para favorecer la retención estudiantil: un estudio del Ciclo Básico diurno de Durazno-Uruguay (2017)”, defendida el 18 de diciembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) y en Educación (Universidad Católica del Uruguay). Posgrado en Educación, con énfasis en Currículum y Evaluación (UCU), postítulo de Especialización Superior en Dirección de Instituciones Educativas (Universidad del Salvador), diploma de Gestión en Instituciones Educativas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República-Consejo de Formación en Educación). Profesora de Matemática (Instituto de Profesores Artigas) y maestra en Educación Primaria (Institutos Normales de Montevideo).

tenían trayectorias en riesgo, llevando a la conceptualización de las instituciones como “guarderías” de adolescentes.

Palabras clave: retención, desafiliación, secundaria, estrategias.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende hacer visibles las acciones que dos liceos públicos diurnos del Ciclo Básico de Educación Media, de la Región Centro de Uruguay, realizaron durante 2017 con la intención de favorecer la retención del alumnado en el sistema escolar. El interés en visibilizar esas acciones se da ante la inquietud que despiertan los datos difundidos sobre la desafiliación estudiantil. Se ha logrado favorecer el acceso a la educación en forma masiva, pero ello no ha garantizado la continuidad educativa, resintiendo las posibilidades de egreso.

La mirada en esta investigación no está en el nivel de desafiliación estudiantil sino en la retención lograda en las instituciones. En consecuencia, debe entenderse que no se busca información que compruebe la desafiliación, sino que, independientemente de ello, se busca comprender cómo se logra o podría lograrse que el alumnado no se aleje de las aulas. En suma, analizar cómo las instituciones se hacen cargo de esta problemática más allá de los datos estadísticos, detectar cómo reconocen las trayectorias educativas que están en riesgo, cómo identifican e interpretan las señales de alerta que manifiestan los y las estudiantes a las personas referentes de la institución y qué capacidad poseen para generar y mantener mecanismos de retención, como así también indagar el impacto que los mismos tuvieron.

Educación Secundaria: una “impertinente invasión” anclada en estructuras institucionales estáticas

En el análisis de la política educativa latinoamericana se reconocen tres grandes etapas marcadas por reformas en la educación (Tarabini y Bonal, 2011, p. 246). En la primera etapa (década de 1960), la característica dominante fue la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, particularmente en Primaria. En la segunda etapa (década de 1980), la

mirada central estuvo en la calidad del sistema, con la preocupación por mejorar la competitividad y la productividad del mismo. Finalmente, en la tercera etapa (década de 1990), se amalgamaron las preocupaciones de las dos fases anteriores. Se retomó el cuestionamiento de la importancia de la oportunidad educativa, pero con la preocupación puesta en la gestión, la calidad y la competitividad. Es en esta última etapa que se produjo una ampliación de los años de obligatoriedad y comenzaron a desarrollarse políticas compensatorias y focalizadas para atender a los sectores sociales más necesitados. Se logró, así, aumentar las tasas específicas de escolarización, en particular en el nivel secundario donde el proceso de expansión estaba menos generalizado. En los inicios del siglo XXI se fortalece la educación como derecho y la obligatoriedad educativa se extiende hasta la finalización del secundario.

A pesar de la obligatoriedad, se observa en los países de la región dificultades para retener a la niñez y la adolescencia en las instituciones educativas. Para los sectores sociales más postergados, cumplir un ciclo de educación obligatorio de doce o más años trae aparejado una serie de exigencias que no pueden sostener. A ello se suma la situación económica, que los obliga desde temprana edad a obtener su sustento a través del trabajo o a dedicarse a las tareas del cuidado del hogar ante la imposibilidad de que otro lo haga.

Desde hace más de quince años se registran estadísticas de desafiliación escolar que resultan alarmantes en la región. En el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se encuentra que, en los datos correspondientes al año 2000, en 18 países de América Latina aproximadamente el 37% de la población de 15 a 19 años de edad había abandonado las instituciones educativas antes de completar el ciclo escolar obligatorio, y alrededor de la mitad de los que abandonaron lo habían hecho tempranamente, antes de completar la Educación Primaria (CEPAL, 2002, p. 103). En informes posteriores al citado, se observan avances importantes en la región. En 2013 concluyeron la Primaria el 92% de la población de 15 a 19 años, en la Educación Secundaria la cifra se había elevado del 37% en 1997 al 58% en 2013, considerando a la población adolescente en edad de término de dicho nivel (CEPAL, 2016, p. 29).

Para Gentili (2010, p. 9), el sector de la sociedad económicamente desfavorecido ha logrado conquistar su lugar en los sistemas educati-

vos, y lo ha hecho bajo una “impertinente invasión” que le abrió las puertas de entrada a esos sistemas, favoreciendo una igualdad de oportunidades en el acceso. Pero, como contrapartida, ese sector encontró una estructura institucional que se presenta fragmentada y marcada por las desigualdades, y que lo que ha hecho es agudizar y reproducir las injusticias e inequidades sociales en los ámbitos educativos.

López (2013, p. 6) afirma que, en lo que respecta a la Educación Secundaria, la insuficiencia de recursos económicos explica parcialmente el problema. Tomando como referencia el informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de 2008 –en el cual se encuentra que casi la mitad de la población adolescente no escolarizada está por encima de la línea de pobreza–, este sociólogo plantea en su investigación como principal hipótesis que sobre ese sector de adolescentes se da una violencia simbólica ejercida por un profesorado atado a viejas prácticas, poco acordes con las demandas sociales del momento, lo que lo convierte en un mecanismo expulsor en las aulas.

La interpretación que da López de la desafiliación no es reciente y tiene entre sus antecedentes al informe de CEPAL (2002, pp. 118-119). En el mismo se consideran como principales factores del fracaso escolar tanto los problemas familiares, como la resistencia a los códigos socializadores que la escuela impone. Al no contemplarse en las instituciones educativas la diversidad identitaria y cultural del alumnado, este vive las obligaciones e instrucciones en forma pasiva, con escasa integración en la dinámica liceal, lo cual genera aburrimiento y desinterés. Esto se agrava con los adolescentes del sector socioeconómico más bajo, cuya cultura se diferencia de la cultura predominante, gestándose así mecanismos que los excluye y terminan por expulsarlos del sistema educativo.

En este contexto, la desafiliación escolar debe ser entendida como un problema que merece la atención e intervención de las instituciones educativas.

Poniendo la mirada en Uruguay

De acuerdo a la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), la educación en Uruguay constituye un derecho humano fundamental (artículo 1) y la obligatoriedad se extiende desde los 4 años hasta el último

año de Educación Media Superior (artículo 7), resultando catorce años de escolarización obligatoria. Esto lleva a la consideración de dos aspectos que merecen ser atendidos: la matriculación (cómo se da el acceso) y la continuidad (cómo se da el pasaje de años).

Los datos recogidos en el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) del año 2017 muestran que el acceso a Educación Inicial, Primaria y Media Básica se encuentra en una situación que se puede rotular como buena. Para el ciclo primario (6 a 11 años) la cobertura es prácticamente universal, situación que se registra también en la edad anterior (5 años) y las inmediatamente posteriores (12 años con un 98%, 13 años con un 97%, teniendo una baja a los 14 años a un 92%). En la última década, comparando la situación de 2006 con la de 2015, la incorporación escolar de la niñez antes de los 5 años ha tenido un aumento significativo: para 4 años aumentó 14 puntos porcentuales (77% a 91%) y para 3 años, 22 puntos porcentuales (46% a 68%). Es muy diferente lo que sucede para el sector adolescente de edades de 15 a 17 años, en el cual el acceso solo se ha incrementado entre 5 y 9 puntos porcentuales según la edad considerada: para 15 años de 80% a 86% y para 16 años de 73% a 78%, para 17 años de 63% a 72% (INEEd, 2017, p. 29).

En cambio, la continuidad educativa se ve profundamente afectada. El sistema educativo uruguayo no ha logrado el resultado esperado, la cantidad de años promedio de escolarización obligatoria está muy lejos de los catorce años establecidos por ley (INEEd, 2017, p. 27). El egreso, ya sea en edad oportuna o con rezago, se encuentra en cifras que resultan alarmantes. En Primaria el egreso es casi universal; en Ciclo Básico el egreso desciende al 70%, en tanto que en la Educación Media Superior solamente un 40% logra terminar seis años después de la edad teórica. Esto muestra la pertinencia del problema que se está planteando, pues los datos expresan que a los 24 años de edad un 60% no ha terminado el período de escolarización obligatorio, lo que significa que en algún momento del trayecto escolar se cortó la continuidad educativa produciéndose el alejamiento de las aulas (INEEd, 2017, p. 41).

Este panorama no ha podido revertirse en Uruguay, a pesar de los esfuerzos e inversiones que las sucesivas administraciones educacionales han realizado al menos desde 1985 (Fernández Aguerre, 2010, p. 13).

En el ojo de la tormenta: acciones institucionales para la retención estudiantil en el Ciclo Básico de Educación Media

La responsabilidad del Estado en la retención estudiantil está contemplada en el artículo 1 de la Ley General de Educación, donde se señala que debe garantizar y promover una educación de calidad marcada por la continuidad para todos sus habitantes. Atendiendo a esta cuestión, a lo largo del tiempo se han implementado desde el Estado programas y propuestas educativas de inclusión y seguimiento de trayectorias educativas que, sin embargo, no han garantizado la permanencia del alumnado en las instituciones de la manera esperada. Como esos programas y propuestas se ponen en marcha en los centros de enseñanza, en dichos centros se debe asumir la cuota de responsabilidad que les corresponde en este problema, identificando y analizando las acciones que en forma efectiva están realizando para lograr la retención estudiantil.

Dada la diversidad teórica que existe para el concepto de *retención educativa*, a los efectos de la investigación la definición que se considera para enmarcar el estudio es: “Capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos” (MECyT, OEA, y AICD, 2003, p. 19).

En diálogo con las conceptualizaciones teóricas aparece una cuestión que tiene que ver con el accionar institucional. ¿Qué programas de retención estudiantil se encuentran en las instituciones educativas de nivel secundario? Para responder esto, primero se debe definir *programa de retención estudiantil*, entendiendo que el mismo “comprende un conjunto de acciones desarrolladas por el aparato educativo en una institución para garantizar el acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica, de tal manera que pueda culminarla en forma exitosa” (Casadiego y Casadiego, 2014, p. 32). Esas acciones se ponen en marcha como consecuencia de una toma de decisiones realizada en forma consciente e intencional que busca adaptarse de la mejor manera posible a condiciones contextuales para lograr en forma efectiva el objetivo, en este caso la retención estudiantil. Al suceder esto es que podemos decir que estamos en presencia de una estrategia (Pérez Cabaní, 1997, p. 28).

Las estrategias de retención se fundamentan en los factores que afectan la continuidad en el sistema, los cuales pueden ser de índole extraescolar o intraescolar (Espinoza *et al.* 2012, p. 139). Los factores extraescolares hacen referencia al contexto familiar y la situación socioeconómica, quedando en consecuencia abarcados en este punto: pobreza, marginalidad, búsqueda de trabajo, embarazo adolescente, disfuncionalidad familiar, consumo de drogas y bajas expectativas educacionales de las familias del alumnado brindando poco apoyo y supervisión al respecto. Los factores intraescolares se vinculan con el desempeño escolar, quedando incluidos los siguientes aspectos: bajo promedio de notas y rendimiento, repetición, sobreedad, baja asistencia a clases, problemas de disciplina y de adaptación, clima institucional, organización y clima áulico.

Identificar en forma precisa estos factores de riesgo de ausencia estudiantil y propiciar el conocimiento de las circunstancias que pueden llevar a la adolescencia a la desafiliación son acciones indispensables para el diseño de programas de retención escolar (CEPAL, 2002, p. 117).

Se reconoce que una buena experiencia educativa (lo que significa una efectiva atención de los factores intraescolares) contrarresta la incidencia del contexto social y económico en la adolescencia (considerados entre los factores extraescolares).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La retención estudiantil se convirtió en tema de interés para esta investigación ante los datos cualitativos y cuantitativos que muestran una alta tasa de desafiliación.

La masificación que se da en el ingreso del nivel secundario no garantiza la continuidad hasta la finalización del mismo. La desafiliación escolar se convierte, así, en un fenómeno social con consecuencias no solo para la población estudiantil y las instituciones educativas sino también para el Estado, dado que ello afecta las bases de la cohesión social y pone en juicio la eficiencia del gasto público.

La investigación tuvo como objetivo general identificar las acciones institucionales que dos liceos públicos diurnos de Ciclo Básico de

la Región Centro de Uruguay realizaron durante el año 2017 para propiciar la retención estudiantil, describirlas y categorizarlas de acuerdo a los aspectos que intentaron abordar, para que de ese modo fuera posible analizar la incidencia de las mismas. Se analizó, además, si las estrategias señaladas estaban en concordancia con los factores que las personas participantes en la investigación identificaron, a través de su narrativa, como causantes del alejamiento estudiantil.

Esto llevó al planteo de dos hipótesis. La primera: en los liceos seleccionados, en el año 2017, utilizaron un número reducido de estrategias para favorecer la retención estudiantil. La segunda: en los liceos seleccionados, en el año 2017, existió una discordancia entre las acciones institucionales realizadas para lograr la retención estudiantil y los factores que las personas participantes de la investigación identificaron como causa del alejamiento estudiantil de los centros educativos.

Con la intención de obtener datos que permitieran aproximarse y comprender las percepciones que las personas participantes comparan sobre programas institucionales de retención del alumnado, se optó por un estudio cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron entrevistas en profundidad, completándose con el análisis de documentos institucionales vinculados al tema en cuestión. Ruiz Olabuénaga (2012, p. 166) define la entrevista en profundidad como “un esfuerzo de ‘inmersión’ (más exactamente re-inmersión) por parte del entrevistado frente a, o en colaboración con, el entrevistador que asiste activamente a este ejercicio de reposición cuasi teatral”. Se optó por entrevistas semiestructuradas, por lo que se elaboró una pauta de preguntas que orientó hacia el tema central y aspectos vinculados con él, pero a la hora de hacer las entrevistas existió libertad y flexibilidad en la presentación de las preguntas y la manera de formularlas. La elaboración de esa pauta permitió trazar un esquema, en el que se anticiparon los modos de abordar el tema central y las cuestiones secundarias, que permitieron disponer de preguntas de amplio espectro para comenzar, como así también argumentos y cuestiones que ayudaron para pasar de un tema a otro o para la motivación del entrevistado (Valles, 1999, p. 219). El número de entrevistas realizadas fue dieciocho, se prestó atención a la saturación teórica que mostrara suficiencia en los datos obtenidos. Se percibe que se está en ese punto cuando nuevas

entrevistas no aportan alguna comprensión auténticamente nueva (Taylor y Bogdan, 1996, p. 108).

Los datos que se obtuvieron a través del análisis documental permitieron validar y contrastar la información recogida en las entrevistas.

Se tomó como fuentes de información los documentos escritos proporcionados por las instituciones en lo que respecta a registros en los que consten estrategias institucionales orientadas a favorecer la retención (libro diario de la adscripción, registros realizados por integrantes de equipos multidisciplinarios y otros).

Se sabe que el Consejo de Educación Secundaria (CES) realiza seguimiento, a nivel nacional, de los resultados logrados por el alumnado al finalizar cada año lectivo a través de datos cuantitativos, proporcionados por los distintos liceos, con los cuales se visualizan aspectos vinculados con la retención, como son la asistencia y la valoración de aprendizajes.

El nivel educativo seleccionado es Ciclo Básico (1º a 3º año), elección que se fundamenta en que las revisiones teóricas sobre el tema mostraron que se registra una desafiliación temprana en la franja etaria de 11 a 14 años.

Con respecto a la selección de los centros educativos se dan las siguientes decisiones:

- a) Se elige una zona geográfica en la que esta problemática no había sido abordada, hasta el momento, desde la perspectiva de las estrategias institucionales implementadas para favorecer la retención estudiantil.
- b) Se seleccionan liceos públicos debido a que los centros privados en su oferta educativa incluyen formas de acompañamiento para el sector del alumnado que manifiesta dificultades, que llevan a un abordaje diferente de los posibles casos de desafiliación.
- c) Se consideraron turnos diurnos, excluyendo los nocturnos por entender que el alumnado asistente a los mismos difiere de los restantes en lo que respecta a edad, intereses, inserción en el mercado laboral y rol familiar.
- d) Se eligen dos centros en forma intencional, cuidando la existencia de diversidad sociocultural de la población estudiantil. Estas decisiones se dan luego de una indagación previa a la realización de la investigación, en instituciones de la zona considerada.

La población objeto de estudio estaba constituida por el colectivo docente (en cargos de docencia directa y/o indirecta) e integrantes de equipos multidisciplinares que en el desempeño de su función en el año 2017 estaban en relación con grupos de Ciclo Básico, de los turnos diurnos de los dos liceos públicos seleccionados.

Por último, cabe señalar que teniendo en cuenta que la selección de los centros no fue aleatoria sino intencional y la muestra fue construida con fines teóricos sin pretensión de ser representativa, los resultados obtenidos en la investigación no son generalizables a otros centros.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Conceptualizaciones de retención en las que se alinean los participantes

En primer lugar, se indaga sobre el concepto de retención manejado por las personas entrevistadas por considerarlo fundamental para entender el marco teórico en el que se encuentran posicionadas, con relación al tema en cuestión.

Para algunas de esas personas es suficiente que el alumnado esté en la institución para hablar de retención, enmarcado ello en la concepción de la función socializadora que cumple la escuela. En ese “estar como sea”, integrantes del cuerpo docente sienten que tienen que “aguantar” un sector del alumnado que no atiende, no estudia, no se interesa y a veces tiene conductas inadecuadas. Es así que se dejan entrever signos de frustración, pero también de indiferencia, hacia ese sector por parte del profesorado. Como contracara se percibe, a través de los discursos, una población estudiantil que no parece sentirse incluida institucionalmente: “Para mí retener a alguien es que no te caigas, te tengo así, te puedo tener todo el año, y está, cuando digo cuántos estuvieron, sí fulanito estuvo, pero qué estuvo haciendo es como que aguantando la cuestión” (E13).¹

¹ E: código de *Entrevista*.

Es una mirada simplista de la situación en la que la conformidad está únicamente en que el alumnado esté en la institución. La expresión de (E13) “retener a alguien es que no te caigas, te tengo así” resultó muy gráfica pues fue acompañada de un gesto como si estuviera sosteniendo en sus manos un objeto. Da lugar a pensar qué concepción del alumnado se está teniendo en esta circunstancia, y más aún qué concepto de inclusión y atención a la diversidad existe detrás de estos discursos.

En esta concepción de retener, y en estrecha vinculación con la asistencia, no ven como importante al desarrollo de competencias y habilidades básicas que les permitirá su avance educativo. Es más, la repetición no es considerada un problema ya que el alumnado está en la institución y no en la calle.

Para otros, la mera asistencia del alumnado no es suficiente para hablar de retención, sino que esa permanencia en la institución debe tener un propósito; estos mayoritariamente hacen referencia al logro académico, “porque si no, es como un maquillaje de que vienen” (E9). Esta postura está en consonancia con la definición de retención adoptada en esta investigación.

Esta última expresión es muy ilustrativa y desliza entre líneas una opinión, de la cual también se apropiaron otras personas entrevistadas, que sugiere que a las autoridades solo les importan los números, los datos estadísticos cuantitativos tomados desde la tasa de asistencia. Sienten que los liceos son vistos como guarderías, concepción que rechazan enfáticamente.

Para quienes se han alineado con la idea de retención de asistir con un propósito, los aprendizajes de saberes tienen un lugar relevante. Guardería es entendida como el lugar donde se *guardan* las cosas; si identificamos a los liceos de esa manera, “vaciamos de contenido el espacio educativo” (E16) y aún más se desvaloriza la labor docente. “Si sentimos que somos la guardería de los estudiantes, indudablemente lo que nosotros hacemos no tiene valor” (E16).

Aparece una apreciación que complementa a las anteriores. Si bien se rechaza la concepción de las instituciones como guardería en el sentido de que “no guarda gente adentro” (E16), aparece un nuevo matiz que tiene que ver con entender a los espacios educativos como espacios de cuidado. “Yo nunca diría que el lugar donde trabajo es una

guardería, pero sí entiendo que la educación hoy también es un espacio de cuidado para muchos estudiantes” (E16).

Sintonizando con las causas que llevan al alejamiento estudiantil

El análisis realizado no pone en duda que la desafiliación estudiantil está presente; se indaga, entonces, sobre las causas que las personas entrevistadas asignan al alejamiento estudiantil. Lo obtenido está en sintonía con lo considerado en la revisión teórica. Los factores que tienen más fuerza en los discursos son los vinculados al nivel socioeconómico y al ámbito familiar. Aparecen también aspectos que tienen que ver con situaciones particulares de salud: “Caso de anorexia nerviosa, con intentos de autoeliminación, con un hogar complicado también. Tiene problema de violencia con el padre, se ha intentado autoflagelar” (E2); “Tiene problemas psicológicos/psiquiátricos, entonces para no desvincularlo del sistema totalmente viene a clases de apoyo y viene acompañado por su mamá” (E2); otros “vienen mal alimentados”.

En las instituciones se encuentran registros sobre estas situaciones y hay muestras de que se ha realizado seguimiento de las mismas; dentro de las posibilidades, diversas personas identificadas como referentes en la institución han buscado acompañar el proceso de superación de esas situaciones. Dos cuestiones que generan preocupación son el embarazo precoz y el suicidio adolescente; el profesorado ha manifestado que se le presentan dificultades para enfrentarse a este tipo de cuestiones.

También aparecen aspectos vinculados a las dificultades que tienen los adolescentes para integrarse a la dinámica de las instituciones, lo que fundamentan en que el sistema de trabajo en secundaria es muy monótono. La afirmación de (E18) “No entienden que solamente tienen que venir a estudiar” insinúa un matiz enciclopedista del secundario.

Las personas entrevistadas colocan al docente con la intención de enseñar, pero consideran que la motivación por aprender no siempre está presente en el otro. Reconocen el esfuerzo docente por conquistarlo, pero esto no siempre se logra, lo que los lleva al desánimo. Da la impresión de que ahí se agota la acción docente, hay una actitud de resignación ante esa apatía: “Yo ayudo a quien se deja ayudar” (E10).

¿Qué sucede, entonces? Se terminan alejando de las aulas porque “no podés generar el cambio que querés” (E10). Queda insinuada una forma de enseñanza que coloca en el centro al conocimiento y no al alumnado, que sería lo esperable de acuerdo a las nuevas concepciones pedagógicas.

Es interesante destacar que no se encuentra en las personas entrevistadas una mirada pesimista hacia las instituciones, por el contrario, se dan instancias en las que sienten la necesidad de defenderlas. En esta misma línea es que aparecen elogios hacia el colectivo docente, enmarcado en el compromiso y el trabajo conjunto.

Durante los discursos y a medida que se crean ámbitos de confianza en las entrevistas, esa mirada de involucramiento y responsabilidad docente comienza a desdibujarse. Aparecen cuestionamientos sobre el ausentismo docente y la apatía con que se dan las clases, e incluso plantean dificultades en el relacionamiento alumno/a-profesor/a que condicionan la inclusión en el aula.

Estrategias de retención identificadas en las instituciones

En particular se está analizando estrategias institucionales, es decir aquellas que se piensan, se implementan y se siguen desde las propias instituciones. No se desconoce que hay beneficios, derivados de políticas públicas, que constituyen estímulos para que un sector de la población adolescente concurra a las aulas. Aparecen explicitadas en los discursos escasas estrategias y no se visualiza que a nivel del colectivo se hable sobre este tema.

Una dificultad que se debió enfrentar en la investigación fue la escasez de registros que constaran estrategias institucionales orientadas a favorecer la retención. Se logró acceder a registros informales de llamadas o entrevistas realizadas a nivel adscripción, equipo multidisciplinario y dirección. Pero no hay una memoria institucional de las acciones que se realizan, las mismas se gestan en forma dispersa y no hay un registro sistemático en el legajo estudiantil. Se solicitó el acceso a registros que en las actas de coordinaciones pudieran haber sobre este tema, pero ello no fue posible ante la ausencia del tratamiento del mismo en ese espacio de encuentro docente. Lo único que se detectó fue la presentación en las coordinaciones de datos estadísticos, reali-

zados después de las reuniones de evaluación del profesorado a mitad de año, con los cuales se buscó reflexionar sobre cómo estaría la situación en términos de promoción si las clases terminaran en esa fecha. Esa presentación no generó programa de retención alguno, solo quedó en un nivel descriptivo.

Aun así, se considera que el objetivo de esta investigación se ha cumplido, pues se logró identificar y describir las acciones que dos liceos públicos diurnos de Ciclo Básico de la Región Centro de Uruguay realizaron en el año 2017 para favorecer la retención estudiantil. Las mismas fueron categorizadas de la siguiente manera:

- › *Acciones orientadas a garantizar la asistencia a clases:* tiene que ver con el protocolo que se siguió ante situaciones de ausencia estudiantil. En ese proceso se encontraron involucrados integrantes de la adscripción y otros referentes, en particular pertenecientes a los equipos multidisciplinarios. En esto se detectó una débil circulación de la información en lo institucional en lo que respecta a las acciones realizadas y logros obtenidos, como así también se percibió un débil involucramiento por parte de la dirección y del colectivo docente.
- › *Acciones orientadas a la contención estudiantil:* con esto se hace referencia a las acciones que se identificaron con el propósito de motivar y valorar al alumnado. Se establecieron cuatro bloques: acompañamiento, otorgamiento de premios estímulos, actitudes afectivas hacia los/las alumnos/as y existencia en la institución de espacios físicos “amigables” en lo que se refiere a la ambientación y disponibilidad de los mismos. Las acciones encontradas no responden a una decisión institucional, sino que se dan por decisiones docentes individuales. Aparecieron casos puntuales de personas que acompañaron afectivamente a estudiantes y otras que establecieron premios estímulos para desarrollar la autoevaluación en el alumnado.
- › *Acciones orientadas a motivar la participación estudiantil en el liceo:* esto abarca aquellas actividades que resultaron interesante para el alumnado y que los motivó a ir al liceo, incluso fuera de sus horarios estipulados. Si bien hubo una mirada positiva hacia estas acciones, las mismas no fueron identificadas ni evaluadas como formas de retención estudiantil.

› *Acciones orientadas a la realización de un acompañamiento pedagógico*: en esto, se pretendió abarcar, sobre todo, las acciones pedagógicas que se realizaron institucionalmente contemplando trayectorias educativas que se encontraban en riesgo. Se evidenció en los/las entrevistados/as una gran dificultad para reconocer y asumir la existencia de estas acciones. Se concentraron más en decir lo que se tendría que haber hecho y no lo que se hizo. Las sugerencias principales fueron: romper estereotipos que ya no se adaptan a estos tiempos y trabajar con proyectos.

Los espacios identificados para la realización de acompañamiento pedagógico fueron las tutorías y la coordinación. El plan de tutorías fue visto como una oportunidad, pero se aceptó que el alumnado no lo estaba aprovechando. El espacio de coordinación fue reconocido como uno de los ámbitos donde se habló sobre las inasistencias del alumnado, pero quedó en el nivel informativo en el sentido de que no se elaboraron colectivamente estrategias remediales. Ese espacio lo categorizaron como poco productivo y ausente de lineamientos de trabajo colaborativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Se encontró un lineamiento de trabajo para los casos de ausentismo estudiantil que con su persistencia logró que un sector del alumnado que estaba alejado de la institución regresara a las aulas, pero ese reintegro no fue el mejor. En el colectivo docente aparecieron actitudes de apatía y desinterés, que se convirtieron en mecanismos de expulsión al unirse con la actitud de resignación que adoptó el estudiantado ante la frustración de no avanzar en lo educativo.

Durante el proceso de investigación hubo un trasfondo interesante que se puso en evidencia en los discursos de las personas participantes; estas manifestaron percibir incompreensión de su realidad áulica por parte de las inspecciones y desconocimiento de las direcciones respecto de la población estudiantil, lo que deja al descubierto la soledad en que se da el trabajo docente. En algunos casos expresaron su cansancio y su impotencia ante situaciones provocadas por desajustes con-

ductuales que se dan en el alumnado, y argumentaron que no estaban capacitados para enfrentarlas. La posibilidad de realizar adecuaciones curriculares fue resistida tanto por el alumnado como por el colectivo docente, pero impresionó que la débil implementación de las mismas estaba vinculada con la incomprensión de lo que ello significaba.

Resultó interesante que la preocupación del colectivo no se relacionó directamente con el abandono escolar, sino con la dificultad que implica tener en el aula estudiantes sin interés en la propuesta, que no estudian, lo que se agrava en los casos de mala conducta. A pesar de ver esto como una dificultad, no se observa la concientización de que la solución pasa también por ellos. Es como que se colocaran en la vereda de enfrente, y en ese contexto se deslizan los fuertes reclamos de mayor participación que hacen a otros actores institucionales tales como el equipo multidisciplinario, la adscripción y la dirección.

Pero no todo se presentó desde la negatividad. Aparecieron explícitas algunas acciones realizadas desde el colectivo docente con la intención de ayudar al alumnado a sortear sus dificultades, si bien lo que se encontró fue una disminución en la exigencia académica y una evaluación más permisiva. En algunos casos, esto último se agudizaba y daba lugar –en estas circunstancias– a la polémica sobre la capacidad o la oportunidad que tiene el alumnado para aprender. Aparece la expresión “estás generando estudiantes categoría A y estudiantes categoría B”, lo que implica la introducción de etiquetas.

En suma, es posible afirmar:

1) Si bien se manifestó la existencia de acciones para que el alumnado regrese a las instituciones siguiendo para ello el protocolo establecido por el CES, su despliegue no se dio desde el convencimiento de que debía existir un programa de retención. Es decir, si bien hay acciones de unos pocos que buscan minimizar las inasistencias estudiantiles, el reintegro de los/las alumnos/as en las aulas no aparece como preocupación del profesorado y demás actores institucionales. Por el contrario, se detectó que una vez sucedido el regreso estudiantil se daban situaciones que de alguna manera volvían a expulsar a quienes habían regresado, estando ausentes mecanismos que facilitaran su inclusión y permitieran la continuidad educativa. Se encuentra que la intención de que el alumnado permanezca en las instituciones no está en sintonía con la necesidad de generar aprendizajes que habiliten su progreso.

Esto se encuentra en concordancia con la primera hipótesis formulada, en la cual se expresaba que, en los liceos públicos diurnos de Ciclo Básico que han sido seleccionados, utilizaron en el año 2017 un reducido número de estrategias para favorecer la retención estudiantil.

2) Las personas entrevistadas explicitaron razones por las cuales suponen que un sector del alumnado no asistió o dejó de asistir. Algunas de ellas se identificaron como extraescolares, tales como nivel socioeconómico, problemas familiares, de salud y de violencia. Otras fueron intraescolares: desempeño estudiantil (bajo rendimiento, repeticiones de cursos, falta de interés, escasa motivación), características del colectivo docente (ausentismo, formación, brecha generacional alumnado-profesorado, multiempleo).

Las instituciones educativas podrían haberse focalizado en esos factores y pensar programas de retención en función de los mismos; pero en la investigación no se han obtenido elementos que muestren que en las instituciones estudiadas eso haya sucedido.

Esto nos lleva a afirmar que se cumplió la segunda hipótesis, en la cual se planteó la discordancia entre las acciones institucionales realizadas para lograr la retención estudiantil y las causas del alejamiento estudiantil de los centros educativos identificadas por las personas entrevistadas.

Para finalizar, se puntualizan las siguientes cuestiones que abren puertas a posibles nuevas investigaciones:

1) ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en los centros de enseñanza de Educación Media? Pareciera que es algo que queda relegado. De un modo crítico, podría decirse que se desdibuja la tarea principal: enseñar y... enseñar a todos.

2) ¿Cómo se gesta en las aulas la relación pedagógica? Esto se relaciona con el vínculo profesorado-alumnado que se construye en las aulas y cómo en esa construcción circula el poder.

3) Las instituciones educativas, ¿realmente atienden la diversidad estudiantil en el aula?, ¿o solo es parte de un discurso que está alejado de la práctica áulica? Queda resonando la frase “estudiantes categoría A y estudiantes categoría B”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casadiego Ardila, Gloria y Casadiego Ardila, Flor (2014). *Diseño de estrategias de retención para disminuir la deserción escolar de estudiantes del grado sexto del Instituto Politécnico de Bucaramanga*. Ibagué: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Tolima. Disponible en: <<http://repository.ut.edu.co/handle/001/1154>>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2002). *Panorama social de América Latina, 2001-2002*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- (2016). *Panorama social de América Latina, 2015*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Espinoza, Oscar *et al.* (2012). “Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XVIII, N° 1, pp. 136-150. Maracaibo: Universidad del Zulia. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>>.
- Fernández Aguerre, Tabaré (coord. y ed.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Colección Art. 2, Comisión Sectorial de Investigación Científica. Montevideo: Universidad de la República (Udelar).
- Gentili, Pablo (2010). “Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”, Debate 07 SITEAL: *Universalizar el acceso y contemplar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. SITEAL, IIPE-Unesco Sede Regional Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate07_20091111_gentili.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd) (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>>.
- López, Néstor (2013). “La educación primaria y secundaria en América latina: balance y desafíos”, *LASA Forum*, vol. XLIV, N° 2. Disponible en: <<https://forum.lasaweb.org/files/vol44-issue2/Debates2.pdf>>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (MECyT), Organización de los Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2003). *Documento base del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la re-*

- tención escolar*". Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000756.pdf>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay (MEC) (2008). *Proyecto de Ley General de Educación N° 18.437*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Pérez Cabaní, María Luisa (coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Ruiz Olabuénaga, José (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tarabini, Aiana y Bonal, Xavier (2011). "Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio", *Revista de Educación*, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología, N° 355, pp. 235-255. Disponible en: <<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-10.html>>.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

La intervención a partir de acciones inclusivas y su influencia en los resultados de la Evaluación Infantil Temprana*

Mención

Alba Marina Cabris Apud**

Resumen

Este artículo tiene el propósito de presentar los resultados de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría que, tomando en consideración los aportes de la Evaluación Infantil Temprana (EIT), se propone reconocer la relación que existe entre las acciones dirigidas al alumnado que ha demostrado en la primera aplicación de la prueba un desarrollo descendido y los resultados que obtiene en la segunda aplicación. Se indaga cómo implementan y valoran los y las docentes la propuesta de EIT y se describen y analizan las acciones llevadas adelante con estudiantes que demostraron un desarrollo descendido, para poder, a partir de allí, caracterizar el vínculo que existe entre las acciones realizadas y los resultados obtenidos en la segunda aplicación. Participan cuatro docentes y sus grupos de niños y niñas de 5 años de edad, y se utilizan las técnicas de entrevista, observación no participante y análisis documental. Los resultados evidencian que, en el escenario de aplicación correcta, quien despliega acciones inclusivas que atienden los niveles de desarrollo descendido es quien obtiene los mejores resultados.

Palabras clave: desarrollo, habilidades, intervención, acción inclusiva, evaluación.

* El presente artículo resulta de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada “La intervención a partir de acciones inclusivas y su influencia en los resultados de la Evaluación Infantil Temprana”, defendida el 18 de octubre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Maestra en Enseñanza Primaria (Instituto de Formación Docente). Maestra Inspectora de Educación Primaria (Consejo de Educación Inicial y Primaria). Posgrado en Didáctica (Administración Nacional de Educación Pública-Universidad de la República).

INTRODUCCIÓN

“La desventaja en la adquisición de las habilidades para la lectura es en última instancia un tema de equidad, un problema de justicia social”

(Peri y Salsamendi, 2016).

Desde el año 2014, en Uruguay se comenzó a impulsar un sistema de evaluación infantil con la finalidad de detectar tempranamente alteraciones en el desarrollo que comprometen el futuro aprendizaje de la lectura. Esta modalidad de Evaluación Infantil Temprana¹ se aplica en grupos de niños y niñas de 4 y 5 años de edad, y este diagnóstico precoz posibilita una intervención oportuna que acorta la brecha entre quienes aprenden a leer y quienes presentan dificultades para hacerlo, promoviéndose, de esta forma, una escuela más inclusiva.

Lo que motivó a esta investigadora a incursionar en esta temática fue que, habiéndose desempeñado mucho tiempo como maestra de 1^{er} año en la década de 1980, cuando la mayoría de los niños y las niñas ingresaban a la escuela primaria sin escolaridad, llamaba su atención y generaba profundas interrogantes vivenciar cómo los niños y las niñas enfrentaban el aprendizaje de la lectura con muchísimo esfuerzo y grandes dificultades; y, finalizando el primer semestre, como tocados por una varita mágica, despertaban a la lectura, demostrando habilidades que les permitían avanzar en el proceso rápidamente y comenzar a disfrutar de los textos escritos.

Poder contar con una propuesta de evaluación que permite conocer tempranamente el nivel de desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer, y poder intervenir para generar las mejores condiciones de aprendizaje, se considera una invaluable oportunidad para que la adquisición de la lectura se convierta en un proceso continuo, que comienza con anterioridad al ingreso del ciclo escolar. Esta oportunidad trasciende a la propuesta de evaluación que se utilice, ya

¹ La Evaluación Infantil Temprana fue desarrollada en Canadá por el Dr. Douglas Willms, director de la Universidad de Nuevo Brunswick, y la Dra. Joan Beswick, investigadora del Instituto Canadiense de Investigación de Políticas Sociales en la Universidad de Nuevo Brunswick, para KSI Research International Inc.

que lo importante es contar con información que habilite intervenciones oportunas. Es por eso que aunque actualmente la EIT fue sustituida por una propuesta de evaluación nacional –el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI)–, se considera que los resultados de esta investigación continúan significando un aporte para pensar una escuela más inclusiva.

Al aplicarse la EIT en grupos de 4 y 5 años de Educación Inicial, a través del registro de las observaciones docentes en una plataforma en línea, se genera un reporte inmediato sobre el desarrollo de las habilidades que intervienen en el futuro aprendizaje de la lectura. Este diagnóstico temprano habilita la consecución de acciones inclusivas que permitan atender las necesidades específicas de algunos niños y niñas, para que puedan lograr vencer el desafío de aprender a leer.

En una primera aplicación se conocen los niveles de desarrollo de cada estudiante y de cada grupo; a partir de estos resultados se abre un período de intervención docente para lograr avances en este proceso de desarrollo y luego se vuelve a aplicar la evaluación al alumnado que ha obtenido resultados descendidos. Se evalúan cinco esferas del aprendizaje temprano, que están muy relacionadas con las habilidades necesarias para aprender a leer: conciencia de sí mismo y del entorno; lenguaje y comunicación; habilidades cognitivas; habilidades sociales y enfoques hacia el aprendizaje; y desarrollo motriz. Los resultados se representan utilizando un código de color: *verde*, revela un desarrollo adecuado; *amarillo* advierte cierta dificultad; y *rojo*, presenta dificultades significativas.

Esta investigación indaga las acciones llevadas adelante con niñas y niños de 5 años que en la primera aplicación de la EIT demuestran un desarrollo descendido de las habilidades necesarias para su futuro aprendizaje de la lectura y su relación con los resultados de la segunda aplicación de esta propuesta de evaluación.

Se definieron estas acciones como inclusivas atendiendo a que, como es sabido, en los primeros años de escolaridad se debe aprender a leer para luego, en los años siguientes, poder leer para aprender. No lograr aprender a leer en los primeros años afecta el funcionamiento académico y social del alumnado durante el período escolar y después.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Con base en lo explicitado, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿cómo se relacionan las acciones inclusivas dirigidas al alumnado que ha demostrado, en la primera aplicación de la prueba, un desarrollo descendido de las habilidades necesarias para el futuro aprendizaje de la lectura, y los resultados que se obtienen en la segunda aplicación?

Para dar respuesta a esta interrogante, se define el siguiente objetivo general: analizar la incidencia que tiene, en los resultados de la segunda aplicación de la EIT, la intervención docente dirigida a los niños y las niñas que han demostrado, en la primera aplicación de la prueba, un desarrollo descendido.

Para el logro de este objetivo general se formulan los siguientes objetivos específicos:

- › Indagar sobre cómo implementan y cómo valoran los y las docentes la propuesta de EIT.
- › Identificar las acciones inclusivas que desarrollan los y las docentes con alumnos y alumnas que demuestran descendidas las habilidades evaluadas.
- › Caracterizar el vínculo que existe entre las acciones inclusivas desarrolladas por cuatro docentes de grupos de 5 años y los resultados obtenidos en la segunda aplicación de la EIT.

Un acercamiento a los conceptos involucrados

Intervención

Coll (2010) define la *intervención* como una acción educativa intencional, sistemática y planificada del profesorado que constituye una ayuda dirigida a promover avances conceptuales en los diferentes procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula. Además, expresa que para que estas acciones sean consideradas realmente como ayudas, las actuaciones de las personas y los otros elementos presentes en el contexto de aprendizaje deben contribuir efectivamente a promover, facilitar y orientar estos procesos de aprendizaje.

Intervenciones inclusivas

En esta sociedad heterogénea no es posible plantear una homogeneización de los procesos de enseñanza en la escuela, es necesario promover intervenciones inclusivas que fomenten y propicien la heterogeneidad donde lo diverso y diferente sea algo positivo y enriquecedor, y no un problema añadido al quehacer docente.

Gvartz y Palamidessi (2006) reconocen las escuelas inclusivas como aquellas que poseen nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, que tienen diferentes formas de convivir en el aula y que reconocen que los problemas que se plantean deben ser adecuados a las potencialidades actuales de cada estudiante, ya que el conflicto entre lo que sabe y lo que es capaz de realizar con la asistencia o el acompañamiento de alguien con mayor grado de dominio o experticia solo se logra en tanto se tome como punto de partida sus ideas, intereses y percepciones.

Pastor, Sánchez y Zubillaga (2011) presentan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este diseño forja sus bases a partir de los avances del conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro y sobre las redes de aprendizaje. Con los aportes de la tecnología, se ha podido registrar el movimiento que se produce a nivel cerebral cuando un individuo efectúa una tarea de aprendizaje e identificar tres redes que intervienen en este proceso, con gran variabilidad interpersonal de funcionamiento: red de reconocimiento, red estratégica y red afectiva. Este hallazgo conduce a lo que se define como principio fundamental del diseño, la necesidad didáctica de proporcionar variadas formas de representación y múltiples formas para expresar el “cómo se aprende”, y habilitar diferentes niveles de implicación.

En suma, para consolidar acciones inclusivas en el aula se necesitan docentes que reconozcan en las diferencias una oportunidad para mejorar la práctica; que desestructuren los formatos, modifiquen estrategias, promuevan la participación y personalicen intervenciones.

Desarrollo

Desde una posición inclusiva, se reconoce como base teórica de esta investigación el aporte de Baquero (2006). Este autor considera el *desarrollo* como un proceso de cambio. Desde esta perspectiva, el avance se

determina teniendo en cuenta la distancia recorrida desde diferentes puntos de partida y en diferentes direcciones, que muchas veces suelen ser inciertas y no prescriptas. De este modo, esta concepción se aleja de la idea de desarrollo como un proceso de curso único, ordenado y de ritmos homogéneos en los que las diferencias se identifican como desvíos del curso normal. Igualmente, desde esta concepción, el desarrollo es concebido como un proceso multidireccional, inherentemente diverso, abierto e incierto. Sin embargo, esto no implica que se trate de un proceso sin regularidades analizables o puramente azarosas. En verdad, se trata de un proceso complejo, codefinido tanto por aspectos naturales como sociales.

Habilidad

Se define el concepto de *habilidad* desde su más amplio sentido, como la capacidad y disposición para algo (RAE, 2017). Ahora bien, cuando las habilidades se combinan con los conocimientos, motivaciones, actitudes, valores y emociones, entre otros elementos, para resolver un problema o realizar eficazmente una acción, estamos ante el desarrollo de una *competencia*. “De este modo se puede afirmar que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente [...] una tarea” (Argudín, 2005).

Antecedentes de investigaciones sobre el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lectura

Se consideran significativos los aportes del estudio *Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial* realizado por Bravo (2000) en Chile. En él se describen ciertos procesos cognitivos básicos para el aprendizaje inicial de la lectura, concluyéndose que muchos de ellos se desarrollan en edades muy tempranas, durante el período de Educación Inicial, y que el desarrollo de estos procesos es fundamental para lograr acceder a la lectura. El aprendizaje de la lectura inicial emerge progresivamente, en interacción con las diferentes habilidades que intervienen en este proceso. Un concepto al que este autor adhiere en su

investigación y que también se considera como supuesto teórico en este estudio es el de *literalidad emergente*. Este concepto reconoce que la adquisición de la lectura es un proceso continuo, que comienza con anterioridad al ingreso del ciclo escolar. Se configura a partir del desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética, en interacción con el medio ambiente, sin que exista una clara delimitación entre los procesos de prelectura y de lectura, ya que la lectura emerge y se conforma por la interacción de habilidades, saberes y actitudes que las niñas y los niños desarrollan al abordar los textos, antes de ingresar a la escuela (Whitehurst y Lonigan, 1998).

Otro aporte interesante es el trabajo “Predictividad del rendimiento de la lectura: el segundo año básico”, desarrollado por Bravo, Villalón y Orellana (2003). Aquí se concluye que la identificación del primer fonema de las palabras, el reconocimiento de algunos nombres propios y el conocer una serie de letras del alfabeto predicen significativamente el éxito en el aprendizaje de la lectura en los inicios de la Educación Primaria. Es decir que se ha podido demostrar que es posible evaluar tempranamente algunas variables que preanuncian el aprendizaje del lenguaje escrito en los años siguientes.

Del mismo modo, se reconocen las contribuciones del trabajo de investigación “La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la Educación Infantil peruana” realizado por Almonacid y Ávila (2017). Aquí se define el conocimiento metalingüístico como la capacidad para reconocer la naturaleza, las formas y las funciones del lenguaje escrito. Implica la toma de conciencia de lo impreso.

El propósito de esta investigación es evaluar las tareas del conocimiento metalingüístico en niños y niñas de 5 años, tomando como elementos de análisis el reconocimiento de palabras y de frases, y las funciones de la lectura. Los resultados confirman que se trata de una habilidad presente en este alumnado, con diferencias significativas en su desarrollo.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Se opta por trabajar desde una perspectiva cuantitativa-cualitativa; no obstante, cabe destacar que los datos y las variables numéricas

que se manejan en este proyecto cumplen solamente con el propósito de aportar al conocimiento de la realidad, a su descripción. El análisis e interpretación de la misma se realiza desde una perspectiva cualitativa.

En lo que refiere al contexto de investigación, se trabaja en Jardines de Infantes de las jurisdicciones de Canelones-Pando (departamento de Canelones) y Treinta y Tres (departamento homónimo). Se seleccionan Jardines de Infantes y no escuelas con grupos de Educación Inicial porque en estas instituciones existe una mayor cantidad de grupos de Educación Inicial de 5 años y esto posibilita una mejor selección de los y las docentes a participar.

La opción de trabajar con Jardines de Infantes de diferentes jurisdicciones responde a la necesidad de contar con distintas líneas de orientación y acompañamiento. De este modo se pueden recoger prácticas diversas con una mayor variedad de acciones. Por otra parte, la selección de las jurisdicciones se realiza atendiendo a que representan diferentes zonas del país (metropolitana e Interior) y a que tienen diferencia en el tiempo de trabajo con la propuesta EIT (Canelones-Pando desde 2015 y Treinta y Tres comienza en 2017).

En concreto, la muestra se constituye con dos Jardines de Infantes en Canelones-Pando y dos Jardines de Infantes en la ciudad de Treinta y Tres, seleccionándose un o una docente de grupo de 5 años en cada centro. La definición de la muestra se realiza apelando a informantes calificados. Los mismos son, en primera instancia, inspectoras e inspectores del Área de Educación Inicial para determinar los centros educativos y, en una segunda instancia, los Equipos de Dirección de los centros seleccionados para definir los grupos participantes.

Una vez que se cuenta con la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) para ingresar a las escuelas y con el consentimiento y la disposición docente, se inicia el trabajo de campo utilizando las técnicas de entrevista en profundidad individual y semiestructurada, observación no participante y análisis documental.

Los instrumentos son validados por una maestra inspectora de Educación Inicial, quien lo hace sin realizar objeciones ni observaciones. La docente posee experiencia en la utilización de la EIT desde el rol supervisor.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se comienza describiendo el contexto de investigación para ubicar al lector e identificar similitudes y diferencias entre las instituciones que integran la muestra en lo que refiere al nivel sociocultural de sus comunidades, condiciones edilicias y de funcionamiento. Luego se presentan las categorías de análisis construidas a partir de la información recogida, que se describen, relacionan, analizan e interpretan a la luz de los marcos teóricos definidos. Las indagaciones realizadas permitieron corroborar que los escenarios de aplicación han tenido diferentes niveles de rigurosidad y se han implementado acciones e intervenciones muy diversas luego de la primera aplicación de la propuesta. No existe en todos los casos una consecución de acciones inclusivas que trabajen sistemáticamente para hacer avanzar al alumnado que ha demostrado un desarrollo deficiente de las habilidades evaluadas.

Contexto de investigación

En Treinta y Tres, un Jardín de Infantes se encuentra ubicado en la zona periférica de la ciudad, tiene un contexto sociocultural medio bajo y es de jornada completa (8 horas); el otro se encuentra en el centro de la ciudad, tiene un contexto sociocultural alto y es de jornada doble (4 horas). El primero tiene una población promedio por grupo de 13 estudiantes y el segundo, de 21 estudiantes.

En Canelones, un Jardín de Infantes se encuentra en la zona periférica de la ciudad de Pando, en un contexto sociocultural bajo, mientras que el otro está ubicado en el centro de la ciudad y tiene un contexto sociocultural alto; ambos son de jornada doble (4 horas). El primero tiene una población promedio por grupo de 28 estudiantes y el segundo, de 26 estudiantes.

Con respecto a las características de los locales, los ubicados en zonas periféricas son construcciones nuevas que, si bien se han ido ampliando, sus estructuras responden a las necesidades educativas con amplios salones, espacios abiertos y muy buena accesibilidad; mientras que los ubicados en los centros de ciudad son locales antiguos del tipo de casa habitación grande, con patios internos peque-

ños que los hacen de difícil acceso. Todos se encuentran muy bien cuidados y ambientados.

Con relación a las docentes, todas poseen experiencia en Educación Inicial. Tres docentes tienen varios años de trabajo en el Jardín y poseen un amplio conocimiento de la comunidad y de los recursos de la localidad; mientras que una de las docentes de Treinta y Tres ingresa en el presente año a la institución sin conocimiento de la comunidad educativa.

Categorías de análisis

Para realizar el análisis de los resultados, se definen las siguientes cinco categorías:

1) Implementación y valoración docente de la EIT

En lo que refiere a la implementación de la prueba, las cuatro docentes la han aplicado y han podido acceder a los informes que se producen, de cada niño y del grupo, sin dificultad; no obstante se reconocen grandes diferencias en los criterios y formas de aplicación.

Se pueden visualizar importantes diferencias en lo que refiere a la implementación y valoración de la EIT; aunque se reconocen coincidencias a nivel departamental. Las dos maestras del departamento de Treinta y Tres no se ajustan a las pautas ni a las instrucciones de aplicación, mostrando muy poca rigurosidad técnica; no obstante, valoran muy positivamente la herramienta. Estas características pueden estar condicionadas por el hecho de que es el primer año en el que se aplica la EIT en el departamento y no tienen experiencia acumulada al respecto. Las otras dos maestras del departamento de Canelones aplican con mayor rigurosidad la propuesta e identifican varios aspectos negativos en la EIT con los que no acuerdan.

2) Resultados de la primera aplicación de la EIT

En el análisis documental de los informes reportados por la EIT se observa coincidencia con lo expresado por las docentes en la entrevista; esto permite identificar un conocimiento certero de los resultados e inferir una consideración atenta y juiciosa de los mismos.

Por otra parte, contrariamente a lo esperable, la menor cantidad de alumnos con desempeño descendido se encuentran en los Jardines de Infantes de contextos más vulnerables; mientras que los porcentajes más altos se encuentran en el Jardín de Infantes ubicado en el centro de la ciudad de Pando, donde el total del grupo se identifica con los colores *rojo* y *amarillo*. Cabe destacar que la docente a cargo de este último grupo es la que ha demostrado mayor rigurosidad técnica, altos niveles de análisis y reflexión crítica.

En la entrevista se registran algunas apreciaciones docentes muy interesantes que dan cuenta de procesos de reflexión que se disparan a partir de los resultados. Se reconoce y analiza la incidencia que tienen en los resultados elementos como la edad, las inasistencias o las problemáticas de salud.

Esta investigación no considera oportuno comparar los resultados de los cuatro grupos debido a que los niveles de rigurosidad en la aplicación no han sido los mismos. No obstante, es importante observar que las habilidades que se encuentran más descendidas –en general, las cognitivas– son las de mayor incidencia en el futuro aprendizaje de la lectura.

Se comparan los resultados por departamento, atendiendo a que registran similares características en su aplicación y valoración. En Treinta y Tres los resultados descendidos son similares, corresponden a los porcentajes por grupo de 36% y 48%. En Canelones se observa una gran diferencia en los resultados; aquí los porcentajes por grupo corresponden al 27% y 100%. Esta investigadora, desde su experiencia, considera que el 100% de resultado descendido en el último grupo mencionado puede explicarse porque la maestra de este grupo es la que se ajusta con mayor rigurosidad a la guía de valoración, y porque además es quien más tempranamente sube los resultados de la prueba a la plataforma para que se produzca el informe. Esta actividad se habilita hasta junio; haberla realizado los primeros días de mayo hace que no incluya un rico período para el desarrollo de las habilidades evaluadas, la integración del grupo y el conocimiento docente del alumnado. Cabe señalar también que, si bien en este grupo no se registran estudiantes en el nivel *verde*, la mayoría del grupo se encuentra en el nivel *amarillo*, y es en el nivel *rojo* donde se registra el menor porcentaje de estudian-

tes y donde se incluyen dos niñas con capacidades diferentes y un niño con alta inasistencia.

3) Concepciones docentes sobre el desarrollo de habilidades para el futuro aprendizaje de la lectura

Existen algunas imprecisiones en el manejo del concepto de *desarrollo*. Dos de las docentes manifiestan, durante la entrevista, valorar el desarrollo atendiendo a las posibilidades de los alumnos y las alumnas para aprender y no a las evidencias observadas en el momento de la aplicación de la EIT. Expresiones como “uno sabe que, si lo puede lograr, [...] y no le bajo el nivel” o “no pueden ser valorados todos con la misma pauta” dan cuenta de esto.

Se infiere imprecisión en el manejo del concepto de *desarrollo* y esto se considera relevante ya que la EIT evalúa precisamente niveles de desarrollo. Estas docentes evalúan el desarrollo atendiendo a la “posibilidad de aprendizaje” que advierten en los niños y las niñas. Sin embargo, las otras dos docentes, con mayor o menor grado de precisión, demuestran tener claro que la EIT define el desarrollo de habilidades necesarias para el futuro aprendizaje de la lectura y explicitan la necesidad de determinar objetivamente el desarrollo de las mismas ajustándose a las pautas de valoración que determina la propuesta.

A través de las prácticas observadas se reconoce, en general, una clara dificultad para promover el desarrollo de habilidades ya que se comprueba, a excepción de una maestra, la existencia de prácticas muy estructuradas, sin una intencionalidad definida, que valorizan y reafirman rutinas diarias. También se observa que se validan únicamente las respuestas que le permiten a la docente seguir su proceso de pensamiento, de un modo muy estructurado que no habilita el desarrollo de las habilidades comunicativas y de relación.

Esta situación se ejemplifica con una actividad de conteo en la que, ante una respuesta errónea, la maestra pregunta al grupo: “Si no sabe, ¿qué tiene que hacer?”. Y todo el grupo a coro contesta una única estrategia: “Contar en la recta numérica”. Como se puede observar no se habilita ninguna otra posible estrategia personal de resolución, a pesar de que existen en el salón diferentes recursos en los que aparece la serie numérica (almanaque, regla, metro, etcétera).

4) Intervención docente a partir de acciones inclusivas

Desde la entrevista se aprecia que en el discurso docente hay una clara intención inclusiva; no obstante, se considera que existe escaso nivel de profundización en las respuestas, sus fundamentos son muy generales, no se profundiza en identificar cuáles son las acciones que buscan conocer las barreras que obstaculizan el aprendizaje para reducir las o eliminarlas. No se menciona ninguna estrategia de intervención inclusiva como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Tampoco se reconoce una intervención que trascienda los espacios del aula en busca de una atención multidisciplinar con otros profesionales ni un trabajo sistemático con la familia.

En lo que refiere a la disposición de la clase para presentar la actividad, existen diferencias que habilitan en mayor o menor grado la atención de las individualidades. En tres de las clases observadas, los niños y las niñas se encuentran sentados en la alfombra, todos de frente a la pizarra y la maestra. Se presenta una única propuesta dirigida al grupo total. Solamente en un aula se logra identificar con claridad una propuesta con características más inclusivas; aquí la maestra comienza la actividad dividiendo el grupo en dos subgrupos: uno integrado por 14 estudiantes que logran un trabajo más autónomo y otro, con 10 alumnos y alumnas que son los que presentan los niveles más descendidos, en el que se integra la docente.

Con respecto a otros aspectos formales se pueden visualizar similitudes en las actividades; todas se realizan en la primera hora de la jornada y tienen una duración de 30 a 40 minutos. Los objetivos están definidos en la planificación, aunque no siempre están dirigidos al desarrollo de las habilidades más descendidas.

Se analizó la gestión de la clase atendiendo las siguientes dimensiones y variables didácticas:

Claridad en la presentación de las consignas

En general, las actividades se presentan con claridad y precisión; no obstante, es de destacar que en las propuestas con características de rutinas, donde muchas veces se anticipa la respuesta a la pregunta, esta variable es muy difícil de valorar. En general se produce una sucesión de preguntas y respuestas encadenadas con buena secuenciación

que permite el desarrollo de la actividad, pero no existe una participación de la totalidad del grupo. Solamente en una actividad se reconoce la mayor claridad en la presentación de la consigna, se plantea un juego, se asegura de que todos y todas hayan comprendido la consigna y se comienza a jugar. Un grupo trabaja en forma autónoma y el otro, no; en este segundo grupo la docente se integra al juego.

Promoción de la participación

La estrategia que prima en el desarrollo de todas las actividades es la interrogación. No obstante, se observan importantes diferencias. En dos de las visitas no se promueve la participación, las preguntas se dirigen a la totalidad del grupo y no se estimula ni solicita la participación a ninguno de estos niños y niñas.

En una tercera actividad, si bien la propuesta es frontal para el grupo en su totalidad, la sucesión de consignas que se plantean tienen una progresión en complejidad y dificultad. Las primeras propuestas están dirigidas al alumnado con desarrollo descendido y la docente apoya la realización de las mismas, estimulando y reconociendo avances. También se promueve la participación de otros compañeros y compañeras en el rol de tutores. Aquí se identifican mayores niveles de participación, aunque los procesos de resolución personales se interrumpen para tomar los propuestos por la maestra u otro compañero o compañera.

En la cuarta y última actividad es donde se observa la promoción de una genuina participación. Aquí la docente se sienta en la mesa con este grupo de niños y niñas, trayendo consigo un cofre y tres dados, y les dice: “Ahora vamos a jugar”. Se habilita el diálogo entre pares y con la docente, así como el trabajo en la zona de desarrollo próximo donde el mediador es en unas oportunidades la docente (en el subgrupo que integra) y en otras un compañero o compañera.

Promoción de la comunicación de los procesos de pensamiento (metacognición)

En dos de las actividades solamente se puede visualizar una clara intención de promover en el alumnado la comunicación de los procesos de pensamiento que desarrollan para resolver las situaciones que se les presentan. Expresiones como “¿Estás seguro?”, “Explícame eso que estás diciendo” o “¿Cómo te diste cuenta?” son ejemplos de esto.

Mediación docente ante las dificultades que se detectan

Se identifican dos modelos bien diferenciados, uno mediador del aprendizaje y otro más tradicional, informador y explicador.

Utilización de diferentes medios de representación (DUA)

Solamente en una actividad se pueden reconocer diferentes formas de representación que atienden las necesidades de todos y todas. El trabajo en grupos donde se presenta una propuesta para los alumnos y alumnas de un mismo nivel de conceptualización facilita esta tarea. Se identifica la representación del número como cardinal desde lo concreto en “los tesoros” y desde lo simbólico en los dados con constelaciones y con números.

Utilización de múltiples medios de expresión (DUA)

En tres de las actividades hay una rutinización de los procedimientos que responden a los procesos de razonamiento de las docentes. Se focaliza en el desarrollo de una forma de pensamiento algorítmico y no en el desarrollo de competencias cognitivas más elevadas. Es en la cuarta actividad observada donde se identifican diferentes medios de interactuar y comunicar conocimientos. Todos juegan y tienen que resolver la situación de retirar de un cofre los tesoros que indica el dado; entre los que tiran dado con número, hay quienes globalmente leen el número y otros lo identifican en la recta numérica y cuentan hasta llegar a él; entre los que tiran dado con constelación, hay quienes logran reconocer globalmente el número y hay quienes cuentan los puntos. Todas las estrategias se validan y aprueban.

Promoción de diferentes niveles de compromiso (DUA)

Por lo común, se genera con el estímulo y la aprobación de las docentes. “Muy bien”, “Vamos, tú puedes”. No obstante, en la propuesta de juego la implicancia se genera intrínsecamente. La motivación parte del niño o la niña por el gusto y el placer de jugar.

5) Resultados de la segunda aplicación de la EIT

En lo que refiere a esta categoría, todas las docentes expresan en la entrevista que se han producido importantes avances. A través de

la confrontación y el análisis de los informes producidos por la EIT se reconoce que existen dos situaciones bien diferenciadas.

Por un lado, en dos grupos los resultados se vieron sesgados por una mala aplicación de la prueba; la valoración del alumnado no se ajusta a las pautas de la propuesta EIT, existe una desvalorización de la herramienta como instrumento de evaluación sistémica e institucional y hay una clara tendencia a hacer primar apreciaciones más intuitivas y poco rigurosas. La expresión que se transcribe a continuación da cuenta de las apreciaciones realizadas: “Aunque aún no subí a la plataforma los resultados y no tengo los informes que brinda la EIT, igualmente ya puedo afirmar que ha habido avances importantes en el desarrollo de todos”. Esta investigadora toma la decisión de no considerar estos grupos a la hora de establecer conclusiones que refieran o se relacionen con los resultados.

Por otro lado, en los restantes dos grupos se realiza una correcta aplicación de la propuesta EIT que se ajusta a las pautas de valoración de la misma, pudiéndose observar avances en el proceso de desarrollo, con algunas diferencias. Esta investigadora analiza los resultados atendiendo las variables *cantidad* y *trayectos*. Mientras en un grupo se registran algunos avances lineales y predeterminados (de *rojo* a *amarillo* y de *amarillo* a *verde*), en el otro grupo los avances no solamente son más significativos en cantidad sino que también responden a trayectos personales, no prescriptos (de *rojo* a *verde*).

CONCLUSIONES

Con respecto a la implementación de la EIT, en el contexto de la investigación se encuentran dos situaciones bien diferenciadas: una de aplicación poco rigurosa y otra de aplicación correcta, rigurosa y consciente de la EIT como una propuesta de evaluación estandarizada que mide el desarrollo de las habilidades involucradas en el futuro aprendizaje de la lectura.

En ambos escenarios, elementos como la subjetividad docente y los diferentes niveles de experiencia en la aplicación de este tipo de pruebas condicionan no solamente el resultado inicial sino el seguimiento, la existencia o la ausencia de acciones inclusivas y la posible comparación en el tiempo de los resultados.

Existe, en dos de las cuatro docentes que conforman la muestra, escasa rigurosidad en la implementación de la propuesta. No se ajustan al instructivo de aplicación ni se consideran las pautas referencia para valorar las observaciones. Es posible que esta situación se genere por la inexperiencia de las docentes en la aplicación de este tipo de pruebas o la falta de supervisión; pero se considera que el mayor obstáculo puede encontrarse en la confusión que muestran las docentes en el manejo de los conceptos de *desarrollo y aprendizaje*. A la hora de valorar el nivel de desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer, lo hacen atendiendo a las posibilidades que reconocen en niños y niñas para aprender a leer. Este escenario hace que los resultados sean poco confiables.

Con respecto a la valoración sobre la EIT, existen criterios positivos y negativos. Los primeros refieren al conocimiento en profundidad que proporciona de los alumnos o alumnas, la inmediatez de los informes que brinda, la intervención temprana que habilita y el trabajo colaborativo que potencia. Los segundos corresponden a manifestaciones minoritarias que señalan como elementos negativos el alto nivel de exigencia de las pautas de valoración y la identificación de ciertas dificultades en su aplicación.

A pesar de las diferentes valoraciones de la propuesta EIT, se reconocen en todas las docentes altos niveles de compromiso e involucramiento con su aplicación y se observa que quienes hacen las mejores valoraciones son quienes la aplican con menor rigurosidad. Estas apreciaciones permiten reafirmar como posibles causas de esta falta de rigurosidad la inexperiencia, la falta de supervisión o imprecisiones conceptuales y no la falta de valoración o involucramiento con una propuesta de evaluación de aplicación obligatoria.

Existe una contradicción entre el discurso sobre la valoración de la EIT y las prácticas que se implementan a partir de los resultados que la propuesta brinda.

Las acciones inclusivas identificadas como estrategias hacia los alumnos y alumnas que demuestran descendidas habilidades son carentes o nulas en la mayoría de los casos. En tres de las cuatro docentes que integran la muestra no se visualizan, en la práctica, acciones inclusivas dirigidas al alumnado que demuestra descendidas las habilidades evaluadas. Solo en un caso las acciones inclusivas cumplieron con los requerimientos medidos a tal fin.

La intervención que contiene las características inclusivas y donde existe una mayor reflexión sobre la práctica es donde se obtienen los mayores avances en los resultados de la segunda aplicación, no solamente en cantidad de alumnos o alumnas que superan los niveles descendidos, sino también en lo que refiere a las trayectorias que se observan en el proceso, ya que los resultados muestran avances no lineales. A modo de explicación, niñas y niños que habían revelado dificultades significativas en la primera aplicación, alcanzan en la segunda un desarrollo adecuado; así también quienes habían mostrado en la primera instancia un mayor desarrollo, con solamente algunas dificultades, se mantienen en el mismo nivel logrando avances poco significativos en algunas de las esferas evaluadas.

Desde el discurso se acuerdan marcos teóricos compartidos con esta investigación, se ubican niños y niñas en los distintos niveles de requerimiento y se definen diferentes planes de acción que no logran, en la mayoría de los casos, concretarse en la práctica.

La caracterización respecto al vínculo entre las acciones inclusivas y los resultados de la segunda aplicación se ve contaminada, en alguno de los casos, por la incorrecta aplicación de la evaluación, así como por las escasas estrategias inclusivas.

En un escenario de aplicación correcta, quien establece y despliega acciones inclusivas que atienden los niveles de desarrollo descendido es quien obtiene resultados superiores.

Nuevos horizontes

Estas conclusiones abren la posibilidad a nuevos proyectos de investigación, entre los cuales se podrían incluir: seguimiento en los próximos años del desempeño lector de alumnos y alumnas que hoy son evaluados por la EIT; estudio comparativo EIT-INDI; formación docente inicial y en servicio referida a la educación inclusiva y su implementación en las aulas (relación teoría-práctica); formación docente inicial y en servicio referida a la aplicación de pruebas estandarizadas y su implementación en las aulas (relación teoría-práctica); el rol supervisor y su incidencia en la intervención oportuna y temprana a partir de los resultados de la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid, Liz y Ávila, Vicenta (2017). “La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la Educación Infantil peruana”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, N° 1, pp. 195-210.
- Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Ciudad de México: Trillas.
- Baquero, Ricardo (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT).
- Beswick, Joan (2010). *Uso de la Evaluación Infantil Temprana. Valoración de Maestra (EIT-VM para apoyar el desarrollo temprano de la alfabetización)*. Documento preparado para ayudar a los docentes a incorporar la EIT en sus prácticas de aula.
- Bravo, Luis (2000). “Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial”, *Pensamiento Educativo*, vol. 27, pp. 49-68.
- ; Villalón, Malva y Orellana, Eugenia (2003). “Predictividad del rendimiento de la lectura: el segundo año básico”, *Psykhé*, vol. 12, N° 2, pp. 29-36.
- Coll, César (coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Pastor, Carmen A.; Sánchez, José M. y Zubillaga del Río, Ainara (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*, portal educaDUA. Disponible en: <http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf>.
- Peri, Andrés y Salsamendi, Gabriela (2016). *Evaluación Infantil Temprana*, Coloquio Político-Técnico, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Disponible en: <http://ceip.edu.uy/documentos/2016/prensa/1232/5-Presentacion_EIT.pdf>.
- Real Academia Española (RAE) (2017). *Diccionario de la lengua española*, edición digital. Madrid, España: <<http://www.rae.es/>>.
- Whitehurst, Graver y Lonigan, Christopher (1998). *Child Development and Emergent Literacy Child Development*, vol. 69, N° 3, pp. 848-872.

La educación pública uruguaya en mujeres privadas de libertad. Estudio de caso del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017*

Mención

Andrea Cantarelli**

Resumen

El presente trabajo se realizó con el propósito de analizar la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) en mujeres privadas de libertad, durante el período 2010-2017, en Uruguay. Dicho programa constituye una política pública educativa dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el Consejo de Educación Secundaria (CES). El mismo se desarrolla en el interior de las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), dependientes del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) del Ministerio del Interior.

La investigación se propuso el siguiente problema: ¿cuáles son los aportes del programa ECE en mujeres jóvenes y adultas que estudian en privación de libertad? La metodología empleada fue de carácter cualitativo y el diseño correspondió a un estudio de caso e implicó a dos UIPPL, una de la capital y otra del Interior del país.

* Este artículo tiene su origen en la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada “La educación pública uruguaya en mujeres privadas de libertad. Estudio de caso del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE) 2010-2017”, defendida el 28 de noviembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) y en Gestión Educativa (Universidad ORT Uruguay). Licenciada en Ciencias de la Educación, opción Investigación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Profesora de Educación Media en Ciencias Biológicas (Instituto de Profesores Artigas). Se desempeña como docente de Políticas Sociales y Educativas en el Consejo de Formación en Educación (Instituto de Formación en Educación Social) y como profesora efectiva de Ciencias Biológicas en el Consejo de Educación Secundaria.

Entre los resultados obtenidos se observó: adaptación y naturalización a los cambios del sistema penitenciario por parte de los/las docentes; el espacio educativo para las mujeres constituye un lugar de encuentro donde compartir intereses comunes; la educación pública expresada como derecho humano fundamental se cristaliza en la normativa institucional y se vulnera en la reproducción de desigualdades de género.

Palabras clave: educación de mujeres, educación en contexto de encierro, política pública educativa, derecho humano fundamental, Uruguay.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el estudio de las políticas públicas educativas en mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad y el objetivo principal que persigue es analizar la implementación del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE), en la mencionada población, durante el período 2010-2017, en Uruguay.

En el país existen diferentes políticas públicas educativas en privación de libertad, algunas vinculadas al área de educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y otras, al área de educación formal dentro de la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El programa ECE depende de la ANEP, específicamente del Consejo de Educación Secundaria (CES), y tiene como fin garantizar el derecho a la educación para todas las personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida en situación de privación de libertad.

Este programa es la única política pública educativa responsable de acreditar formalmente a la población privada de libertad la Educación Media Básica y Superior en el país; esto posibilita, para algunos/as, el inicio o la continuación de los estudios (de un proceso que quedó sin terminar) y, para otros/as, la culminación formal del nivel de Educación Secundaria. Esta última posibilidad los/las habilita a continuar avanzando hacia estudios de nivel terciario o universitario, aun en privación de libertad.

La política pública educativa formaliza su nombre, Educación en Contexto de Encierro, en el año 2010, cuando se crea el Instituto Na-

cional de Rehabilitación (INR). Su implementación establece una reforma importante en el sistema penitenciario con dependencia del Ministerio del Interior. El programa ECE se instituye mediante un convenio de trabajo con el INR en el año 2015 para toda la población privada de libertad. De este Instituto dependen 33 Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL), en 23 de las cuales funciona el programa ECE.

La mayoría de las UIPPL albergan mujeres y hombres, dos son exclusivamente femeninas y se encuentran ubicadas en Montevideo, la capital del país. Una de ellas alberga mujeres con hijos y la otra, mujeres sin hijos; esta última concentra la mayor cantidad de mujeres privadas de libertad del país.

La unidad femenina ubicada en la capital, que aloja mujeres sin hijos, posee un espacio físico con aulas destinadas exclusivamente al funcionamiento del programa ECE. En las cárceles donde se alojan mujeres y hombres, en general, el espacio físico para la educación formal está ausente, las aulas son mixtas y se ubican en el sector donde hay mayor cantidad de población, es decir, en el sector masculino. Las mujeres, para asistir al salón de clase, son acompañadas desde sus sectores de reclusión por operadores del INR.

El programa ECE se gestiona desde dos instituciones, la ANEP y el Ministerio del Interior. En el diseño de la política se encuentra el CES, junto con la coordinación general del programa ECE y el INR mediante la Coordinación de Educación y Cultura (CEC). En la implementación del programa ECE los responsables son, por un lado, el CES en el trabajo directo con las personas privadas de libertad a través de docentes y profesores referentes territoriales (PRT); y, por otro, el INR mediante los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura (DGEC) integrados por coordinadores en cada UIPPL, que trabajan con operadores penitenciarios encargados de ir a las celdas para informar sobre el horario de concurrencia al espacio educativo (en caso de asistencia se acompaña a las personas privadas de libertad al espacio educativo). Es decir, la gestión del espacio educativo es coordinada por el programa ECE y por los DGEC, dos lógicas institucionales diferentes que comparten la educación formal en contexto de encierro; una responde al sistema educativo y otra, al sistema penitenciario.

Cabe señalar aquí que históricamente el sistema penitenciario no fue creado para alojar población femenina. El castigo que se les imponía a las mujeres en el siglo XIX y XX no era la cárcel, sino la reclusión en un centro religioso, donde se enseñaban tareas vinculadas al hogar: cocina, costura, limpieza, tareas que limitaban las posibilidades y acceso a otros conocimientos. El rezago en la educación de mujeres privadas de libertad, sumado a que la infraestructura carcelaria no contemplaba su alojamiento, constituía un problema que hoy se puede considerar relativamente resuelto.

Los estudios realizados en Uruguay sobre cárceles femeninas profundizan en aspectos vinculados a las condiciones de las mujeres en privación de libertad, a sus necesidades y diferencias de género (Sapriza y Folle, 2016; Vigna y Folle, 2014); pero no se han encontrado trabajos que refieran a la educación formal en cárceles, en particular, a lo que al programa ECE concierne. En consecuencia, se considera socialmente pertinente investigar una política pública educativa nacional destinada a mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad. Estas constituyen un grupo reducido (466) de la población carcelaria con relación a los hombres (9.775) y tienen un elevado grado de desposesión social y de vulneración de sus derechos (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2018, p. 52).

Las interrogantes que dieron origen a los objetivos específicos fueron las siguientes: ¿cómo funciona la educación en contexto de encierro en el marco del programa ECE, siendo la única política educativa de educación formal en cárceles?; ¿cuáles son las percepciones que poseen los/las docentes sobre el programa ECE?; ¿qué observan los/las docentes sobre la educación en contexto de encierro que reciben las mujeres?; ¿cuáles son las percepciones sobre la educación que tienen las mujeres destinatarias del programa ECE?; ¿cómo vivencian la educación que reciben?

En este sentido, los objetivos específicos procuran explorar el programa ECE del CES, describir su funcionamiento a partir de las percepciones de los/las docentes y de las estudiantes y observar la educación pública concebida como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

El primer objetivo específico aborda la gestión administrativa y pedagógica del programa ECE, los marcos legales, planes y programas,

así como la gestión en el interior de las UIPPL. A su vez, se indaga en la categoría conceptual *educación en contexto de encierro*, que da origen al nombre del programa. Scarfó y Aued (2013) consideran la educación en contexto de encierro como garantía de derecho humano fundamental y forma de vincularse a la sociedad y a la cultura. Al mismo tiempo que se define la educación en contexto de encierro como derecho humano fundamental, perviven contradicciones a nivel del Estado uruguayo. Al respecto, González, Rojido y Trajtenberg (2015) plantean que

se mantiene el registro de los antecedentes penales por parte del Poder Judicial como por el Ministerio del Interior [...]. Pasados 10 años de condena, el antecedente no es utilizado como agravante. [...] el propio Estado uruguayo, que, si bien tiene el cometido de la profilaxis del delito y la reinserción de las personas privadas de libertad, inhabilita el ejercicio de la función pública a quienes poseen antecedentes (p. 132).

La cita muestra que el castigo no termina con haber cumplido la pena que un juez dictaminó, situación que para el caso de las mujeres podría agudizarse.

Desde el programa, la categoría conceptual educación en contexto de encierro, si bien es un logro del sistema educativo público, constituye una “maquinaria social”, en palabras de Deleuze y Guattari (1998), que llega a la cárcel para atender el alto porcentaje de personas privadas de libertad sin estudios formales o con estudios incompletos. Blazich (2007) define que la educación en contexto de encierro se abre para una población socialmente estigmatizada, producto de omisiones del sistema educativo a lo largo del tiempo. Esto lleva a revisar el marco teórico pedagógico que posee la educación en contexto de encierro, debido a que el sistema penitenciario basa sus argumentos en la educación como rehabilitadora del ofensor. Al respecto, la investigación indaga en referencias teóricas sobre la filosofía del castigo penal, con el fin de comprender qué y para qué es el castigo y explorar el posible vínculo con la educación en contexto de encierro.

El segundo objetivo específico busca describir el funcionamiento del programa ECE, considerando las percepciones de los/las docentes y las estudiantes. Para ello, los aportes teóricos de la filosofía de Spinoza

(1980 [1677]) permiten reflexionar sobre la potencia, los encuentros, los afectos por los que transitan los/las docentes y las estudiantes en la educación en contexto de encierro. Estos conceptos spinozianos son retomados por Deleuze y Guattari (2006) mediante tres conceptos que remiten a las siguientes acciones: borrarse, experimentar y hacer rizoma. Estas acciones se manifiestan en el espacio educativo donde funciona el programa ECE; se fortalecen y complementan en el encierro, porque el encuentro surge en función a la potencia con los otros/as. El desafío de la acción educativa en contexto de encierro es que los/las docentes puedan hacer rizoma con las mujeres, es decir, “conectar y multiplicarse”.

La categoría educación de mujeres en contexto de encierro se acopla con los conceptos de los autores mencionados. Se agregan aportes de autoras como Sapriza y Folle (2016), desde la identidad de género, y Makowski (1997), con investigaciones de mujeres en cárceles mexicanas a través del concepto “modelo de pares o de hermandad”, que amplía la mirada sobre la educación de mujeres en el encierro dada la escasa investigación sobre la temática en Uruguay. Además, se recurre a los conceptos de “performativo”, como “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p. 18), y de “desposesión”, considerados desde dos sentidos: uno menciona que esta noción da cuenta del sujeto conducido por pasiones, el otro asume un lugar forzado o privativo que advierte sobre la dependencia de un mundo social que sostenga, en este caso, a las mujeres que estudian en contexto de encierro (Butler y Athanasiou, 2017).

Con respecto al tercer objetivo específico vinculado a observar la educación pública como derecho humano fundamental, en el marco del programa ECE, el enfoque de Ansolabehere (2010) se considera el más adecuado, en tanto concibe a los derechos humanos desde una perspectiva multidisciplinaria, cuestionando la idea cuasi exclusiva de derechos humanos fundamentales versus normas jurídicas. Desde esta perspectiva tampoco hay antecedentes de investigaciones en Uruguay. De ahí que este trabajo busca constituirse en un aporte para reflexionar sobre la temática, a la vez que problematiza y visibiliza cómo la normativa se cristaliza en papeles, resultando difícil cambiar la realidad de estas mujeres.

METODOLOGÍA

El planteo metodológico para el estudio del programa ECE fue el cualitativo, pues se consideró el más apropiado para explorar experiencias cotidianas desde la perspectiva de los/las actores/as a fin de dar una descripción detallada de la realidad y conocer sus percepciones (Forni, Gallart y Vasilachis, 1993; Delgado y Gutiérrez, 1999). Al respecto, Sautu y Wainerman (2001) señalan que las metodologías cualitativas están dirigidas a producir evidencia empírica sobre los modos en que se construyen socialmente los significados:

El método utilizado para la construcción de esa evidencia empírica y los contenidos sustantivos de esta dependerán del enfoque teórico elegido, porque no hay observación sin teoría y porque esta a su vez es reinterpretada y reconstruida a partir de la evidencia empírica (p. 3).

En este sentido, el enfoque teórico utilizado en la investigación se vincula con presupuestos marxistas, lo cual lleva a puntualizar que el problema de investigación se sitúa en la relación entre pensamiento y realidad, en ese proceso que va de lo abstracto a lo concreto pensado. De este modo, la realidad está siempre presente como premisa del trabajo teórico (Massera, 1984). Esta autora plantea que “el trabajo de investigación no termina en la conceptualización abstracta, porque las determinaciones no se explican *per se*, todavía es necesario explicar el concreto social, tal como este aparece y existe” (p. 97). Esta investigación concibe que la educación en contexto de encierro posee sentido de transformación social y no solo pedagógico; por lo que adopta una visión totalizadora del caso a investigar, intentando no desvirtuar el carácter histórico concreto del proceso.

La selección del caso fue intencional y los criterios para la selección de la muestra donde funciona el programa ECE fueron los siguientes:

- › Una unidad femenina en capital con población mayor a 300 y otra unidad con población femenina y masculina en el Interior con menos de 300.
- › Mujeres jóvenes y adultas sin hijos a cargo que estudian Educación Media Básica y Superior en el marco del programa ECE.

Las técnicas de investigación utilizadas para el relevamiento de la información fueron: a) análisis documental, b) entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, c) talleres de intercambio con docentes y d) *focus group* o grupo focal con mujeres jóvenes y adultas privadas de libertad que estudian en el programa ECE.

Con respecto a las categorías conceptuales seleccionadas para el análisis del funcionamiento del programa ECE, *educación en contexto de encierro* y *educación de mujeres en el encierro*, se definieron las siguientes dimensiones: percepciones docentes sobre el programa ECE; percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro; percepciones de las mujeres que estudian y la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados buscan dar respuesta a los objetivos específicos a partir de las cuatro dimensiones de análisis proyectadas en el marco metodológico con sus correspondientes definiciones operacionales: 1) percepciones docentes sobre el programa ECE, del cual forman parte; 2) percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro; 3) percepciones que poseen las mujeres que estudian; 4) observación sobre cómo es la educación pública como derecho humano fundamental en el marco del programa ECE.

Con relación a las percepciones docentes sobre el programa ECE, este funciona adaptándose a la lógica del sistema penitenciario, es decir, funciona a la sombra de lo implícito, de las alegrías, malestares, contradicciones en la cotidianidad del trabajo docente en y desde el encierro. Las percepciones docentes se analizan en función de las siguientes definiciones operacionales: disfunción interinstitucional e intrainstitucional, afecciones de los/las docentes, relación pedagógica y didáctica en el encierro, planes y programas del programa ECE.

Las lógicas interinstitucionales del sistema educativo y del sistema penitenciario poseen diferencias y similitudes, ello provoca que las funciones de los/las diferentes actores/as sean disfuncionales en el sentido de que, por ejemplo, la lógica del sistema penitenciario no

permita que las funciones que cumplen los/las docentes satisfagan la necesidad de dicho sistema o viceversa. Al respecto E3¹ dice: “Las lógicas de disciplinamiento entre ambos sistemas son parecidas, si te ponés a hilar fino tienen algunas cosas en común, pero son diferentes”. E1 menciona: “Acá nosotros respondemos a Secundaria, pero necesitamos del INR”. Los/las docentes trabajan en las UIPPL, pero respondiendo a la lógica institucional del sistema educativo, en el marco del programa ECE los/las docentes trabajan para una institución (CES) que funciona en otra (el INR). Al respecto, E2 plantea:

Las dos instituciones tienen cosas muy similares, la disciplina, por ejemplo, pero los fines son diferentes; en el espacio educativo se coloca a las mismas personas en lugares diferentes con reglas diferentes y las reglas no son explícitas, no lo son para los docentes ya que las conocemos a medias.

Al igual que E3, el testimonio de E2 reconoce similitudes en ambas instituciones, pero a la vez muestra tensiones en función a reglas no explicitadas. La dificultad radica en que, aun cuando se trate de la misma unidad penitenciaria, existen actores/as interinstitucionales con diversidad de funciones que no se encuentran articuladas. Las tensiones con relación a no saber cómo moverse, desconocer reglas en el lugar de trabajo, son sinónimo de disfunción interinstitucional. En este sentido E2 expresa: “Acá cambia la dirección de la cárcel y cambia todo, a nosotros nadie nos dice explícitamente que hubo cambios, pero nos damos cuenta”. El cambio de dirección en la UIPPL incide en la dinámica institucional de quienes trabajan en el programa ECE generando incertidumbre y depreciación de la tarea docente en su lugar de trabajo.

E3 dice: “Hay mucha desorganización interna acá adentro [cárcel] y vos eso lo ves todos los días”. La dinámica de la cárcel permea el espacio educativo, la percepción de los/las docentes de disfunción institucional se explicita en el Taller de Intercambio 1 (T1) cuando manifiestan: “[...] yo tengo en lista cuarenta estudiantes, pero no vienen y nadie me dice por qué”; “[...] a veces vienen cuatro estudiantes, otras veces uno, suponemos por qué es, pero no se habla”.

¹ E: código de *Entrevistado/a*.

El testimonio profundiza en las tensiones relacionadas con las dificultades en la comunicación que interesa a los/las docentes porque influye en su trabajo: cambio de dirección de la cárcel, cantidad de estudiantes que asisten, seguimiento de las estudiantes que no asisten. Estas dificultades emergen en forma reiterada en los testimonios.

Con respecto a las percepciones docentes sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas en el encierro, el programa ECE se erige como una política pública educativa focalizada, cuya lógica se aproxima a la adaptación de las situaciones cotidianas que viven los/las docentes en el encierro. En este marco, surgen percepciones encontradas, porque hay quienes explicitan afección en el trabajo por haber vivido determinados acontecimientos –no previsibles– en la cárcel mientras que otros han logrado adaptarse al contexto normalizando dichos acontecimientos.

En tal sentido, E5 plantea:

Este año pasé mal, me afectó mucho el hecho de que un estudiante se haya ahorcado. Cada vez que tenía que venir se me complicaba porque pensaba en él, y porque acá todo sigue igual, fue lo mismo, fue como cambiar un vidrio, escuchamos que algunas personas decían “y bueno, uno menos”; claro, no eran docentes.

Se observa que la forma de afección frente a un acontecimiento es asumida y sentida de modo diferente entre los/las actores/as de ambas instituciones (CES e INR). Esta afección avanza y va erosionando de tal forma, que puede llegar a comprometer el trabajo o puede ocasionar la adaptación.

E1 dice:

Vos acá, o te adaptás, o te vas, vos ves cuando un docente viene y se siente mal, sabés que ese termina renunciando [...] quien viene pensando que trabajar acá es igual que en la calle [liceo] la pasa mal, termina renunciando. Y si vienen para acumular horas, o sea por lo económico, lo sufren, te das cuenta enseguida.

E5 y E1 muestran dos formas de afectación del cuerpo del docente en términos spinozianos (se recuerda que “cuerpo”, para Spinoza, es la

multiplicidad de relaciones organizadas que no se circunscribe a un límite biológico), es decir que implican relaciones sociales, culturales, económicas, políticas que suceden en la cárcel. Estas relaciones no solo pasan por el cuerpo biológico, sino que están determinadas por la potencia y por los afectos. La potencia no es lo que uno quiere, sino lo que un cuerpo tiene o puede y lo hace: E1 se adapta (“se le complica”) y E5 sufre (“la pasa mal”).

Los afectos y la potencia antes mencionados se relacionan con la pregunta “¿por qué elige trabajar en contexto de encierro con mujeres?”. Al respecto, E4 expresa: “Empezó siendo un desafío y me encantó, el trato es más humano, el compromiso que demuestran los y las estudiantes es muy alto”. Asimismo, E2 menciona: “A mí me encanta, tenés posibilidades de hacer cosas distintas con ellas, el programa [curricular] no te ciñe, nosotras construimos en función a lo que nos parece más relevante”.

Los afectos y la potencia se relacionan también con la elección de trabajar en contexto de encierro con mujeres y cómo trabajar con ellas. En los siguientes testimonios se observan potencias alegres de los/las docentes que se refuerzan desde el cómo enseñar, es decir, desde la didáctica en contexto de encierro. La mayoría aduce que el trabajo es desafiante, hay en ellos/as pasiones alegres que se materializan en el “hacer cosas”, cosas diferentes que permiten desarrollar su creatividad; encuentran sus pasiones alegres enseñando a partir de la construcción de temas que consideran relevantes en cada caso. Los/las docentes entienden la educación en contexto de encierro como el territorio donde los afectos encuentran la potencia en la búsqueda para mejorar dicho territorio, por lo tanto, este no es cerrado, es un vector que provoca movimientos de desterritorialización y reterritorialización, entre las llaves y las rejas. Es decir, en contextos de encierro, si bien existe un territorio limitado, este puede moverse aún en esas condiciones porque los/as docentes logran “hacer cosas”, lo que estaría significando construir territorio entre las llaves y las rejas.

Otro aporte al tema se vincula con que los docentes perciben que el derecho a la educación de las estudiantes en el encierro no es transformador si solo se limita a repetir modelos que no fueron pensados para este contexto. En este sentido, E3 plantea:

Nuestro trabajo tiene que ver con ampliar las expectativas y experiencias, dar herramientas, que aprendan a tolerarse y tolerar los fracasos. Y muchas veces sentimos que nuestro trabajo se convierte en un trueque por redención de pena. Tenemos que lograr que ese tema se desarme.

De lo señalado surgen dos ideas claves: una concierne al significado de la función pedagógica y didáctica del docente; la otra, en tensión con la anterior, es que dicha función se percibe como un trueque por redención de pena. El testimonio muestra la tensión pedagógica y didáctica en contexto de encierro entre la adaptación del docente a la situación educativa y la necesidad de potenciar la creación de alternativas diferentes a la realidad. Se evidencia que dicha relación se convierte en un trueque por redención de pena, lo cual podría despotenciar a la educación como alternativa al castigo del propio encierro.

La existencia de educación formal desde el programa ECE en mujeres privadas de libertad es una batalla ganada por el sistema educativo, existen fortalezas, así como persisten ausencias detectadas y sin resolver.

Las singularidades del acto educativo se asocian a la relación pedagógica y didáctica, donde además se intenta profundizar por qué se acercan a estudiar las mujeres en el encierro. En este sentido, E2 manifiesta: “Cuando ellas entran al aula se mete todo con ellas, miedos, frustraciones, autoestima, los hijos, el marido, entre otras cosas”.

Los testimonios evidencian cómo trabajan los/las docentes con ellas; en este sentido, la desposesión aludida por Butler y Athanasiou (2017) es habilitadora de encuentros en el acto educativo en el encierro, ellas no fingen, son mujeres que quieren estudiar. A su vez, la desposesión se expresa en la violencia normativa, repetida en ambas unidades. E2 manifiesta:

Su vida acá no es fácil, sumado a todo lo que les pasa afuera. El afuera lo traen permanentemente al aula. Ellas están pendientes del cuidado del hijo/a, primo, hermanos, padre; hay una cuestión que portan como mujeres y es el tener que hacerse cargo de todo. Hay una cosa exaltada por la maternidad del tipo sacrificial.

El ser mujer y estudiar no son dos acciones diferentes en el encierro. En el T1 señalan que “ellas tienen mucha carga y responsabilidades impuestas sociales, se hacen cargo de todo adentro y afuera”; “la maternidad exaltada de tipo sacrificial” que describe el testimonio llega al aula e implica para el/la docente deconstruir estigmas sociales, por ello es singular el acto educativo, porque la relación pedagógica y didáctica que se establece es esencial para facilitar y sostenerlo.

E4 señala que las mujeres “se quejan mucho y dicen que necesitan salir para estar con sus hijos, la queja es constante”. Al respecto, los/las docentes plantean que lleva tiempo de clase y esfuerzo emocional sacarlas de la queja y poder concentrarse. E1 expresa que ellas siempre empiezan diciendo “no puedo, no puedo, la droga me mató todas las neuronas”; y E5 dice que “la autoestima de ellas está por el piso, muchas llegan y no hablan por mucho tiempo, muchas de ellas para sostenerse se hermanan con otra”.

Los factores que mencionan los testimonios –queja y baja autoestima en las mujeres– parecen ser excusas para evitar el fracaso. Sin embargo, la deconstrucción que hacen los/las docentes para lograr que las mujeres continúen asistiendo es un acto singular porque implica fortalecer la confianza para que puedan salir del lugar inicial con el que llegan al espacio educativo.

Las mujeres en el encierro llegan al espacio portando enunciados *performativos* que describe E2 con precisión cuando expresa: “Cuando ellas entran al aula entra todo”. El significado de los enunciados grita que quieren estar afuera, el castigo del encierro profundiza el dolor de la mujer de no poder estar donde ella sabe o cree saber que necesita. Pero esos enunciados encubren el pedido de ayuda, según se observa en el T2:

[...] son muy pocas mujeres las que llegan, y nosotros vemos que cuando nos acercamos y trabajamos codo a codo, ellas logran engancharse, ellas están muy solas [...] Hay mucha demanda del sector masculino y nos falta más dedicación para ellas, ellas no logran integrarse en el aula adecuadamente.

A pesar de los mencionados enunciados *performativos*, las mujeres rompen la inercia del encierro y consiguen estudiar y, ante la necesi-

dad de resistir, se evidencia la importancia del modelo de pares de Makowski (1997). La enseñanza personalizada es clave para las mujeres porque atiende las necesidades singulares de cada una.

Los testimonios evidencian desafíos y fracasos en el acto de enseñanza, además aportan un aspecto diferencial al sistema penitenciario y es la confianza de los/las docentes en las mujeres que estudian, es el motor que provoca el movimiento en algunas mujeres. Al respecto, E3 (y la mayoría de los testimonios) menciona que la razón principal para estudiar es la redención de pena. E4 comenta: “Para ellas, es muy difícil sostener la asistencia, no vienen siempre, es más, casi no vienen a clase”. Sin embargo, E5 expresa que “llegado el momento de rendir el examen, nosotros nos enteramos que ellas se desesperan pidiendo fotocopias para leer y dar el examen”. En el T1 se expresa: “A veces, las mujeres llegan al espacio educativo solo para rendir examen, desesperadas para intentar salvarlo”. Esta desesperación es sinónimo de preocupaciones por el afuera que convive en el espacio educativo y pervive en el aula.

Con relación a la tercera dimensión sobre las percepciones que poseen las mujeres que estudian, se observa que la redención de pena por estudio y trabajo es la principal motivación señalada por las estudiantes para dar inicio a los estudios formales, lo cual se evidencia en los *focus group* cuando enuncian: “Yo estudio para redimir pena” (GF1);² “Yo estudio para despejar un poco la cabeza de todo, de afuera, también trabajo” (GF2). Una vez establecido el acercamiento de las mujeres al espacio educativo, luego como estudiantes plantean otras razones, otras miradas que van más allá de la redención de pena; por ejemplo, mencionan que asistir a clase es una oportunidad que ofrece el encierro, es una oportunidad para “despejar la cabeza”, estudiar es algo que muchas afuera no hacen, porque les resulta difícil.

En general, la educación es vista como un factor positivo; algunas estudiantes han encontrado en el espacio educativo que genera el programa ECE otras formas de hacer en ese tiempo. Es posible que la palabra “diferente”, referida al espacio, suponga reconocer el encuentro mediado por otro que no es con el operador, ni con la policía, sino que es con un/una docente que genera la confianza para seguir adelante.

² GF: código de *Grupo focal* o *Focus group*.

El espacio educativo es visto como oportunidad en el encierro, que no tienen afuera, y de ayuda para salir de un lugar endogámico. En los relatos las mujeres explicitan su interés por otras actividades, como por ejemplo trabajar y participar en talleres de educación no formal.

En cuanto a los talleres, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ofrece algunas alternativas que a las mujeres les resultan más interesantes que cursar diferentes materias del nivel liceal. Se visualiza la fragmentación del sistema educativo y la existencia de varias ofertas educativas que trabajan en simultáneo y desarticuladas, de la misma forma que ocurre fuera de la cárcel.

Las mujeres observan que la educación es una oportunidad de superación personal, pero reconocen sus dificultades para sostener el proceso educativo. En el GF2 dicen: “No es fácil ir hasta allá, a veces no podés levantarte, pero sé que es una oportunidad que no tengo afuera”. Este comentario muestra convicción acerca de que la educación es una opción segura en el encierro, pero también visibiliza las dificultades que viven en el interior de la cárcel. En el GF1 expresan:

No sabés cómo es vivir acá adentro, y no es tan fácil venir a estudiar; yo estuve en el nivel cuatro, ahí nadie estudia porque ellas viven el día en la noche, allá nadie duerme de noche, es demasiado el descontrol, gritan mucho, es demasiado. La verdad no sé, yo ahí no pude estudiar, porque yo de día tenía que cuidar mis cosas porque si no me robaban todo, dormía cuando ellas dormían, de día, a veces ni dormía.

El testimonio muestra la desposesión antes mencionada de las mujeres que quieren estudiar en el encierro y la falla del sistema, en este caso penitenciario, para asegurar el derecho a la educación a las que realmente quieren estudiar.

Ante esta desposesión normativa, trabajada por Butler y Athanasiou (2017), se erige otra habilitadora de encuentro con otros en el espacio educativo que ayuda a las mujeres que poseen intereses comunes. Si bien los conflictos en el interior de la cárcel hacen que sea compleja la asistencia al espacio educativo, algunas lo logran.

Se observa que las mujeres que estudian conviven en el mismo piso, es decir, se conocen y conocen sus delitos. Sin embargo, no acep-

tan delitos de infanticidios porque son madres. En consecuencia, dicen en el GF1: “Me gusta venir acá, porque las que venimos somos iguales, yo a veces veo tomando mate a Z que mató al hijo y antes le pegábamos, no la queríamos ni ver [...]”.

Hay valores que las mujeres sostienen y refuerzan, clasifican, excluyen o incluyen, según el delito cometido. Se repite el aspecto disfuncional que es el hacinamiento, motivo de preocupación a pesar del cual, en el espacio educativo, se genera un ambiente de cordialidad, que se debe a que las mujeres que estudian se admiten como pares, se hermanan en términos de delitos y conviven tanto en el espacio educativo como en otros espacios de la cárcel.

La educación en contexto de encierro y la educación de las mujeres en el encierro es un derecho que el programa ECE materializa para que las personas privadas de libertad que quieran iniciar o culminar la Educación Media Básica y Superior puedan hacerlo. No obstante, los testimonios de las mujeres sobre la educación señalan la distancia que existe en términos de normas del deber ser y la realidad que viven las que estudian en el encierro.

Si bien es innegable que la educación es un derecho humano fundamental y el Estado uruguayo lo garantiza, aparece como un discurso cristalizado en la retórica: no basta con enunciar que la educación garantiza un derecho humano fundamental, hay que demostrarlo.

Petit (2018) dice que “se necesita más sistema educativo en las cárceles” pero, por los aspectos que se han venido desarrollando, es evidente que antes hay que escuchar y observar las disfunciones intra-institucionales e incluso la fragmentación en el propio sistema educativo para pensar cuáles serían las condiciones que posee el sistema para sostener “más sistema educativo”, ya que las palabras de los/las docentes y de las estudiantes denotan vulneración del derecho a la educación. E4 dice: “Ellas, en mi materia, aún terminando Bachillerato salen con desventajas porque no tenemos prácticos de laboratorio”. En el GF2 explican:

[...] yo estoy cursando Psicología, pero voy en desventaja porque acá no tengo ni internet ni los libros que necesito, entonces cuando salgo voy a la biblioteca a buscar información e incluso a trabajar con diccionarios, me pierdo contenidos de clases enteras

porque no entiendo de qué hablan, sumado a que no sé si voy a terminar, lo hago porque estoy acá, cuando salga iré a limpiar [...].

Entonces, por un lado, se garantiza el derecho y, por otro, se lo vulnera. Scarfó y Aued (2013) plantean que la educación en el encierro “es la transmisión y recreación de la cultura” (p. 91), dado que, para el caso de las mujeres, si bien se reconoce como oportunidad de superación personal, reproduce las desigualdades de género y vulnera el derecho de inclusión social. Esta vulneración es relevada en los T1 y T2, cuando mencionan los posibles cambios sugeridos hacia el programa:

[...] falta personal especializado que colabore; se debe mejorar la infraestructura donde trabajamos; los recursos materiales son escasos; ellas vienen sin lápices y con un cuaderno de veinticuatro hojas [...]; se debe realizar mejoras en los planes, deben ser específicos para esta población; se necesita más tiempo de trabajo con ellas [...].

Las vivencias relatadas por las mujeres que estudian en el encierro refuerzan la idea de que “estudiar posiciona a las mujeres en un lugar donde ellas se visualizan como estudiantes; las ayuda a recuperar la confianza en ellas mismas, las desafía a rendir, y existe un reconocimiento en la igualdad de género”. A pesar de ello, el formato de la educación de mujeres en contexto de encierro que ofrece el programa ECE, amparado en el paraguas del derecho humano fundamental, reproduce el formato de Educación Secundaria disciplinar, y los/las docentes y las propias estudiantes reconocen que las condiciones de egreso son diferentes y muchas veces en desventaja. Esta situación muestra que la educación que reciben las mujeres en el encierro no es la misma en términos de contenidos y conocimientos, en principio, porque las condiciones de las cuales parte la educación de mujeres en contexto de encierro es disímil. En consecuencia, la educación como derecho humano fundamental queda cristalizado en la normativa, pero la realidad es otra; si bien los/las docentes lo viven como desafío personal y profesional, reconocen las limitaciones

Se muestra que el Estado está vulnerando el derecho que otorga, aspecto señalado por el Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016), por los testimonios de los/las docentes y de las estudiantes en

esta investigación. La cultura tiene que llegar al espacio educativo con la educación formal del mismo modo que llegan los talleres de educación no formal de ANEP y del MEC.

Como fue mencionado anteriormente, el discurso de la educación como derecho humano fundamental se cristaliza en la retórica del discurso. Por ello Ansolabehere (2010) propone como alternativa que la institucionalización sea revisada y que las vivencias sean asumidas, en este caso, por los/las actores/as de la educación en contexto de encierro; es decir, de qué manera estos/as se apropian en el marco del programa de las normativas vinculadas con los derechos, para situar sus demandas, dado que las mujeres que estudian en el encierro siguen en situación de desposesión. Por un lado, se refleja en la exposición a la violencia normativa que se observa en la cárcel y en las carencias materiales con las que estudian en el espacio educativo. Por otro lado, dicho espacio, si bien garantiza la oportunidad de educación como derecho humano fundamental, no asegura a las mujeres que una vez culminada la educación secundaria puedan acceder a un trabajo digno. Además, ellas saben que, por su edad y sus antecedentes, el haber terminado el liceo no les garantiza conseguir trabajo ni continuar estudiando.

En consecuencia, la educación formal en el marco del programa ECE es una política pública educativa que entra a la cárcel sin monitoreo ni evaluación de indicadores. Una alternativa podría ser que el programa ECE sea considerado para su revisión en el marco de una política educativa general en el encierro, que aborde todas las opciones educativas que llegan a la cárcel con el propósito de identificar criterios comunes para mejorar la educación pública.

CONCLUSIONES

Entre las principales conclusiones se observa que este programa Educación en Contexto de Encierro se halla en relación de dependencia con el sistema penitenciario, lo cual implica la adaptación de un sistema a otro. Esta relación colabora con la naturalización de situaciones que viven cotidianamente las mujeres en el encierro, lo cual afecta el cuerpo de los/las docentes. En este sentido, es difícil separar entre ser estudiante y ser presa.

La educación de mujeres en contexto de encierro tiene fortalezas tales como las relaciones pedagógicas y didácticas que se establecen y la singularidad del acto educativo en el encierro. Ello implica la personalización de la enseñanza con el/la docente o con otra compañera, lo que refleja la necesidad en el espacio educativo de “hermanarse” para resistir y continuar estudiando. Es justamente la desposesión de las mujeres, en términos de Butler y Athanasiou (2017), que provoca la pasión para moverse hacia el encuentro con otros/as y el espacio educativo como lugar que habilita ese encuentro.

Asimismo, posee debilidades, debido a que la función docente se encuentra asociada al trámite de redención de pena, la convivencia con las disfunciones interinstitucionales e intrainstitucionales, las tensiones en y durante el acto educativo, la falta de monitoreo y evaluación de indicadores para poder mejorar, así como la ausencia de marco teórico que fundamente la educación en contexto de encierro más allá de concebirla como un derecho humano fundamental.

La investigación plantea que se piense la educación pública en contexto de encierro en el marco de una única política pública educativa, que aborde todas las ofertas que llegan a la cárcel con el propósito de identificar criterios comunes para articularlas y fortalecerlas. Ello implicaría reforzar la comunicación interna entre ANEP y las propuestas de educación no formal del MEC, lo cual redundaría en que las mujeres realmente pudieran acceder y apropiarse de la cultura desde la educación pública uruguaya en contexto de encierro. De lo contrario, el programa ECE termina siendo una máquina que excluye a quienes no pueden acceder a la educación formal dentro de la propia cárcel, en el entendido de que esta es una forma alternativa al castigo en el encierro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, Francis A. (1959). “Criminal justice, legal values and the rehabilitative ideal”, *Journal of Criminal Law and Criminology*, vol. 50, N° 3, pp. 226-232.
- Ansolabehere, Karina (2010). “Los derechos humanos en los estudios sociojurídicos”, en Estévez, Ariadna y Vázquez, Daniel (coords.), *Los derechos humanos en las ciencias sociales. Una perspectiva multidisciplinaria*. Ciudad de México: CISAN/FLACSO México.

- Blazich, Gladys S. (2007). "La educación en contextos de encierro", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 44, pp. 53-60.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- y Athanasiou, Athena (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016) *Informe Anual 2016*, Parlamento de la República Oriental del Uruguay. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe%20Anual%202016.pdf>>.
- (2018). *Informe Anual 2017*, Parlamento de la República Oriental del Uruguay. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes-al-parlamento/89470>>.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1998). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, traducción de Francisco Monge. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2*. París: Minuit.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (comps.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Forni, Floreal H.; Gallart, María A. y Vasilachis de Gialdino, Irene (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- González, Víctor; Rojido, Emiliano y Trajtenberg, Nicolás (2015). "Sistema penitenciario de Uruguay (1985-2014): cambios, continuidades y desafíos", en Bardazano, Gianella et al. (comps.), *Discutir la cárcel, pensar en sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Trilce/Comisión Sectorial de Investigación Científica-Universidad de la República (Udelar).
- Makowski, Sara (1997). "Formas de resistencia y acción colectiva en cárceles de mujeres", *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, año 7, N° 19, pp. 68-77.
- Massera, Ema J. (1984). *Ideología e currículo: o método indutivo no ensino de História. Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Tesis de Maestría en Sociología.
- Petit, Juan M. (2018). "Pico a pico con Juan Miguel Petit", entrevista de Andrés Alonso et al. al comisionado parlamentario de la República Oriental del Uruguay, portal *Sala de Redacción*. Disponible en: <<https://sdr.fc.edu.uy/comisionado/>>.

- Sapriza, Graciela y Folle, María A. (comps.) (2016). *El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar).
- Sautu, Ruth y Wainerman, Catalina (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Scarfó, Francisco J. y Aued, Victoria (2013). "El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel", *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 7, N° 1, pp. 88-98.
- Spinoza, Baruch (1980). *Ética*, traducción de Vidal Peña. Madrid: Ediciones Orbis [1677].
- Vigna, Ana y Folle, María A. (2014). *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. Montevideo: Universidad de la República (Udelar). Disponible en: <<http://nacvi.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/05/2015-Vigna-y-Folle.pdf>>.

Las TIC en la educación inclusiva. Incorporación de las Aulas Virtuales como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de ciencias en ProCES Semipresencial*

Mención

María Graciela García Pereira**

Resumen

La investigación educativa tuvo como propósito explorar la incorporación del Aula Virtual (AV) en Bachillerato de Enseñanza Media como espacio que posibilita la inclusión, desde el aprendizaje de las ciencias, en el Programa de Culminación de Estudios Secundarios Semipresencial de adultos en el ámbito laboral (ProCES). Es un estudio de tipo descriptivo-explicativo que planteó una complementariedad cuantitativa-cualitativa desde el punto de vista metodológico. El trabajo de campo se llevó a cabo con estudiantes y docentes de los cursos de Física, Matemática y Química en 2017. Se analizó el uso y la apropiación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como estrategia potenciadora del aprendizaje de ciencias y la inclusión educativa; se indagaron las capacidades comunicacionales generadas en los espacios del AV. El supuesto principal expresa que la incorporación del AV potencia el aprendizaje de ciencias y facilita el desarrollo de habilidades co-

* El presente artículo resulta de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) que lleva por título "Las TIC en la educación inclusiva. Incorporación de las Aulas Virtuales como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de ciencias en ProCES Semipresencial", defendida el 25 de setiembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Especializada en Currículum y Evaluación (Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga). Diplomada en Gestión de Instituciones Educativas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República-Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación). Diplomada en Enseñanza con Tecnologías Digitales (Universidad de Cambridge-CFE). Profesora de Educación Media con especialidad en Química (Instituto de Profesores Artigas).

municativas-tecnológicas. A su vez, que las actividades propuestas por cada docente en el AV contribuyen al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, a través del trabajo colaborativo, que involucran al Proyecto Final. Según los resultados obtenidos, la incorporación del AV favoreció la inclusión educativa de las personas trabajadoras, así como el aprendizaje colaborativo de ciencias.

Palabras clave: educación inclusiva, TIC, estrategias de enseñanza y aprendizaje, aula virtual.

INTRODUCCIÓN

Ser social es una de las características principales del ser humano y esta alcanza su máximo potencial en la medida en que se desarrolla en un grupo, donde se establecen vínculos y se comunica con los semejantes. Quizás esta sea una de las razones que justifique el éxito de las redes sociales en tan poco tiempo. Ellas constituyen uno de los espacios de reflexión colectivos que permiten, a través del debate, del intercambio de ideas, de experiencias, la socialización del conocimiento y el aprendizaje. El Informe Mundial de la Unesco (2005) plantea la relevancia de las redes en la creación y gestión de los conocimientos, como fruto del cambio que se está dando a nivel de los espacios de producción y manejo de estos.

Si se considera la realidad de Uruguay, la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) establece que la educación es un derecho humano fundamental (artículo 1) y define los principios de la educación citando, entre otros, el de la universalidad (artículo 6) y el de la diversidad e inclusión educativa (artículo 8). A su vez, establece que el Estado debe articular las políticas sociales que favorezcan el cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional (artículo 12), así como la obligación del Estado en lo referente al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en su artículo 18.

La integración de las TIC en los diferentes sistemas educativos tiene su enfoque en el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que tanto estudiantes como docentes desarrollen las capacidades digitales que les permitan ser competentes en la sociedad actual.

En el Proyecto de Presupuesto 2015-2019 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2015, p. 136), cobra importancia la participación activa del aprendizaje en el proceso de inclusión. Para que el derecho de acceso universal sea una realidad, no alcanza solo con asistir a una institución educativa y recibir allí educación, sino que esta debe ser una inclusión real; al decir de Aguerrondo (2009, p. 5), “una educación de calidad con equidad que permita el ingreso a la sociedad del conocimiento”.

Dentro de las políticas educativas generales definidas por ANEP para el quinquenio, el Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES) es uno de los dispositivos educativos que desarrolla el Consejo de Educación Secundaria (CES). Tiene como objetivo posibilitar la culminación de la Educación Media en el ámbito laboral, habilitando oportunidades de desarrollo profesional a personas trabajadoras que a lo largo de su vida y por diversos motivos se alejaron del sistema educativo formal.

Los cursos son cuatrimestrales, en modalidad presencial y semi-presencial; esta última se lleva a cabo en el espacio de las Aulas Virtuales del CES, que desarrolla los cursos mediante la combinación del uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje con la realización de encuentros presenciales. La plataforma virtual utilizada es Moodle, y en ella se aloja la página de Aulas Virtuales (<<http://aulas.ces.edu.uy>>).

Si bien la educación inclusiva busca garantizar la participación de todos y todas, en una sociedad donde aprender no está restringido al horario escolar, donde cada individuo puede aprender de muchas formas y siguiendo sus propios intereses, en espacios y tiempos distintos, no es suficiente con acceder a la información; es necesario hacer un uso adecuado de la misma para transformarla en conocimiento aplicable a la resolución de los problemas cotidianos.

Cada vez más se requiere de ciudadanos alfabetizados científicamente que se sientan partícipes respecto a la toma de decisiones, que asuman una actitud proactiva, responsable, que sean capaces de participar en la elaboración de proyectos de mejora de la calidad de vida de su ambiente y de comprometerse con un futuro sostenible. Razón por la cual es primordial la creación de espacios interactivos virtuales donde se construya conocimiento científico, a sabiendas de que en ellos las TIC existen. Echeverría define estos espacios y los agrupa bajo la

denominación de tercer entorno: “Espacio social, que no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, que depende de redes electrónicas con multiplicidad de nodos” (2001, p. 280). Surge así un espacio virtual, un nuevo lugar donde interactuar, comunicarse e intercambiar información.

Investigar cómo se dan las relaciones de aprendizaje en dichos espacios virtuales conduce a las siguientes interrogantes: ¿cómo se logran estos espacios?; ¿cuáles son las estrategias que allí cobran relevancia?; ¿qué incidencia tiene su inclusión en el proceso en que se construye el conocimiento?

Según Unesco (2005), la inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el estudiantado a través de la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión. Este proceso involucra cambios y modificaciones atendiendo a las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas, jóvenes y adultos, poniendo énfasis en quienes son más vulnerables. Es por ello que una escuela inclusiva debe procurar el desarrollo del potencial de cada persona, evitando la discriminación, así como incorporar nuevas estrategias de enseñanza en relación con los modos de aprender.

Es así como las TIC y la educación inclusiva forman parte de temas de debate actuales, ya sea por la necesidad de priorizar la educación para toda la vida, como para llegar a aquellos grupos que no pueden asistir regularmente a la educación presencial. Cabe resaltar que los cuatro pilares de la educación se establecieron a partir de la noción del aprendizaje a lo largo de toda la vida que, a su vez, es una adaptación del concepto de “educación permanente” definido inicialmente en el informe histórico *Aprender a ser* (Unesco, 1972).

Un AV es un espacio en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Etimológicamente, “virtual” viene de “virtud”, que es la capacidad que tienen las cosas para producir o causar efectos; por lo que un AV constituye un espacio innovador de las formas de trabajo, comunicación e interacción, en el que el cuerpo docente genera y desarrolla acciones diversas para el logro de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, formula preguntas, abre debates, plantea trabajos, sube materiales (Área, 2009). Según Coll (2007), “la novedad reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran sistemas semióticos conocidos y amplían hasta

límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información” (p. 168).

En este sentido, la pregunta que guió la investigación fue: ¿de qué forma, dentro del marco de una educación inclusiva, se incorpora el Aula Virtual como innovación pedagógico-didáctica en el aprendizaje de ciencias, específicamente Física, Matemática y Química, en Bachillerato de Enseñanza Media durante el segundo semestre del año 2017 en ProCES Semipresencial?

Los objetivos de esta investigación consisten en: explorar las potencialidades de la incorporación del AV en Bachillerato de Enseñanza Media, en el año 2017, como espacio que posibilita la inclusión desde el aprendizaje de las ciencias en ProCES Semipresencial; analizar el uso y la apropiación de las TIC como estrategias de enseñanza y aprendizaje que potencian la inclusión educativa en los cursos de Física, Matemática y Química; indagar las capacidades comunicacionales que se establecen en los espacios colaborativos del AV de ProCES en los cursos de Física, Matemática y Química; y, finalmente, evaluar en la última instancia presencial la modalidad de trabajo colaborativo alcanzado en la actividad que involucra la realización de un Proyecto Final en equipo en los cursos de Física, Matemática y Química en Bachillerato de Enseñanza Media durante el segundo cuatrimestre de 2017.

METODOLOGÍA

La presente investigación pretendió analizar de qué forma, dentro del marco de una educación inclusiva, se incorporó el AV como innovación pedagógico-didáctica en el aprendizaje de ciencias dentro del programa ProCES, en la modalidad Semipresencial, a nivel de Bachillerato y en el segundo semestre del año 2017.

Es desde el paradigma interpretativo que se enfocó esta investigación educativa, dado que su interés se centró en comprender la realidad construida por el propio sujeto en un proceso dinámico de cambio.

Se trata de un estudio descriptivo-explicativo. Descriptivo, en la medida en que busca medir y evaluar en sus distintas dimensiones el problema a investigar. Es justamente, al decir de Taylor y Bogdan (1987), que la metodología cualitativa es aquella que produce datos

descriptivos: las propias palabras de las personas, ya sea habladas o escritas, y la conducta observable. Explicativo, según plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), en su afán por determinar las causas de los fenómenos y de generar entendimiento. Razón por la cual la perspectiva cuantitativa está presente en ese ir más allá de la descripción, ya sea de conceptos o de las relaciones que se establecen entre ellos; intentando explicar por qué ocurre un fenómeno, ya sea físico o social, y en qué condiciones se manifiesta.

Este proyecto de investigación planteó una complementariedad desde el punto de vista metodológico, pues integró un enfoque de tipo cuantitativo y otro cualitativo.

Diseño de la investigación

En concordancia con un enfoque mixto, el diseño de la presente investigación es explicativo secuencial. Se caracterizó por una etapa inicial donde se recabaron y analizaron los datos cuantitativos, y luego los datos cualitativos. Es importante resaltar que la segunda fase se construyó teniendo en cuenta los resultados de la primera. Luego ambas se integraron, en este caso dando prioridad a lo cuantitativo.

Un propósito frecuente de este modelo es utilizar resultados cualitativos para auxiliar la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como la profundización de estos. Esta modalidad ha sido muy valiosa en situaciones en las que aparecen resultados cuantitativos inesperados o confusos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 554).

Población de estudio

La población de interés estuvo formada por personas estudiantes-trabajadoras inscritas y docentes de ProCES Semipresencial de las asignaturas Física, Matemática y Química pertenecientes a los cursos de Bachillerato del segundo cuatrimestre del año 2017. Cabe aclarar que el universo correspondió a la totalidad de inscriptos en los mismos, lo que permitió abarcar no solo a estudiantes de la capital sino también del Interior del país, y al equipo docente a cargo, según queda detallado en la Tabla 1.

Por otra parte, es importante resaltar el compromiso de los y las docentes establecido con el Programa desde hace años, así como su vasta experiencia en el desarrollo de cursos virtuales. Los tres constituyen referentes importantes en el mismo.

Tabla 1. Población de interés.

Actores	Población total en el segundo cuatrimestre	Entrevista semiestructurada	Censo 1 <i>online</i>	Censo 2 <i>online</i>	Observación estructurada
Estudiantes	28	—	28	—	28
Docentes	3	3	—	3	3

Elaboración propia.

Fuente: Instrumentos aplicados.

Técnicas utilizadas

Los datos se obtuvieron a partir de los resultados de la aplicación de diferentes técnicas, a saber: dos censos *online* autoadministrados, uno a estudiantes y otro a docentes, en ambos casos elaborados con preguntas abiertas y cerradas. Ambos fueron realizados al terminar el curso, pero antes de llevarse a cabo la evaluación final.

Por otra parte, también se recabaron datos de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes, aquellos que tenían los grupos de Física, Matemática y Química de los cursos virtuales del segundo cuatrimestre; las mismas se realizaron una vez concluidos los cursos.

Cabe señalar que como la plataforma permite que las actividades realizadas en el AV queden registradas, así como también el grado de participación y comunicación entre pares y con docentes, en los respectivos foros habilitados, para contar con los datos que surgen a tales efectos se trabajó con una pauta de observación estructurada de elaboración propia.

Se elaboró una rúbrica como herramienta en la que se establecieron los indicadores y las evidencias que informan acerca de las acciones de enseñanza y aprendizaje esperadas, y en la misma se tuvieron

en cuenta los siguientes cuatro aspectos: interacción de estudiantes entre sí; interacción de estudiantes y docente; desarrollo de trabajo colaborativo; y actividades realizadas.

A su vez, se realizaron capturas de pantalla que informaron de la situación de los cursos en diferentes momentos del cuatrimestre; una, al inicio, que denota la bienvenida y la presentación docente; otra, que muestra el inicio del curso introductorio; y, por último, la apertura del foro para el Proyecto Final.

RESULTADOS

Una vez que la metodología aplicada fue procesada, es necesario realizar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a través de los instrumentos utilizados. Se debe tener presente que no se intentará llegar a conclusiones definitivas, sino presentar lo que parecen indicar los resultados, la comparación o contraste con las entrevistas y algunas reflexiones.

El primer dato relevante que resultó del censo *online* realizado a los estudiantes corresponde a la manera en que conocieron el programa ProCES Semipresencial. Se pudo observar que, del total de la muestra, 19 estudiantes (67,9%) se enteraron por la propia institución en la que se desempeñan, 4 estudiantes (14,3%) lo hicieron a través de colegas de trabajo, 3 (10,7%) por un familiar y los 2 (7,1%) restantes por la página del CES.

Otro de los datos a considerar por su vital importancia es la tecnología utilizada, tanto para el acceso como para la navegación en la plataforma; por ello fue una de las primeras interrogantes planteadas en el censo. El análisis de los dispositivos y el acceso a internet son indicadores que permiten conocer la disponibilidad del estudiantado, ya sea para consultar materiales, enviar tareas, ingresar a foros y *chats* o realizar consultas a sus docentes.

Observando la navegabilidad en el AV, es interesante que 20 estudiantes (71,4%), de 28 (100%) afirman que nunca, o casi nunca, les resultó complejo navegar en la plataforma, mientras que solo 2 (7,2%) manifiestan que casi siempre tuvieron dificultades. Esto puede relacionarse con el resultado de los indicadores “tecnología” y “conectividad”.

Por otra parte, es prioritario otro de los indicadores, el que se relaciona con la forma en que se establece la comunicación entre pares y con el equipo docente durante el desarrollo de los cursos. A este respecto surge que 20 estudiantes (71,4%) se comunican con sus pares a través de los foros del AV y 8 (28,6%) lo hacen por fuera de la misma a través de WhatsApp, admitiendo que las principales causas de esta preferencia son la velocidad de respuesta y la conectividad. La siguiente frase resume esta situación: “No estoy siempre conectada al aula, con el celular siempre”.

En cuanto a la incidencia de la interacción con sus pares en aspectos como darse ánimo para participar, elogiar las contribuciones realizadas o compartir sus ideas, los resultados han sido variados. Se destaca la respuesta “frecuentemente” para las dos últimas acciones, manifestada por 19 estudiantes (67,8%), frente a 5 estudiantes (17,9%) que contestaron “ocasionalmente”. Si se analiza el primer indicador, 11 (39,3%) afirman que los animan a participar “muy frecuentemente” y 10 (35,7%) indican “frecuentemente”.

Como se ha remarcado anteriormente, todas las actividades que se realizan en la plataforma quedan registradas, tanto las tareas subidas a los respectivos espacios generados como las intervenciones en los diferentes foros y *chats*. Entre los accesos más frecuentes que realiza el estudiantado está la consulta de los materiales subidos por el docente, o los compartidos en el espacio del foro por sus pares. También encuentran enlaces a repositorios, páginas interactivas o simuladores de alguna experiencia práctica puntual.

Con relación a la fecha de entrega de las tareas en la plataforma se debe aclarar que, si bien está pautado un determinado día y hora, las mismas pueden ser subidas una vez cumplido el plazo; en tal caso, la devolución de la parte docente solo queda diferida.

El equipo docente es quien, como administrador de su curso, puede acceder a la información que alberga la plataforma; por ejemplo, allí es posible encontrar el gráfico que muestra la frecuencia de conexión de cada participante, cada cuánto tiempo entra en el AV y qué realiza en ella, así como el tiempo de permanencia.

Si volvemos la mirada hacia el análisis de los resultados obtenidos frente a la pregunta ¿qué le han parecido la secuencia de trabajos, los criterios de evaluación y lo desarrollado en la instancia presencial?,

podemos afirmar que con relación a la secuencia de los trabajos solicitados, 23 (82,1%) estudiantes están de acuerdo en forma total o con algún reparo con los mismos, frente a 3 (10,8%) en desacuerdo parcial y 1 (3,6%) que manifiesta indecisión. No sucede lo mismo cuando se refiere a las instancias presenciales, donde el acuerdo se da en la totalidad. Estas se caracterizan por el encuentro cara a cara, con los compañeros y compañeras de diferentes localidades, pero también con el equipo docente, que utiliza dichos encuentros para reforzar el desarrollo de habilidades imprescindibles y fortificar el vínculo que han generado desde lo afectivo, y que propicia los aprendizajes.

Una de las preguntas se refiere particularmente a las consideraciones que tienen los y las estudiantes sobre el material de estudio que el equipo docente subió al AV. De los resultados se percibe algo muy positivo, ya que la totalidad del estudiantado afirma que le aportó nueva información. Con respecto a si tuvieron dificultades para acceder al mismo, 14 (50%) de 28 (100%) estudiantes afirman que nunca las tuvieron, mientras que 14 (50%) dicen que eso les ocurrió rara vez. Al evaluar si el material fue de fácil lectura, solamente 3 (10,8%) estudiantes dicen que rara vez lo fue; dato que coincide con la respuesta que tiene en cuenta si el mismo les pareció extenso.

Con relación a la información obtenida en las entrevistas realizadas a los docentes de Física, Matemática y Química, surgieron las siguientes categorías y subcategorías de investigación: perfil docente, trabajo colaborativo, estrategia de enseñanza, comunicación virtual y TIC.

Como parte del perfil docente se identificaron aspectos tales como el rol de moderador, generador de empatía y de contención durante todo el proceso, respetando en el transcurso del mismo el principio de horizontalidad. Dentro de la categoría trabajo colaborativo surgió la centralidad del estudiante como el principal factor de incidencia en el logro del proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo, el desarrollo del espíritu de pertenencia y el formar parte de un equipo. A su vez, frente a la comunicación virtual y las TIC, el cuerpo docente coincidió en la relevancia de una propuesta pedagógica flexible, con el uso de herramientas variadas que apueste a generar espacios reales de comunicación, directa y al instante.

De modo complementario, los y las docentes plantean que esta tarea educativa tiene como punto de partida la convicción de que el

aprendizaje ocurre en todo momento y lugar, siendo su constante desafío ser capaces de utilizar la totalidad de los espacios de aprendizaje, integrando en este proceso aquel conocimiento que traen los y las estudiantes desde su cultura laboral. Establecen que la clave radica en la capacidad de innovar, sobre todo en lo que respecta a la integración de la evaluación al proceso de aprendizaje.

Para uno de los docentes, la falta de prácticos implica un cambio de mentalidad desde el inicio, ya que en su planificación el uso de las TIC aparece como una estrategia de enseñanza. Otro de los profesores hace hincapié en la importancia de las diferencias entre las poblaciones que conforman estos grupos, lo que se traduce en sus actitudes, ya que en un inicio los estudiantes piensan que ingresar al AV es como entrar a Facebook, pero luego se dan cuenta de la exigencia y hacen el clic. Es así que las estrategias utilizadas constituyen la clave para conseguir que se despierte la curiosidad y la necesidad de aprender.

Por otra parte, es importante tener presente que para procesar la información obtenida de la observación estructurada de los cursos en el AV se elaboró una rúbrica como herramienta en la que se establecieron los indicadores y las evidencias que informan acerca de las acciones de enseñanza y aprendizaje esperadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos y en función de los objetivos planteados con anterioridad, la discusión teórica tiene como eje inicial la idea de priorizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que es una adaptación del concepto de “educación permanente” definido inicialmente en el informe histórico *Aprender a ser* (Unesco, 1972).

César Coll (2013) también plantea la idea de aprendizaje a lo largo de la vida pero moldeado por las TIC, y afirma que se puede aprender más allá de los contextos, donde el desarrollo de habilidades será clave. De igual manera, Cobo y Moravec (2011) expresan que “es importante estimular el desarrollo de habilidades y actitudes para mantenernos en el proceso de aprendizaje en todo momento y lugar” (p. 164). A su vez plantean que los cambios que posibiliten la inclusión educativa serán factibles en la medida en que se reflexione sobre las

estrategias que faciliten un proceso de enseñanza y aprendizaje más dinámico, con entornos independientes del tiempo y del espacio. Ellas constituyen herramientas cognitivas capaces de contribuir al desarrollo de habilidades como: argumentar, modelar, razonar, resolver situaciones conflictivas.

Siguiendo con la idea de estrategias, es de relevancia referir a Jacques Delors (citado en Arteaga, Armada y Del Sol, 2016), cuando afirma: “La enseñanza de la ciencia debe propiciar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, aprender a conocer, pero también para aprender a ser y aprender a sentir”. Esta idea contempla específicamente a la enseñanza de la ciencia, y en particular a las estrategias que propician el conocimiento, haciendo hincapié en las relaciones que se establecen entre los fenómenos, los objetos y los procesos, sin dejar de lado los aspectos éticos y sociales que traen aparejados los descubrimientos científicos.

Se hace así necesario repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje más interactivo, en el que los espacios de aprendizaje traspasen el aula y el tiempo sea ilimitado. De esta forma, el concepto de aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011) surge como un nuevo paradigma educativo, en el cual se favorece el proceso de aprendizaje a través del uso de las TIC en los contextos informales. Sin embargo, la adopción de este modelo (de aprendizaje invisible) demanda una serie de transformaciones y una alta flexibilidad, ya que se requiere un cambio en las herramientas, las pedagogías y las prácticas, todo con miras a formar a estudiantes nómadas (que mañana serán expertos adaptables) (Cobo y Moravec, 2011, p. 29). En otras palabras, estos autores plantean la imperiosa necesidad de construir un modelo de educación que, además de ser inclusivo, requiere de un cambio profundo en las prácticas educativas que permitan visibilizar lo invisible.

En consonancia con ello, se puede afirmar que el desarrollo de las TIC ha permitido la creación de nuevos recursos y la utilización de otros, entre los que se encuentra el AV: espacio donde el tiempo deja de ser un problema y los límites de las paredes no cuentan. Especialmente cuando permiten conectar en simultáneo a una variedad de estudiantes de distintos departamentos, con edades muy disímiles, con experiencia de vida también diferentes, pero con un gran objetivo en común: culminar una etapa de su vida educativa que por alguna razón

no ha sido concluida y que marca una barrera para su avance profesional, y en algunos casos pone en peligro su continuidad laboral.

Cabe recordar que ProCES se implementa a partir de la suscripción de un convenio entre el CES y el organismo (público o privado) que lo solicita, el que se hace cargo de los recursos humanos y materiales. Por esta razón, el puntapié inicial lo da el organismo, quien a través de ProCES gestiona la firma del convenio con el CES. Se refleja así el logro de uno de los retos de la política educativa, que apuesta por una educación inclusiva en la que adultos que por diferentes razones quedaron fuera del sistema culminen los estudios secundarios, posibilitando así su desarrollo social, educativo y laboral, incluidos a un proceso de formación permanente personal y ciudadana.

Luego de un análisis de cada una de las situaciones, se ha constatado que los inscriptos en el período considerado no contaban con la posibilidad de cursar presencialmente las materias que les faltaban, ya fuera por motivos personales o laborales. Es decir que, si no las cursaban a través de ProCES Semipresencial, quedaban fuera del sistema educativo formal, con todas las consecuencias inmediatas que ello implica. *Esto es inclusión.*

Por otra parte, si se hace hincapié en un factor determinante como es la comunicación, está claro que los foros son los espacios específicos para desarrollarla, pero para que esta sea exitosa es necesario un período de adaptación por parte del estudiantado a esta modalidad de comunicación asincrónica. Aquí la figura del tutor es la pieza clave para el logro. Un docente que contiene, apoya y guía, que hace un seguimiento permanente del proceso del estudiante, le confiere a este la seguridad que necesita para el desarrollo global de sus potencialidades y, sobre todo, propicia un fortalecimiento de su autoestima.

A la luz de los resultados se puede afirmar que a través de la interacción entre pares se incrementó el interés del uno por el otro, se desarrolló la empatía, se alcanzó el objetivo común con el trabajo conjunto en pos del logro del equipo. A su vez, respecto de la comunicación alumno-docente en el AV, la información obtenida ratificó que dichas interacciones posibilitaron el desarrollo de conocimiento y el fortalecimiento de la autoestima, lográndose aprendizajes compartidos en una cultura del cambio donde “aprender a aprender” de manera autónoma es primordial.

Indagar sobre los aspectos que a los estudiantes les produjeron mayor deleite durante el curso fue de vital importancia, ya que esto se relaciona con la idea de que disfrutar es una de las claves del aprendizaje. A través de una comunicación de calidad con sus pares y con el equipo docente, un incremento en la motivación, un clima que propicie el aumento de la autoestima y la empatía se desarrollan experiencias gratificantes de aprendizaje que se pueden extrapolar a la vida cotidiana familiar y laboral.

Es en la capacidad de comunicar lo aprendido, de autocrítica, de coordinación y de cooperación entre pares, donde el conocimiento se comparte de una manera rigurosa y organizada utilizando todas las herramientas digitales disponibles para ello. *En este ambiente se da una comunicación de calidad, mediada por las TIC.*

Cabe resaltar que la buena integración establecida en el grupo, a pesar de las diferencias de edad, junto con el apoyo encontrado en el cuerpo docente, ha generado el sentimiento de pertenecer al equipo, de formar parte activa y responsable del mismo. ¿No son estas las bases del trabajo colaborativo?

El objetivo primordial de la tarea de cierre del proceso, el Proyecto Final, es la aplicación de los conocimientos científicos adquiridos para la resolución de los problemas cotidianos que centran la atención de los integrantes del equipo. Son los estudiantes quienes plantean sus inquietudes, generalmente relacionadas con su actividad laboral o su entorno, y es en la discusión grupal, en la puesta en común, ya sea presencial o en los foros, donde se perfila el objetivo del proyecto que será el hilo conductor del curso. El logro principal es, por lo tanto, *el aprendizaje científico propiciado por el trabajo colaborativo.*

La modalidad del AV, que surge en el año 2012 implementada por el CES con el objetivo de fortalecer las potencialidades de jóvenes y personas adultas para continuar sus trayectorias educativas, es sin duda una innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, y en particular de las ciencias. Se incorpora a través de un espacio virtual de la plataforma Moodle y se constituye en un espacio innovador de las formas de trabajo, comunicación e interacción, ampliando la capacidad para representar, procesar, transmitir y compartir información. Incorpora una nueva forma de acercarse a los contenidos, razón por la cual tanto estudiante como docente requieren de un período de

adaptación para el cambio de roles, espacio donde cobra importancia fundamental el rol de tutor.

Desde el equipo docente se reafirmó que la tarea en el AV tiene como punto de partida la convicción de que el aprendizaje ocurre en todo momento y en todo lugar. Su constante desafío fue ser capaces de utilizar todos los espacios de aprendizaje, para entrelazar e integrar, al igual que *en una red*, los conocimientos y experiencias aportados por el alumnado desde su cultura laboral.

Esta red de conexiones se construye superando el temor y, como sostienen Cobo y Moravec (2011), sabiendo que “reinventar el aprendizaje no significa borrar todo y empezar de cero. Significa ser capaz de volver a aprender, sin temor a darnos cuenta de que hay cosas que podemos hacer mucho mejor que hoy”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2015). *Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019*. Tomo 1. Exposición de motivos. Montevideo: ANEP.
- Aguerrondo, Inés (2009). *Educación inclusiva y sociedad del conocimiento*, presentación en IIPE, Unesco, sede Buenos Aires, noviembre.
- Área, Manuel (2009). *Manual electrónico. Introducción a la tecnología educativa*. España: Universidad de La Laguna. Disponible en: <<https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>>.
- Arteaga Valdés, Eloy; Armada Arteaga, Lisdaynet y Del Sol Martínez, Jorge (2016). “La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias”, *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 8, N° 1, pp. 169-176. Disponible en: <<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus24116.pdf>>.
- Cobo, Cristóbal y Moravec, John (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI Laboratorio de Mitjan Interactius/Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, César (2007). “Tic y prácticas educativas: realidades y expectativas”, ponencia presentada en la XXII Semana Monográfica de Educación. Fundación Santillana, Madrid, 27 de noviembre. Disponible en: <<https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1435>>.
- (2013). “La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación”, en Rodríguez Illera, José L. (comp.),

- Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 156-170. Disponible en: <http://www.ub.edu/seasd/wp-content/uploads/2013/11/ApyEd-en-la-sociedad-digital_completo.pdf>.
- Echeverría, Javier (2001). "Educación y sociedad de la información", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 2, pp. 277-289. Disponible en: <<https://revistas.um.es/rie/article/view/96551>>.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana, 6ª ed.
- Kuhn, Thomas (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Unesco/ Alianza.
- (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la Unesco*. París: Unesco. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>>.
- Siemens, George (2004). "Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital", mimeo, traducción de Diego E. Leal Fonseca. Disponible en: <<http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>>.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

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

Mención

Rosa Garrido Kelleberger**

Resumen

Este artículo sintetiza algunas reflexiones en torno al análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Consejo de Formación en Educación (CFE) de Uruguay. Se investigó el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de Didáctica III en el año 2017 y egresados/as en tres Centros de Formación Docente. Se pretendió conocer qué significó analizar las prácticas para los/las protagonistas, identificando las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas que estuvieron en juego en el análisis de sus clases, en tanto tienen consecuencias sobre la enseñanza de la Sociología. Los factores que promueven el análisis crítico de las prácticas o lo obturan están muy relacionados con el papel de los tutores y las tutoras. Habilitar el análisis crítico contribuyó en el tránsito hacia una didáctica alternativa de la Sociología afín con la epistemología del Plan 2008.

* El presente artículo tiene su origen en la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada "El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay", defendida el 14 de setiembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política egresada de FLACSO Uruguay, convenio con el Consejo de Formación en Educación (CFE). Profesora de Educación Cívica-Derecho y Sociología (Instituto de Profesores Artigas) y socióloga egresada de la Universidad de la República (Udelar). Diplomada en Didáctica para la Enseñanza Media de Udelar y licenciada en Brain Gym. Docente efectiva en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y en el CFE en Didáctica del Derecho y en Didáctica de la Sociología. Diplomado de Neurosicoeducación en curso en la Universidad de Buenos Aires. Es coautora de ocho libros de texto y autora de varios artículos sobre didáctica.

Palabras clave: Didáctica de la Sociología, práctica docente, análisis de las prácticas, tutoría.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROFESORADO

El Consejo de Formación en Educación (CFE) renovó su plan de estudio en el año 2008, en cuyo marco fue creado el Profesorado de Sociología. Hasta esa fecha, quienes optaban por la docencia en Sociología debían ingresar al Profesorado de Educación Cívica-Derecho y Sociología, por lo que a partir de ese momento el Profesorado de Sociología se independizó del de Derecho, pasando a tener su propia malla curricular.

En nuestra investigación abordamos el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología. El problema de investigación es el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de Didáctica III en el año 2017 y egresados/as de tres Centros de Formación Docente. Cuando nos referimos a tutores y tutoras, incluimos a docentes de Didáctica y adscriptores/as.

Por múltiples razones consideramos que este es un tema importante; pero, especialmente, porque al dar relevancia al análisis de las prácticas por parte de los propios actores existe la posibilidad de transformarlas. Consideramos que lo que los/las docentes pensamos condiciona lo que hacemos; por eso creemos que revisar nuestro pensamiento acrecienta las posibilidades de mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

Muchos autores han teorizado respecto de la importancia del pensamiento de los/las docentes. Jackson (1968) refirió a la necesidad de analizar dicho pensamiento en sus fases preactiva, activa y postactiva; Schön (1992) enfatizó en la importancia del análisis antes, durante y después de la clase, si bien es frecuente en las prácticas de Sociología limitar el análisis al momento posterior a la clase; Zeichner (1993) insistió en que comprender y mejorar la práctica solo es posible con su análisis; Andreozzi (1996) investigó sobre el impacto de la práctica, sobre las situaciones dilemáticas que atraviesan los/las practicantes, y sobre la necesidad de un “buen supervisor”; Bianchi (1999) se detuvo en la importancia de analizar un programa, para problematizar las prácticas; Pitkin (2009) investigó acerca de las dificultades de la enseñanza

de la Sociología, y el valor de la reflexión epistémica; Martínez (2009) reflexionó sobre las dificultades para el surgimiento de una Didáctica de la Sociología con epistemología propia; Amaro y Laroca (2011) indagaron acerca de la importancia de la reflexión sobre la enseñabilidad de la Sociología y la vigilancia epistemológica; Garrido (2012) ha teorizado sobre la enseñabilidad tradicional y alternativa de la Sociología. Finalmente, Motta de Souza (2016) ha analizado las condiciones históricas y los fundamentos político/ideológicos, pedagógico/didácticos y epistemológicos que cimentaron la construcción de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay en Enseñanza Media y Formación Docente; una de sus conclusiones es que ese enfoque epistemológico durante la apertura democrática se mantuvo en la enseñanza de la Sociología.

El herramental teórico que antecede nos permite sostener que es muy importante para un profesorado que se halla en proceso de construcción de una didáctica propia, investigar sobre el papel que tienen los tutores y las tutoras en la configuración del pensamiento de los/las futuros/as docentes. Y, en ese sentido, las prácticas se presentan como el terreno fértil para dicho análisis.

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

Una enseñabilidad alternativa implica, por lo menos, dos asuntos. Por un lado, la existencia de una Didáctica de la Sociología que sea autónoma de la Didáctica del Derecho (Martínez, 2009), dado que su dependencia ha contribuido a la enseñanza de “una Sociología de conceptos, descontextualizada del tiempo, espacio y de la teoría sociológica en la que los mismos se inscriben, sin ningún reconocimiento de la epistemología que los sustenta” (Garrido, 2018, p. 25). Por otra parte, como dice el Plan 2008, supone el “dominio de las estructuras sustancial y sintáctica” (SUNFD, 2007, p. 81); la primera constituye la apropiación de la teoría sociológica y la segunda, el reconocimiento y la importancia de su epistemología.

Una enseñabilidad alternativa de la Sociología interpela el modelo tradicional de enseñanza y habilita la discusión didáctico-disciplinar-epistémica. Asimismo, se sostiene en una racionalidad crítica, como

exige el Plan 2008, en la que las estructuras sintáctica y sustancial se encuentran para problematizar la enseñanza; pone énfasis en el análisis crítico de las prácticas (Smyth, citado en Contreras, 1997, p. 121) y en enseñar a pensar sociológicamente (Bauman, 2007).

Para la enseñanza de una enseñabilidad alternativa de la Sociología es vital el papel de los/as tutores/as en el análisis de las prácticas de los/las practicantes. En el marco de nuestro proyecto de investigación pretendimos conocer qué significa analizar las prácticas para los propios actores, identificando las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas que están en juego en el análisis de sus clases.

Realizamos una investigación *en* educación y no *sobre* educación ya que, en tanto tiene por objeto de estudio la práctica educativa, “supone una mirada ‘desde dentro’, o sea que implica la aprehensión desde la experiencia” (Capocasale, 2015, p. 41). Se buscó tomar contacto con la práctica docente de practicantes y egresados/as de Sociología, y con la práctica de los tutores y las tutoras de Didáctica, para tomar como punto de partida sus experiencias relativas al análisis de las prácticas.

El paradigma de investigación educativo desde el cual se abordó fue el interpretativo. Esta epistemología tiene su base en el sujeto y el significado que este le atribuye a sus acciones. Desde este enfoque, para la Didáctica no basta con describir la práctica observable de alguien que enseña, sino que es necesario abandonar la superficie para mirar más hondo, encontrarse con las intenciones de sus agentes y con cómo interpretan su accionar en el contexto en que ocurre, indagando por qué hacen lo que hacen.

Este trabajo, si bien tiene un enfoque principalmente cualitativo, en su apertura no descartó los aspectos cuantitativos; en este sentido, se ingresó al campo con una encuesta a estudiantes-egresados/as que arrojó una primera mirada sobre los tres Centros de Formación Docente. La epistemología cualitativa le otorga gran importancia a los procesos intersubjetivos como fuentes de producción de conocimiento; los/las docentes son los sujetos de la acción de enseñar, desde este lugar han construido sus prácticas, y en ellas están las fuentes teóricas de la enseñanza. Así, se indagó en el sentido que los/las protagonistas le dieron al análisis de las prácticas.

El método que se usó fue estudio de caso, para conocer las particularidades de cada Centro, pero también lo que tenían en común. Los

tres institutos elegidos han sido responsables de la formación docente de Uruguay, pero iniciándose en tiempos históricos distintos, con planes distintos hasta 2008, año en el cual comenzaron a trabajar con un mismo Plan.

Las técnicas que se utilizaron fueron: una encuesta, con posterior entrevista a estudiantes y egresados/as; se analizaron sus planificaciones anuales, algunas pensadas para trabajar en Secundaria y otras en UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay); y se realizaron entrevistas abiertas a tres tutores, uno de cada Centro.

En síntesis, consideramos que investigar el rol de docentes de Didáctica y adscriptores/as, a partir de la voz de estudiantes y egresados/as en tres Centros de Formación Docente con trayectorias diferentes, es un aporte importante a la historia del Profesorado de Sociología. Lo creemos así dado que comprendemos la cuestión docente desde una perspectiva ética y política, que compromete al profesional con una participación activa, crítica y responsable. La Didáctica tiene un carácter político, en la medida que supone un compromiso con la formación de un modelo antropológico y societal. Esta perspectiva exige un cuerpo docente que motive al estudiantado a pensar y pensarse como docentes, reflexionando sobre por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar Sociología; fomentando el reconocimiento de la epistemología que condiciona su pensamiento y acción.

La reflexión epistemológica se impone como punto de partida para las decisiones profesionales, supone una revisión constante de por qué se actúa para calar hondo en las profundidades que sostienen la acción. El análisis epistemológico permite examinar, reorientar y transformar las prácticas de enseñanza.

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

ALGUNAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA PENSAR EL PAPEL DE LA TUTORÍA

Las categorías conceptuales que nos orientaron son: concepciones implícitas, concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas, práctica pedagógica versus práctica docente, análisis crítico de la práctica pedagógica y docente, y rol de los tutores y las tutoras.

Las *concepciones implícitas* refieren a un conjunto de ideas y opiniones, modos de pensar, y son principalmente modos de hacer. Quienes transitan por una práctica pueden ser conscientes o no de estas concepciones que dominan su pensamiento y acción; por eso develarlas se hace necesario para la toma de postura respecto de una perspectiva sociológica que opte por la adaptación o transformación de la realidad.

Con relación a las *concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas*, se entiende por concepción didáctica las visiones de la enseñanza, por qué y para qué se enseña, qué se enseña y cómo; refiere a las dificultades de la enseñanza. Las concepciones disciplinares hacen referencia a la Sociología que se enseña. Las epistemológicas se vinculan con la naturaleza científica de ese conocimiento sociológico, a qué visión de la ciencia responde, por qué, cuáles son sus intereses, y particularmente refiere a la capacidad argumental de fundamentar por qué se hace lo que se hace. Se entiende que estas concepciones se pueden identificar en la práctica docente en función de las reflexiones docentes, de sus planificaciones, propuestas de evaluación, bibliografía que se sugiere, en definitiva, en todas las decisiones que en la vida profesional se toman.

En la categoría conceptual *práctica pedagógica versus práctica docente*, el término “práctica” es entendido en su doble significación: pedagógica y docente. Elena Achilli (1986) refiere a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, y a la práctica docente como el contexto social, político, económico, cultural, educativo que atraviesa esa práctica de aula.

Se entiende por *análisis crítico de la práctica pedagógica y docente* la reflexión sobre la epistemología del saber que se enseña fomentando su problematización, a efectos de la búsqueda del sentido que tiene lo que se piensa en cuanto condiciona lo que se hace.

En el análisis de las prácticas, el *rol de los tutores y las tutoras* es fundamental. Esta categoría hace referencia al cuerpo docente a cargo

de la tutoría, y al papel que tiene en el análisis de las prácticas. Se considera que la contribución o no al análisis por parte de quienes integran ese cuerpo dependerá del perfil didáctico-disciplinar-epistémico.

HALLAZGOS EN EL DESAFÍO DEL ACOMPAÑAMIENTO

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

En una lectura general de los tres Centros investigados, se puede afirmar que estudiantes y egresados/as del Plan 2008 han logrado disfrutar de su práctica, y consideran que quienes realizan tutorías deben reunir algunas características comunes, como ser guía y acompañar en todo el proceso; no obstante, se visualizó una asociación del cuerpo docente de adscriptores/as con la práctica y del cuerpo docente de Didáctica con la teoría. Uno guía en los aspectos prácticos y otro, en los aspectos teóricos. Se apreció la presencia de una concepción tradicional de la Didáctica, en la que teoría y práctica son consideradas como escindidas.

Respecto del análisis de las prácticas, el 60,9% analizó siempre sus clases, el 30,4% generalmente y el 8,7% en ocasiones puntuales. Los y las docentes en su mayoría solicitaban el análisis (69,9%), si bien a una parte importante no les fue solicitado (33,3%). Cuando se les con-

sultó con relación a la fuente del análisis, el 60,9% manifestó recordar los marcos teóricos utilizados; no obstante a la hora de mencionarlos muy pocos recordaron algún marco teórico (4,3% citan a Zavala, Rave-lla y Leimonie). Surgen respuestas muy generales como: “Debían fundamen-tar con autores de Pedagogía” (8,7%); “Los proporcionaba la do-cente, generalmente eran críticos” (4,3%); “Los marcos teóricos son con-struidos con el docente de Didáctica” o provienen del “pensamien-to crítico”. También manifestaron que aprendieron a analizar, el 56,5% de ellos en Didáctica y el 43,5% en su práctica.

Respecto de las “visitas” de Didáctica, surgieron tres líneas distin-tas de devolución. Un tipo de visita que se sostuvo en un rol pasivo de los y las practicantes, quienes escuchaban sus “aciertos” y “errores”, con algunas interrogantes que giraron en torno a “cómo se enseñó”. De esta manera se puso énfasis en el pizarrón, desplazamiento por el salón, vínculos, entre otros aspectos. Una segunda modalidad, con un papel más activo por parte de los/las practicantes, con preguntas re-flexivas con relación a los contenidos disciplinares y opciones paradig-máticas. Una tercera modalidad estuvo basada en la estrategia de la interrogación reflexiva, que reparó en los contenidos didácticos disci-plinarios y epistémicos, poniéndolos en diálogo.

Los tres Centros investigados muestran perfiles tutoriales en un proceso de cambio respecto del rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas. En el Centro III, si bien se visibiliza una tuto-ría que se inscribe en una enseñabilidad tradicional de la Sociología, se aprecian algunas decisiones que comienzan a romper esta epistemolo-gía. El perfil tutorial del docente del Centro I se nutre más de una en-señabilidad intermedia (Sabatovich, 2018), lo que implica que los/las practicantes y egresados/as en sus prácticas ponen en juego el diálogo entre la estructura sustancial y sintáctica de la Sociología; no obstante, no pueden llevar ese diálogo a todas las decisiones de su planificación anual, en la misma persisten algunos rasgos de la epistemología tradi-cional. En la tutoría del Centro II se aprecia el cambio más profundo, en el sentido de que el diálogo entre las estructuras sustancial y sintác-tica de la Sociología está más instalado en las prácticas analizadas.

En función de lo investigado, y reparando especialmente en el re-sultado de encontrar el predominio de tres perfiles tutoriales, se apre-ció un proceso de tránsito de una Didáctica de la Sociología sumisa a

una Didáctica del Derecho, hacia una Didáctica de la Sociología en construcción.

Puntualizaremos algunos hallazgos. Un *primer hallazgo* que consideramos central es que en los tres Centros hay un perfil de tutoría claramente definido. Se entrevistó a un tutor o una tutora por Centro, cada uno de los cuales manifiesta una concepción sociológica y una metodología de análisis de las prácticas diferente. La tutoría del Centro III se inscribe en una enseñabilidad más tradicional de la Sociología, la cual pone énfasis en la enseñanza de conceptos sociológicos (estructura sustancial). El perfil tutorial de la persona entrevistada del Centro I trabaja desde una enseñabilidad intermedia de la Sociología, que se sostiene en la enseñanza de una estructura sustancial en la que los conceptos sociológicos se enseñan inscriptos en autores/as y/o paradigmas. En el Centro II se observó un perfil tutorial marcado por una enseñabilidad alternativa que pone en diálogo la estructura sustancial y sintáctica de la Sociología.

El tutor del Centro III vincula el análisis de las prácticas con “el sentido de la autocrítica, verse desde las fortalezas y debilidades, el escuchar a los otros bajo el sustento teórico” (EddIII).¹ El “sustento teórico” que surge de sus estrategias de análisis refiere al cómo enseñar y al “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico” (EddIII). Desde este perfil tutorial se discute cómo enseñar Sociología, pero no qué Sociología enseñar dado que se da por sentado la enseñanza de conceptos sociológicos, no de concepciones sociológicas.

El tutor del Centro I considera que “no se debe imponer al otro lo que deba hacer, sino acompañar y orientar a que el otro decida por sí mismo [...] en qué tipo de docente se quiere convertir [...] los instrumentos de análisis deben ser construidos y negociados con los practicantes [...] debe haber una pauta [abierta] para discutir sobre esos aspectos consensuados” (EddI). Este perfil tutorial pone en discusión lo que se enseña, dado que entiende que “el análisis está atravesado por múltiples variables y una de ellas puede ser las versiones que enseñamos” (EddI).

El tutor del Centro II entiende que analizar estaría asociado a “una (re)construcción desde la problematización de la práctica docente

¹ Edd: código de Docente de Didáctica entrevistado/a.

según niveles de profundidad (antes-durante-después). La categoría epistemológica implica un abordaje desde lo disciplinar (Sociología) y desde la enseñanza Didáctica, reflexión que conlleva identificar qué intereses se reconocen en la Sociología que se enseña y desde dónde se enseña, hacer evidente los intereses que se involucran en su enseñanza” (EddII). Este perfil tutorial, en el análisis de las prácticas, pone en diálogo la estructura sustancial y sintáctica de la Sociología.

Un *segundo hallazgo* es la relación entre el perfil tutorial identificado en cada Centro y la voz de los/las estudiantes/egresados/as noveles que se materializa en sus planificaciones anuales. En otras palabras, lo que manifiestan estudiantes y egresados/as en las entrevistas, y lo que logran hacer en término de sus planificaciones anuales, se relaciona con la enseñabilidad desde la que el tutor o la tutora trabaja y su metodología de análisis.

En ese sentido, estudiantes del Centro III, al referirse al rol de los tutores y las tutoras, afirman que supervisaban “la planificación si se cumplió o no [...] el docente planteaba cómo encararía el tema si fuese su clase” (EeIII2).² Afirman que “se marcaban los aspectos positivos y negativos, siempre dando soluciones para que estos últimos no se repitieran y [...] para no cometer los mismos errores” (EeIII1). Los entrevistados de este Centro manifiestan su papel pasivo en las “visitas” de Didáctica, en las que la estructura sintáctica se margina.

En cambio, los estudiantes del Centro I afirman que el rol de los tutores y las tutoras es que “el estudiante logre definir, pensar y repensar su paradigma educativo” (EeI4). Desde la tutoría se exige un papel más activo por parte de los practicantes al momento de pensar su práctica, al tiempo que la estructura sustancial de la Sociología es muy importante en esa reflexión.

Por su parte, los entrevistados del Centro II afirman que [el análisis de] los “aspectos didácticos, pedagógicos y epistemológicos [...] se basaba en el uso de la pregunta y la repregunta a partir del análisis de categorías sociológicas” (EeII2). En el mismo sentido, el rol del tutor o la tutora es “evaluar el grado de conciencia que posee el practicante respecto de los supuestos epistemológicos que subyacen en las elecciones que se realizaron” (EeII1). Desde esta tutoría se exige también

² Ee: código de *Estudiante entrevistado/a*.

un rol más activo por parte de los/las practicantes al momento de analizar sus prácticas, para lo que es necesario poner en diálogo las estructuras sustancial y sintáctica de la Sociología a partir de reconocimiento y análisis de las categorías sociológicas.

Es de considerar también la voz de estudiantes y egresados/as respecto de la importancia que ha tenido el curso de Didáctica para el análisis de sus prácticas. En el Centro III manifestaron que “los comentarios referidos al conocimiento sociológico siempre eran los menos... [la visita] se basaba en cómo trasladar esos contenidos al escenario de una clase, se observaba más la utilización del cuerpo, gesticulación, uso del espacio de aula, de la pizarra o de los medios audiovisuales” (EdIII6).³ “A través de la Didáctica uno puede enseñar lo que quiera, ya sea Sociología u otra” (EdIII2). “El conocimiento es fundamental, pero la Didáctica imprescindible” (EeIII1). “Analizar las prácticas es la capacidad que tenemos para autoevaluarnos” (EeIII1). Estas respuestas de los/las estudiantes se inscriben en una visión tradicional de la Didáctica; el análisis se centró en el cómo enseñar Sociología, más que en el qué, el porqué y para qué.

En el Centro I refieren al curso de Didáctica afirmando que en las visitas se trabajaban “las fortalezas, los aspectos a analizar, qué Sociología quiero enseñar, para qué y para quiénes” (EeI2). “Ayudar a reflexionar sobre los objetivos propuestos para la clase y lo que había pasado en ella” (EdI2). “Siempre pensaba el para qué enseñar para que todo tenga sentido” (EeI3). Estudiantes y egresados/as de este Centro marcan más distancia con una Didáctica tradicional, discuten qué sentido tiene lo que se enseña, por qué y para qué.

Y, finalmente, en el Centro II manifestaron que “la Didáctica es primordial por dos motivos, en lo que refiere a la práctica docente y a su epistemología” (EeII1). Es importante para “evaluar el grado de conciencia que posee el practicante respecto de los presupuestos epistemológicos que subyacen en las elecciones que se realizaban” (EeII1); “orientó teóricamente mis prácticas a partir de pretensiones basadas en el paradigma crítico, y prácticamente me posicionó en una postura tradicional o positivista, con clases un tanto expositivas, manualescas, sin abordar críticamente los supuestos teóricos, ni emplear preguntas

³ Ed: código de Egresado/a entrevistado/a.

que contribuyan al análisis reflexivo ni que enfrenten los saberes del sentido común” (Eell2). Los estudiantes de este Centro manifiestan una concepción crítica de la Didáctica de la Sociología, en la que poner en discusión lo que se enseña, por qué y para qué es fundamental, tanto como el reconocimiento de las estructuras sintáctica y sustancial de la Sociología, y sus consecuencias en la enseñanza.

Un *tercer hallazgo* son las estrategias que se ponen en juego para el análisis de la práctica. Los tutores y las tutoras entrevistados/as manifestaron analizar las prácticas de sus practicantes, y contar con estrategias para ello. Consideramos que lo aportado por cada uno/a es fundamental para buscar futuros espacios colectivos en el Departamento de Sociología para su discusión. Gestar este espacio de discusión colectiva para capitalizar, intercambiar y hacer acuerdos hacia el perfil docente que se aspira en el Plan 2008 nos parece fundamental.

Un *cuarto hallazgo* que interesa reseñar es que, para un único Plan de estudios con un perfil crítico, el Profesorado de Sociología se encuentra en un momento de transición. Ello significa que estamos ante una Didáctica de la Sociología en construcción (Martínez, 2009), que busca su independencia de la Didáctica del Derecho. En esa construcción, un Centro está en transición, dado que se identifica con una enseñabilidad intermedia de la Sociología (Sabatovich, 2018); otro Centro trabaja en una epistemología más alternativa y afín con el perfil de egreso del Plan 2008; y un tercer Centro que, si bien se inscribe en una Didáctica tradicional de la Sociología, muestra algunos componentes que dejan ver su apertura, tales como trabajar en conjunto con los docentes de teoría sociológica y poner en juego la importancia del cuerpo en el salón de clase.

Dado que hubo homogeneidad entre tutores/as y practicantes-egresados/as de un mismo Centro, es relevante dejar constancia de que se entrevistó un tutor o una tutora por Centro, se hicieron 23 encuestas⁴ y 12 entrevistas,⁵ y se analizaron 8 planificaciones anuales.

⁴ Las 23 personas que contestaron la encuesta presentaban los siguientes rasgos: el 47,8% pertenecen al Centro I, el 26,1% al Centro II y el 26,1% al Centro III; tienen entre 21 y 39 años; y 5 son varones (2 por el Centro I, 2 por el Centro II y 1 por el Centro III).

⁵ Se realizaron 4 entrevistas por Centro y se solicitaron sus planificaciones anuales; 8 de los/las entrevistados/as las proporcionaron.

Con relación a esto, nos preguntamos qué sucedería si se pudiera entrevistar a más docentes de Didáctica, e incluir a los/las adscriptores/as como fue nuestra intención inicial. Consideramos que esta sería una manera importante de darle continuidad a los primeros datos que venimos relevando sobre un profesorado en construcción.

Finalmente, si nos adentramos en el qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología, se analizaron tres tipos de planificaciones: con autores/as o paradigmas como eje transversal (Centro II), planificaciones en las que autores/as o paradigmas se diluyen (Centro I) y planificaciones que reproducen los contenidos sociológicos programáticos (Centro III).

Las planificaciones del Centro III se caracterizan por una Sociología de conceptos, reproducen el programa, no poseen fundamentación sociológica, fundamentan “con autores de pedagogía”, tienen escasa referencia a la fuente sociológica, y mantienen ausente la discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología.

Las planificaciones del Centro I se enfocan en una Sociología de autores/as-paradigmas. Algunas con autores/as o paradigmas que son utilizados solo en la primera unidad, y otras que los utilizan para pensar la totalidad de las unidades. Todas tienen un objetivo de enseñanza que responde a por qué y para qué enseñar Sociología, una escasa fundamentación, remiten a una fuente sociológica y tienen instalada la discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología, con mayor o menor profundidad.

Las planificaciones del Centro II se enfocan en una Sociología de autores/as-paradigmas como eje transversal, un objetivo de enseñanza macro como en el Centro I, mayor fundamentación y problematización de la fuente sociológica y discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología con una impronta epistemológica.

Algunos de los aspectos comunes a todas las planificaciones anuales son: siguen el orden programático, priorizan el qué enseñar, enseñan Sociología eurocéntrica, la modernidad está ausente como contexto, y el ingreso de un contenido que no está en el programa es una excepción. Son escasas las referencias a la enseñanza de estrategias, la proyección de recursos didácticos y la evaluación.

También se aprecian algunas dificultades: todas las planificaciones vincularon la enseñanza de la Sociología con el pensamiento críti-

co, si bien se reproduce en ellas un programa que no se analiza; también es una excepción poner en discusión lo explícito, lo oculto y lo nulo para tomar decisiones y llevarlas a la planificación.

PREGUNTAS QUE ORIENTAN EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

Retomaremos las preguntas centrales de la investigación a los efectos de dejar planteadas algunas discusiones.

¿Qué significa para los estudiantes de Didáctica III y egresados/as no-veles analizar sus prácticas? Si bien en su totalidad refieren al análisis crítico, también se reproduce un programa que no se analiza. Por ejemplo, las concepciones implícitas tienen su incidencia, dado que, si bien todos afirmaron que analizaron sus prácticas, hay algunas de ellas que se reproducen y otras que son problematizadas. Una de esas concepciones implícitas fue la visión que tienen algunos/as respecto a una Didáctica general en la que teoría (qué Sociología enseñar) y práctica (cómo enseñar Sociología) están escindidas. La consecuencia de esta visión tradicional de la Didáctica implicó pensar que esta es una especie de metodología que enseña a dar los contenidos que están en un programa, los cuales son tomados sin ser sometidos a un cuestionamiento. Esta Didáctica discutirá cómo dar Sociología (principalmente con qué recursos), pero no qué contenidos enseñar. En esta concepción de la Didáctica lo que está implícito es la ausencia de discusión de la enseñabilidad de la Sociología. Así también está implícita la enseñanza de una Sociología de conceptos, definiciones, clasificaciones y caracteres. Esto es una enseñanza descontextualizada.

¿Desde qué epistemología las analizan? La epistemología positivista ha contribuido a la Sociología descontextualizada que se describió, en tanto una epistemología más crítica contribuye a una Sociología contextualizada.

¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan para el análisis? Todas las personas entrevistadas afirmaron que utilizaron la interrogación como estrategia fundamental en el análisis. Se considera que el tipo de pregunta empleada tuvo repercusiones en las diferencias registradas en este sentido. Se apreció que un grupo trabajó en torno a preguntas

divergentes, epistémicas y metacognitivas, las cuales habilitan la problematización. Ese grupo es el que logró un nivel mayor de análisis, lo que permitió que sus integrantes problematizaran la enseñanza de la Sociología e hicieran una indagación más profunda del programa. Además, ello fue transferido a sus planificaciones anuales; quienes no trabajaron la interrogación en estos niveles reprodujeron el programa.

Asimismo, los tres tutores de Didáctica entrevistados explicitaron estrategias concretas que utilizaron en el análisis de las prácticas. El tutor del Centro I usó la interrogación como estrategia central y consideró como preguntas centrales las siguientes: ¿por qué y para qué enseñar Sociología?, ¿qué Sociología enseñar?, ¿cómo enseñar? A partir de ellas, cada estudiante formuló su objetivo de enseñanza. Cada práctica se analizó en función de dicho objetivo, y se incorporaron categorías de análisis consensuadas con los y las practicantes en función de sus procesos. Dichas categorías se centran en aspectos significativos a transformar en cada práctica, dado que “no se puede cambiar todo, porque se termina cambiando nada” (Eddl).

La tutora del Centro II utilizó estrategias de análisis para el antes, durante y después de la clase. Las estrategias que utilizó para el “antes” permitieron proyectar el porqué de enseñar Sociología, para qué, qué Sociología enseñar, cómo, qué bibliografía habilita el enfoque elegido, entre otras interrogantes. En el transcurso de la clase, en el “durante”, surgen otras categorías de análisis, producto del diálogo entre lo proyectado y lo inesperado. En el “después” se reconstruye en función de las categorías *a priori* (antes) a la luz de la experiencia. La docente trabaja la interrogación como estrategia, sostenida en cuatro categorías centrales de análisis: a) epistemológica, que permite el análisis de los intereses involucrados en la Sociología que se enseña; b) pedagógica, que habilita el análisis en torno a la concepción de educación del practicante; c) sociológica, que pone énfasis en la Sociología que se enseña, y lo que de ella se enseña; y d) didáctica, que analiza la construcción del discurso sociológico. En cada situación concreta, se suman nuevas categorías de análisis que, según la docente, se tienen que considerar.

La tutora del Centro III también planteó sus estrategias para el análisis de las prácticas. Centró su análisis en el aula, pero también le interesó el análisis institucional. A estas categorías institucionales sumó otras generales que refieren al cómo enseñar (recursos didácti-

cos, uso de la voz, gestualidad, por ejemplo). También hizo énfasis en el análisis del “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico”.

Esta tutora también reparó en el uso del cuerpo, algo que, si bien no profundizó, creemos importante poner en discusión. En este contexto, se considera que los/las educadores/as también somos cuerpos dóciles y resultamos domesticados. Por ello, es fundamental rechazar el cuerpo como un “objeto natural”, lo que implica aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. “Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno” (Scharagrodsky, 2007, p. 2). Este es el espacio de la resistencia, de la problematización, del tomar partido por saberes alternativos que habiliten distintos pensamientos. Ello implica, por ejemplo, pensar la relación de cada docente con los programas. La etapa de formación inicial es muy importante pues puede colaborar en la socialización de sujetos dóciles, fieles al cumplimiento de un programa que se reproduce acríticamente, o habilitar su problematización y contextualización. Para que sea problematizado es necesaria la toma de conciencia. Desde el rol docente, eventualmente, se podrá contribuir a la sujeción simbólica de los cuerpos de los/las estudiantes y a la propia; no obstante, también cabe la violencia epistemológica, en tanto no se discierne qué concepciones se enseña cuando se enseña y qué consecuencias produce ello sobre los cuerpos propios y ajenos. La búsqueda de espacios de emancipación constituye una alternativa. En este sentido, un espacio posible es el currículo oculto y el nulo en los programas, pensarlos como un campo, al decir de Bourdieu; y, en tanto hay juego, estar dispuesto a jugar preguntándose qué se hace con lo que está oculto y qué decisiones tomar con lo nulo que favorezcan el desarrollo de cuerpos liberados y empoderados, tanto de docentes como de estudiantes.

¿Qué lógicas circulan en el análisis: las de los y las docentes o la de los y las practicantes? La voz de los tutores y las tutoras tuvo su peso, en la medida en que habilitaron el análisis o lo obturaron. Cuando lo habilitaron, estudiantes y egresados/as pudieron interpelar un programa, tomar algunas decisiones y comenzar a tener voz propia en sus prácticas. Cuando lo obturaron, solo les quedó reproducir un programa. Los tutores y las tutoras también marcaron su rol en las devoluciones de las visitas. Algunos/as entrevistados/as manifestaron tener

un rol muy pasivo, no tuvieron estrategias para realizar un análisis autónomo; mientras que quienes tuvieron un rol más activo mostraron mayor autonomía.

¿Qué significa para ellos un/a buen/a tutor/a? Es quien guía el proceso. Usaron este término para referirse tanto a los/las profesores/as de Didáctica como a los/las adscriptores/as; la diferencia entre ambos, para la mayoría, es que los primeros guían en los “aspectos teóricos” y los segundos en los “aspectos prácticos”. Entendieron que el rol de guía es fundamental. Para algunos/as, se “guía” desde una concepción didáctica más tradicional, en la que se discute “cómo dar los temas”, pero no se problematiza el contenido del programa; esto genera una actitud pasiva del docente frente al programa. Ello se suma a un espacio de visitas de Didáctica en las que quienes analizan son los tutores y las tutoras, y no los o las practicantes; estos escuchan las sugerencias de aquellos.

También se guía desde una concepción didáctica alternativa a la tradicional, la que procura un rol activo del estudiantado en las visitas de Didáctica; a efectos de problematizar sus prácticas, trabajan con preguntas –a partir de algunas decisiones de los y las practicantes– respecto de por qué y para qué enseñar Sociología. Estas decisiones se convierten en el norte que toman los tutores y las tutoras para guiar las prácticas.

¿Qué papel tienen los tutores y las tutoras en el análisis? Tuvieron un papel determinante. Sus concepciones respecto del análisis promovieron u obturaron el mismo. En función de ello, estudiantes y egresados/as quedaron habilitados/as a analizar críticamente un programa, o quedaron habilitados/as a su reproducción.

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA AFÍN CON LA EPISTEMOLOGÍA DEL PLAN 2008

El perfil de egreso del Plan 2008 afirma que el cuerpo docente debe dominar la estructura sintáctica y sustancial de la Sociología, al tiempo que da cuenta de “una carencia en la aprehensión de la estructura sintáctica” (SUNFD, 2007, p. 81). Los resultados hallados en esta investigación reflejan que el Profesorado de Sociología está construyendo su

propio camino hacia una Didáctica de la Sociología independiente de la Didáctica del Derecho, y que viene haciendo su trabajo respecto de poner en diálogo ambas estructuras. Ese camino tiene un horizonte: promover el análisis didáctico-disciplinar-epistémico de las prácticas, trabajar en pro de la autonomía de estudiantes habilitados/as a problematizar la enseñanza de la Sociología, que puedan interpelar su práctica pedagógica versus su práctica docente y que enseñen a pensar sociológicamente, más que a aprender conceptos sociológicos.

En función de lo expuesto, podría decirse que la enseñanza de la Sociología se encuentra hoy en una enseñabilidad intermedia, al decir de Sabatovich (2018). Como sostiene Motta de Souza (2016, p. 3), consideramos que es clave “la responsabilidad que le cabe a Formación Docente en cuanto a la formación de docentes para enseñar” los saberes sociológicos, en los que las estructuras sustancial y sintáctica se encuentren para la construcción de una enseñanza alternativa de la Sociología.

Una posible agenda para la instalación de una didáctica alternativa de la Sociología afín al perfil de egreso del Plan 2008 sería: continuar la formación de tutores/as en la estructura sustancial con énfasis en la estructura sintáctica; trabajar la Didáctica como un “espacio articulado” (entre instituciones formadoras y de práctica, equipo de didáctica con asignaturas específicas y del tronco común, equipo de Didáctica/práctica con integración de adscriptor/a como funcionario del CFE); realizar una enseñanza explícita del análisis crítico de las prácticas fomentando su escritura (Carlino, 2009); focalizar el análisis en el “antes”, realizando el acompañamiento en la construcción del proyecto didáctico de los/as practicantes; generar espacios de análisis de las prácticas en la malla curricular; pensar la relación entre la Sociología aprendida en el instituto y la enseñada en la práctica; la enseñanza de conceptos sociológicos debe dar paso a un Sociología que enseñe a pensar sociológicamente; la Sociología europea es un espacio necesario, pero no suficiente; transitar de la enseñanza de la planificación al proyecto didáctico (Zavala, 2010); trabajar en la enseñanza de estrategias y evaluación; promover el empoderamiento de los/las practicantes como sujetos activos en los espacios de “visitas”, a efectos de que puedan elaborar una propuesta didáctica propia y defenderla con fundamentos didácticos-disciplinares-epistémicos.

Finalmente, el Profesorado de Sociología, que nació con el Plan 2008, está haciendo su propia historia en la construcción de una Didáctica acorde a la racionalidad de sus perfiles (general y específico). Sin duda, hay un camino andado. Y, seguramente, en los espacios de encuentro de todos los actores vinculados a él será posible continuar avanzando en su construcción, ya que, como dice Paulo Freire (1973, p. 87), en tanto “el hombre es hombre, y el mundo es mundo [...] en la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Amaro, Mariana y Laroca, Anahí (2011). *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad*. Montevideo: CFE, Departamento de Sociología.
- Andreozzi, Marcela (1996). “El impacto formativo de la práctica”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, año V, N° 9, pp. 20-31.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bianchi, Cristina (1999). “Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología”, *Un espacio necesario*, revista de la Asociación de Profesores de Derecho y Sociología, N° 2.
- Capocasale Bruno, Alejandra (2015). “¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?”, en Abero, Laura *et al.*, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Clacso.
- Carlino, Paula (2009). “Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?”, *Página y Signos*, revista de Lingüística y Literatura, Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón, vol. 3, N° 5, pp. 13-52.
- Contreras, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dibarboure, María (2019). *Taller de escritura de artículos científicos*, FLACSO Uruguay/CFE. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=wIOg a7oObo4&feature=youtu.be>>.

- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Garrido, Rosa (2012). “Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología”, *Peldaños*, revista de Ciencias Sociales y Educación, Montevideo, CFE, año 1, N° 2, pp. 4-14.
- (2018). “El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay”. Tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política. Montevideo: FLACSO/CFE.
- Gorodokin, Ida (2005). “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 37, Instituto de Formación Docente Continua de San Luis, Argentina.
- Jackson, Philip W. (1968). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, Gabriela (2009). *La emergencia de una Didáctica de la sociología*. Inédito.
- Motta de Souza, Dinorah Rosa (2016). *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*. Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, cohorte 2012. Montevideo: CLAEH.
- Pitkin, Diana (coord.) (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sabatovich, Daniela (2018). *La enseñabilidad intermedia como puente hacia el pensamiento crítico: el proyecto de enseñanza como hipótesis*. Inédito.
- Scharagrodsky, Pablo (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT).
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) (2007). *Plan 2008*. Documento final. Disponible en <www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf>.
- Steiman, Jorge (2011). *El análisis didáctico de la clase*. Ponencia en el Congreso de la Asociación de Profesores de Educación Cívica, Derecho y Sociología del Uruguay, Montevideo, 18 y 19 de setiembre.
- Zavala, Ana (comp.) (2010). *Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Montevideo: Cuadernos de Historia, Biblioteca Nacional/CLAEH.
- Zeichner, Kenneth (1993). “El maestro como profesional reflexivo”, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, pp. 44-49.

Tensiones entre el discurso y la práctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos de inclusión digital*

Mención

Mariela González Lombardi**

Resumen

La investigación expuesta en el presente artículo se desarrolló en torno a la siguiente interrogante: ¿qué concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales tienen los docentes de Uruguay, formadores de futuros docentes, y cómo inciden estas en sus prácticas en las aulas a una década de implementación de un plan nacional de inclusión digital en el país? Se trató de un estudio cualitativo, focalizado en tres escuelas de una capital departamental del Interior de Uruguay, que tienen a su cargo la formación en la práctica magisterial de 3^{er} año (Plan 2008), donde se profundiza en el trabajo en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Como técnicas de investigación se emplearon: la observación no participante, la entrevista semiestructurada, el análisis documental y el grupo focal. El análisis realizado permitió un acercamiento a los ámbitos concretos de enseñanza, identificando la presencia de elementos de modelos de enseñanza para el área. Se constató el valor fundamental que le asignan los docentes a la formación disciplinar en la enseñanza de las Ciencias Naturales y una fuerte incidencia de referentes nacionales actuales, a los que los docentes recurren a la hora de preparar clases y elegir estrategias de

* Este artículo fue elaborado a partir de la tesis "Concepciones y prácticas de enseñanza de docentes formadores de futuros/futuras docentes en Ciencias Naturales. Contextos de inclusión digital", escrita para la Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) y defendida el 7 de setiembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Maestra Inspectora de Educación Inicial y Primaria y docente en el Consejo de Formación en Educación. Posgrado en Didáctica para la Educación Primaria (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores). Postítulo en Innovación en las Prácticas con Uso de Recursos Educativos Abiertos (CEIBAL).

abordaje disciplinar y didáctico. Si bien la importancia de la inclusión de tecnología se apreció con fuerte incidencia en los discursos docentes, se identificó un uso escaso de la misma en miradas de mediación pedagógica.

Palabras clave: concepciones docentes, enseñanza de la ciencia, inclusión tecnológica.

INTRODUCCIÓN

Un número importante de docentes que se desempeñan en Educación Primaria enfrentan dificultades para asumir, desde la gestión y puesta en práctica de las propuestas de enseñanza de las ciencias, el rol que la sociedad les demanda; en particular, si se tiene en cuenta que han sido formados en paradigmas de una ciencia inductivista, alejada de las orientaciones actuales hacia un modelo de enseñanza por investigación, enmarcada en contextos de fuerte inclusión tecnológica.

Ante la necesidad de investigar y contar con información relevante sobre resultados de la educación comparativos en la región –un dato evidente es el escaso número de estudiantes que se dedicaba a las ciencias o a la investigación científica, especialmente las mujeres–,¹ Uruguay se ha sumado a iniciativas de organismos como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), buscando revertir los indicadores estadísticos negativos reflejados en los estudios sobre el área llevados a cabo por estos organismos.²

¹ Ver el informe *Mujeres en ciencia, tecnología, e innovación, un problema de justicia* (con metodología Unesco). Montevideo, Presidencia de la República/Oficina de Planeamiento y Presupuesto, 2017. Disponible en: <https://issuu.com/analaurasaravia/docs/publicacion_mujeres_en_ciencia__tec>.

² Ver *Segundo estudio regional comparativo y explicativo* (SERCE), Santiago de Chile, Unesco, 2009; y *Tercer estudio regional comparativo y explicativo* (TERCE), Santiago de Chile, Unesco, 2013. Disponibles en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190297>> y <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>>.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

En este contexto, el presente estudio está orientado a conocer cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales que tienen los docentes de Uruguay, formadores de futuros docentes, y cómo estas concepciones inciden en sus prácticas en las aulas, teniendo en cuenta el transcurso de una década desde que se inició la implementación de un plan nacional de inclusión digital en el país.

Enseñanza de la ciencia

Históricamente se ha identificado la persistencia de tensiones entre teoría y práctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y, según los momentos, se han desarrollado diferentes enfoques que otorgaron un mayor o menor dominio de una sobre otra. Entre ellos cabe mencionar el enfoque científico tecnológico, el hermenéutico interpretativo y el de desarrollo con miradas más dialécticas y simétricas a partir de investigaciones en torno al pensamiento del profesorado (Pérez, Barquín y Angulo, 1999) o sobre las teorías implícitas (Pozo y Gómez, 1998; Pozo *et al.*, 2006).

Desde la década de 1960 asoman intentos de superar visiones de transmisión de conocimiento (se focalizaba en el trabajo con el método científico, en la taxonomía de objetivos, etcétera). En los años setenta se avanzó hacia el aprendizaje por descubrimiento, pero sin que se diera una mirada en profundidad a los paradigmas teóricos ni a las disciplinas en su estructura conceptual propia. El docente aparece aquí como promotor del encuentro entre los alumnos y el fenómeno, se interactúa con la realidad.

Posteriormente, bajo la influencia de la epistemología y la psicología del aprendizaje, se produjeron importantes transformaciones con los aportes fundamentales de Kuhn, Toulmin, Lakatos, Feysabend y Ausubel. Así, pasaron a ocupar un lugar fundamental el estudio de pre-conceptos, ideas previas, marcos conceptuales alternativos y concepciones espontáneas (denominaciones que dependen de planteos filosóficos y psicológicos diferentes).

En los años noventa, a partir de orientaciones de corte constructivista, se producen nuevas transformaciones que apuntan sus miradas

a la metodología de la investigación científica. Se estudian los errores conceptuales de los estudiantes como estructuras resistentes determinadas, se analiza que la reestructuración requiere un cambio conceptual; y adquiere centralidad la enseñanza como investigación, el valor de la interacción social con actividades experimentales, simulaciones y con resolución de problemas como promotores de aprendizajes.

Cuando nos colocamos con una visión de indagación y análisis frente a una situación de enseñanza, debemos orientar la mirada hacia las dimensiones teóricas que subyacen a ella (Sanjurjo, 2003). Estas serían: una dimensión epistemológica (noción de ciencia que tiene el docente), una dimensión psicológica (ideas de los docentes sobre el aprendizaje y el reconocimiento de los procesos que lo integran) y una dimensión didáctica (diseño de situaciones de enseñanza desde las concepciones que están implícitas).

Se pueden identificar diferentes enfoques en el estudio de las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este trabajo se adopta el planteado por Pozo *et al.* (2006), entre otros, que interpreta las concepciones o creencias como teorías implícitas. Estas teorías, muy difíciles de modificar, en entornos profesionales son revaluadas, replanteadas o validadas, y se van convirtiendo en un estilo de pensamiento dominante.

Prácticas de enseñanza e inclusión tecnológica

Interesa indagar sobre el sentido de la práctica educativa en este campo de conocimiento y su relación con los medios tecnológicos, esclareciendo los supuestos teóricos en los que se basa y los diferentes condicionamientos que la limitan. Con relación al diseño de esta práctica, autores como Jonassen (2002) proponen el trabajo con entornos de aprendizaje constructivista (EAC). Dentro de este enfoque, las tecnologías son conceptualizadas como “herramientas de la mente” para la construcción del conocimiento, con las cuales se diseña, se representa y exigen nuevas y significativas formas de pensar sobre lo que se sabe.

En esta misma línea son interesantes los aportes realizados por Coll y Monereo (2008). En investigaciones sobre los usos efectivos de las tecnologías en las propuestas de enseñanza, estos autores proponen indagar cómo, hasta qué punto y bajo qué circunstancias y condi-

ciones las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) modificarían las prácticas educativas “como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos intra e intermentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 85). Destacan, entre otros aspectos, que la diferencia entre los diversos usos de las TIC en los ámbitos escolares no se encuentra tanto en los recursos tecnológicos utilizados como en el entramado de relaciones entre los elementos del triángulo interactivo (docentes, alumno, contenido).

Cabe realizar un análisis sobre qué es lo que conforma e identifica a un material didáctico hipermedial, como los que se ubican en portales educativos. Respecto a este concepto, Odetti (2016) aporta un abordaje interesante al indicar que, en los materiales didácticos, la mediación forma parte del material mismo. Este material debe permitir interactividad, ofrecer posibilidades abiertas de reestructuración y posibilitar conexiones subjetivas (Landow, 2008, citado en García y Báez, 2016, p. 32), respondiendo a objetivos pedagógicos.

Desde el año 2006, como parte de las políticas educativas, en Uruguay se ha establecido la necesidad de impulsar la perspectiva de universalización del uso de las TIC, para lo cual se puso en marcha un plan de inclusión digital denominado Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Este plan dotó a los centros educativos de conexión a internet, a docentes y alumnos de laptop personales, y a un amplio número de centros educativos públicos de recursos para la formación en esta área, así como de salas de videoconferencia. A estas posibilidades de acceso se sumaron diversos portales educativos, que albergan contenidos curriculares adecuados a los programas vigentes y que brindan gran cantidad de aplicaciones y recursos educativos abiertos (REA). También cabe destacar la oferta estatal de aulas virtuales y plataformas educativas, entre las cuales están CREA² (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje, desde 2012), PAM (Plataforma Adaptativa de Matemática) y SEA (Sistema de Evaluación en Línea).

Es en este marco que el presente estudio busca conocer cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales que tienen los docentes de Uruguay, formadores de futuros docentes, y cómo estas inciden en sus prácticas en las aulas, a más de una década de haberse puesto en marcha el plan nacional de inclusión digital.

Para ello, se planteó como objetivo general analizar las concepciones pedagógico-tecnológicas manifestadas por los docentes (formadores de futuros maestros) de una capital departamental del Interior del país, y la incidencia que estas tenían en sus prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales durante 2017. Como objetivos específicos, describir las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías que gestionan estos docentes en escuelas de una capital departamental en el mismo año; identificar las concepciones que tienen sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales; categorizar para esta área del conocimiento sus prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías; e identificar las relaciones entre las concepciones pedagógico-tecnológicas que manifiestan y el desarrollo de sus prácticas en las aulas.

Las interrogantes que integraron y guiaron el presente trabajo fueron: ¿qué concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales tienen los docentes, formadores de futuros docentes, en escuelas de práctica magisterial de 3^{er} año de una capital departamental en Uruguay?; ¿qué prácticas de enseñanza, mediadas por las tecnologías, gestionan estos docentes para la enseñanza en el campo?; ¿qué concepciones sobre interactividad y conectividad se concretan en sus prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales?; ¿qué relación existe entre las concepciones pedagógico-tecnológicas que manifiestan estos docentes sobre la enseñanza de las ciencias y el desarrollo efectivo de prácticas en las aulas?

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta investigación se desarrolló en el marco de una perspectiva metodológica interpretativa o cualitativa, en la que se pretendió comprender la experiencia, en una realidad que se asume construida en el inter-juego entre los sujetos y su mundo social. Interesaba saber lo que piensan los sujetos y qué significado y perspectivas poseen sobre el asunto que se investiga, reconociéndose la mediación que realiza el investigador a través de sus percepciones.

Se realizó un planteo metodológico en el marco del estudio de caso, que permite construir un andamiaje para lograr una comprensión profunda de los significados que los implicados en el trabajo desa-

rollan sobre la enseñanza de la ciencia en nuevos contextos de inclusión digital. Interesa especialmente el proceso, la descripción y el análisis intensivo de las decisiones para el trabajo en el contexto educativo (presencial y virtual), sin pretender generalizaciones.

La población de estudio fueron los docentes adscriptores de 3^{er} año magisterial (formadores de futuros docentes) de una capital departamental del Interior del país. En cuanto a la unidad de observación, como referente observable, estuvo constituida por las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos de inclusión digital y los discursos que sobre ella circulan (orales y escritos).

Los datos se recogieron en las tres escuelas de práctica docente de 3^{er} año magisterial que hay en una capital departamental del Interior del país. Interesó focalizar el trabajo en estas escuelas, ya que, tratándose del penúltimo año de la formación inicial de los estudiantes, es allí donde la carga curricular y el trabajo en la práctica docente colocan el énfasis en la enseñanza de las ciencias (según prescripción del programa de formación); se trata de un área del conocimiento que es motivo de constante análisis, profundización y programación secuenciada por parte de docentes formadores y estudiantes.

El estudio se desarrolló en aulas, con una muestra de dos docentes por cada centro educativo, uno de cada ciclo: 1^{er} ciclo (inicial a 3^{er} año) y 2^o ciclo (4^o a 6^o año escolar), con un total de seis docentes en el departamento. Esta selección estuvo determinada por la participación voluntaria ante la presentación de la propuesta en cada centro. La elección de un docente por cada ciclo se justifica por el interés en potenciar una mirada a lo largo de la escolaridad, y la posible incidencia de ello en la organización y estructuración de las prácticas de enseñanza para el área en contextos de inclusión tecnológica (focalización, profundización, selección de estrategias diferenciadas por ciclo, usos de la tecnología, etcétera).

Todas estas informaciones requirieron una organización, un resumen y un agrupamiento, con su consecuente fundamentación, por lo que la categorización aparece como una opción viable para este trabajo. Se focalizó en relación con: las concepciones sobre la ciencia y su enseñanza (analizando lugar de la formación recibida, enfoques y modelos de enseñanza), y las prácticas de inclusión tecnológica (relevancia y usos: interactividad, conectivismo, recursos hipermédiales).

Como primera técnica se trabajó con un *focus group* o grupo focal, donde se reunió a las tres maestras directoras de las escuelas de práctica de 3^{er} año del departamento. Esta decisión se fundamenta en que se había constatado –en una reunión anterior– que estas directoras realizan frecuentemente encuentros y trabajos colaborativos, con intercambios de planificaciones, actividades de enseñanza y conformación de tribunales de exámenes.

Otra técnica seleccionada para aplicar fue la entrevista, ya que posibilita la interacción e intercambio simbólico, con intencionalidad e igual estímulo para los entrevistados. En este caso, la decisión se centró en el trabajo con entrevistas semiestructuradas donde se pueden habilitar espacios de intercambio, espontaneidad y mayor apertura al diálogo con los entrevistados. Se trabajó con registro de los datos mediante grabaciones de audio.

Se focalizó en los abordajes para la enseñanza de las Ciencias Naturales, en decisiones para el trabajo en el aula y en orientaciones para los estudiantes docentes que tienen a su cargo, a partir de fortalezas y dificultades que se aprecian. Otra línea de indagación se situó en el lugar que la tecnología ocupa al planificar y desarrollar propuestas para el área, identificándose estrategias y usos de la misma.

Se utilizó también la observación no participante en instancias previamente acordadas con los docentes, cuando se desarrollaban propuestas de enseñanza para el campo. No se utilizó para realizar la observación pauta de registro, sino para la posterior escritura por parte de la investigadora. Este registro incluyó lo descriptivo y lo interpretativo a partir del análisis de diálogos, gestos, selección de estrategias, etcétera.

Además de las técnicas anteriores, se trabajó con el análisis documental ya que este, como operación de descripción, interpretación, análisis y síntesis, permite captar e interrelacionar ideas esenciales como parte de un proceso sistémico, integrador y cíclico. En estas producciones se ponen de manifiesto algunos aspectos relativos a la enseñanza en lo que Jackson (1992) denomina “etapa pre-activa”, instancia en la que se selecciona y bosqueja el modo en que se concretará la acción exponiendo aspectos de sus concepciones sobre la enseñanza en el campo.

Se analizaron aquí algunas de las dimensiones y los pasos planteados anteriormente con base en los aportes de Manso *et al.* (2011, pp. 68-76) y en relación con los aspectos a tener en cuenta para una

real interrelación pedagógica, epistemológica y tecnológica: el desarrollo de objetivos de aprendizaje (qué se pretende que los alumnos aprendan en términos de conceptos y competencias científicas); la selección de estrategias de enseñanza y evaluación (saberes previos, autogestión); el diseño o selección de actividades (alineadas con los objetivos y asociaciones estratégicas con la tecnología); selección y articulación de TIC (posibilidades y limitaciones con relación al contenido y las finalidades).

En lo que respecta al diseño y/o selección de tipo de actividades de aprendizaje, se tuvo en cuenta, en el marco de un modelo TPACK (por sus siglas en inglés, *Technology, Pedagogy and Content Knowledge*) –taxonomía sugerida por Harris, Misrha y Koheler (2009), en Manso *et al.* (2011, p. 71)–, que para el área de Ciencias Naturales incluiría actividades de: construcción de conocimientos conceptuales, construcción de conocimientos procedimentales y actividades de expresión de conocimientos explicitada por Blanchard, Harris, Hofer (2011).

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se trabajó con base en las dos categorías conceptuales seleccionadas. Por un lado, las concepciones docentes para la enseñanza de las Ciencias Naturales y, por otro –relacionadas–, las miradas sobre las prácticas de inclusión tecnológica para este campo del conocimiento.

Concepciones docentes para la enseñanza de las Ciencias Naturales

Con relación a la primera categoría y a partir del análisis efectuado, la casi totalidad de los docentes manifestó haber realizado alguna formación en varias áreas y específicamente en Ciencias Naturales; esta formación era parte de cursos de formación en servicio o realizados en el marco del Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU). Pero expresaron la necesidad de profundizar en la formación para el área, pues la consideraban escasa, sobre todo teniendo en cuenta que muchos provenían de orientación humanística desde Educación Secundaria.

La casi totalidad de los docentes entrevistados identificaron y destacaron, claramente, nombres de referentes nacionales que son tenidos en cuenta (por consulta en materiales de cursos o bibliografía que han adquirido) a la hora de organizar y desarrollar el trabajo para el área, tanto en la organización de las actividades como en la orientación que realizan a sus estudiantes (futuros docentes). Prácticamente en todos los documentos presentados por los docentes se consignaba bibliografía actualizada, ya fuera didáctica o disciplinar, que incluía a los referentes antes mencionados.

La tercera parte de los entrevistados destacaron el hecho de que a nivel institucional se realicen acuerdos y focalizaciones en campos disciplinares, e indicaron que estos acuerdos permiten mayor profundización, búsquedas y elaboración de materiales (incluyendo los hipermediales), en lo que eran guiados por el director de la institución.

Dentro de las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias se ubica como subcategoría el análisis de los resultados según enfoque o modelo predominante, para lo cual se toma como referencia la clasificación realizada por Porlán (1999), quien focaliza en el conocimiento científico, el docente y su enseñanza (trabajo con ideas previas, la organización e interacción, interrogatorio didáctico) y el aprendizaje de los alumnos.

En el análisis realizado, a partir del trabajo con el total de las técnicas utilizadas, no se ubican elementos significativos con relación a la predominancia del Modelo Transmisivo. Esta falta de elementos significativos se constata en todas las dimensiones que se consideraron.

Con respecto al Modelo por Descubrimiento, con relación a la visión del conocimiento científico, se aprecia que un tercio de los docentes considera que este está en la realidad para ser descubierto. Las características de este modelo no aparecen en forma pura sino que en oportunidades se mezclan con elementos del Modelo por Indagación. Igual porcentaje se identifica con relación al niño y su aprendizaje en miradas sobre lo espontáneo de este proceso, ubicándose el docente entre el fenómeno y el niño.

En entrevistas y en el grupo focal, con relación al conocimiento científico pudo identificarse que en la casi totalidad de los docentes se aprecian elementos que indican la visión del conocimiento científico como construcción humana. Una docente menciona explícitamente el

concepto de *trabajos con modelos y teorías*. En los análisis documentales realizados, el cien por ciento de los docentes indican de alguna manera en sus registros que apuntan al trabajo con ciencias desde la construcción del conocimiento, en claros marcos del Modelo por Indagación y el valor asignado a la problematización en esta área del conocimiento.

En las observaciones de prácticas realizadas, la totalidad de los docentes del estudio toman en cuenta las ideas previas de los alumnos, y realizan algunas preguntas que son contextualizadas y reformuladas. Se apunta al diálogo entre pares. Cuatro de los seis docentes optaron por realizar experimentaciones en las prácticas observadas.

La totalidad de los docentes focalizan el trabajo en análisis de contenidos y conceptos en sus registros. En dos de los docentes del estudio se ubican organizadores que marcan interdisciplinariedad y globalización de los contenidos. Los restantes realizan secuencias de enseñanza por campo disciplinar.

El enfoque sobre evaluación no pudo ser claramente encontrado en los documentos que se manejaron. Dos docentes mencionan la evaluación en línea SEA, con relación a su grado de dificultad para los conocimientos de los niños, y una de ellas manifiesta que los ítems que allí aparecen la llevó a modificar algunas de las propuestas que les plantean a los niños.

Prácticas de inclusión de tecnología para el área de Ciencias Naturales

En concordancia con el marco teórico desarrollado, se consideraron como dimensiones: por un lado, las concepciones sobre enseñar y aprender con TIC y, por otro, los usos que los docentes seleccionan para las mismas. Con relación a las concepciones, se trabajó sobre la relevancia de la enseñanza con TIC en cuanto a finalidades, estrategias y evaluación. En lo que respecta a los usos, se tomaron como guía del análisis algunas de las características identificadas por Coll (2004) cuando focalizamos la mirada en los contenidos, con relación a docentes y alumnos. Entre ellas, se trabajó con interactividad (relación activa con la información, motivación, ritmos de aprendizaje), hipertexto (interrelación de formatos, potenciándose la exploración, el uso de internet) y conectividad (redes de agentes, trabajo colaborativo).

El total de los docentes entrevistados consideran de alto valor el trabajo con la inclusión tecnológica para lograr mejores aprendizajes en los niños, aunque en los registros documentales no se aprecian decisiones que se toman para el uso de las tecnologías. En las prácticas observadas se constató que la mitad de los docentes no incluyeron tecnología y que, en orientaciones a los practicantes, se aprecia que se realizan sugerencias hacia el trabajo con videos, plataformas e interactividad. La mitad de los docentes entrevistados indican que la rotura de máquinas resulta un obstáculo para la inclusión de tecnología.

Con relación a la evaluación, una docente hace mención del trabajo con el seguimiento y la evaluación con la plataforma SEA. No se ubican otras evidencias sobre la evaluación con tecnologías.

En cuanto al trabajo con multimedia e hipermedia, se pudo apreciar que el total de los docentes trabajan en diferentes oportunidades con videos, que son extraídos principalmente de YouTube, y también con recursos seleccionados de los que se encuentran en los portales Uruguay Educa, CEIBAL y Educuencias. No es mencionado el trabajo con hipertextos en ninguno de los docentes entrevistados.

Se aprecia escaso uso del aula de videoconferencia con la que cuentan todos los centros. Se ubican algunas evidencias sobre el trabajo con redes de agentes y trabajo colaborativo (conectividad), en contacto con especialistas a través del proyecto Científicos en el Aula.

DISCUSIONES Y REFLEXIONES

En el presente trabajo de investigación se focalizó en el análisis de las concepciones pedagógico-tecnológicas que manifiestan docentes que tienen a su cargo la formación en la práctica de futuros maestros para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Se constituye en un estudio que permite recoger voces en ámbitos concretos de enseñanza.

Se ha intentado encontrar evidencias de los supuestos que sustentan dichas teorías en el trabajo con observación de prácticas, análisis documentales, entrevistas, grupo focal, ya que se considera que es valioso realizar un análisis del trabajo con la interacción de varias técnicas que potencien la mirada sobre las mismas, en un ir y venir entre los discursos y las prácticas.

Si bien se reconoce la complejidad de concretar en forma completa estos análisis y que en este caso se trata de un estudio focalizado, los resultados obtenidos permiten aplicar miradas contextualizadas hacia la descripción y categorización de prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales mediadas por tecnología, y las concepciones que sobre ellas tienen los docentes. Para una mejor organización y comprensión de las reflexiones, se adopta igual estrategia que la aplicada en el análisis de resultados con relación al trabajo con categorías identificadas.

Concepciones sobre enseñanza de las Ciencias Naturales

Sobre las concepciones de la enseñanza de las ciencias, y dentro de ellas sobre la formación disciplinar, se puede identificar que los docentes consideran que para enseñar ciencia tienen que conocer el campo epistemológico del área y lo que incluye, así como avanzar en las reflexiones sobre ciencia y ciencia escolar.

Si bien la mayoría ha realizado formaciones en servicio, posteriores a la inicial, consideran que es escasa la formación de que disponen. Mencionan como elemento determinante el hecho de provenir de formación humanística en el tramo de Educación Secundaria. Esta concepción sobre el lugar que ocupa la formación, y la insuficiencia como elemento que impacta en su mejor enseñanza, es coincidente con los resultados obtenidos por la investigación realizada en Venezuela por Arteaga y Tapia (2009).

Al realizar el análisis documental, se identifica el lugar destacado que los docentes evidencian sobre el uso indispensable de una bibliografía actualizada sobre la ciencia y su enseñanza. Este aspecto aparece claramente consignado en registros de orientaciones a los futuros docentes.

No se aprecian aportes desde investigaciones recientes ni trabajos con publicaciones en revistas indexadas o sitios web con publicaciones académicas actuales. Esta evidencia se constituye en un elemento a considerar en miradas proyectivas, teniendo en cuenta que se trata de espacios de formación para futuros docentes del país, en marcos de inclusión digital en un área en continuo cambio e investigación como es el de las Ciencias Naturales.

En la mayoría de las entrevistas y documentos analizados se distingue la identificación de nombres de docentes que son referentes nacionales, cuando se buscan marcos referenciales a la hora de organizar el trabajo para la enseñanza en el área de las ciencias. Se identifican publicaciones recientes de estos referentes nacionales, así como aportes recibidos en formaciones diversas. Este análisis nos remite a varias reflexiones realizadas por Torres (1999), cuando indica la necesidad de visualizar en los “nuevos roles docentes” la formación como un “aprendizaje permanente” donde se articule la formación inicial y la formación en servicio con visión estratégica y a largo plazo.

En la mitad de los docentes participantes del estudio se evidencia la necesidad de contar con técnicos, profesores, fuentes diversas que apoyen el aprendizaje y la enseñanza para el área. Esta concepción se aleja de la tradicional mirada de un docente que puede trabajar solo, pues tiene el saber a transmitir. Se comienza a instituir una imagen de trabajo colaborativo con otros agentes del ámbito específico de la ciencia hacia lo que Stenhouse (2003) caracteriza como un “profesional ampliado”, que hace autoanálisis y toma decisiones para la mejora en el hacer del docente, en su profesionalismo.

Con relación a los enfoques y modelos de enseñanza de las Ciencias Naturales, se identifica que el modelo denominado “tradicional” no es el que prima en las aulas del estudio. No se ubican elementos que permitan afirmar que predomina este modelo en ninguna de las entrevistas, observaciones de prácticas ni análisis documentales realizados. Existe una preocupación expresada en las orientaciones consignadas hacia los futuros docentes, con relación al trabajo para el área en un modelo que no sea tradicional. Estas expresiones ponen de manifiesto la identificación de este modelo como un modelo a ser superado.

Al considerar el Modelo por Descubrimiento, se perciben elementos en algunas docentes, especialmente en las prácticas observadas, pero también se aprecian mezclados con elementos del Modelo por Indagación. Se asocia estas observaciones a las conclusiones que expresan en su investigación Blancas y Rodríguez (2010), realizada en México, cuando manifiestan que los docentes participantes de su trabajo no presentan una postura conceptual pura.

Más allá de esta apreciación, puede identificarse una distancia entre lo que se manifiesta como postura de enseñanza desde el discurso de

los docentes del estudio y la efectiva puesta en práctica en las aulas de conceptos como aprendizaje significativo, desarrollo de competencias científicas, trabajo con problemas y lugar de la metacognición en los procesos de aprendizaje. Este aspecto también fue identificado en la investigación realizada por Villalba y Tamayo en el año 2012 en Colombia.

Con relación al Modelo por Indagación, se analiza que es un modelo que está presente en diferente medida en las aulas y en forma muy firme en los discursos. Si bien en este último caso se lo caracteriza ampliamente, en las prácticas observadas no se produce la misma situación.

Tomando la anterior reflexión y en línea con los aportes de Furman y De Podestá (2009), son varias las competencias que deberían desarrollarse en el transcurso de la escolaridad. Algunas de ellas no se perciben claramente en los resultados encontrados, como la formulación por parte de los niños de preguntas investigables, la formulación y reformulación de explicaciones con relación a la formulación de hipótesis, la comprensión de textos científicos, el trabajo con analogías, y la argumentación.

Si bien se identifica en varios discursos y en algunas de las prácticas observadas y/o evocadas el valor del uso de los registros en la enseñanza de las Ciencias Naturales, son escasas las producciones individuales desde las ideas y las concepciones personales.

El trabajo con modelos o teorías, y su valor dentro de un Modelo de Indagación o Investigación, solamente es mencionado por una de las docentes del estudio. Este aspecto es uno de los que se considera de gran relevancia en cuanto a la necesidad de promoción y puesta en práctica de nuevos modelos didácticos en la enseñanza para el área.

La evaluación como parte del proceso de una buena enseñanza y elemento que cruza en forma transversal las dimensiones constitutivas de las concepciones como teorías implícitas, no aparece con gran incidencia en discursos y prácticas observadas. El trabajo más profundo, en procesos de explicitación, a partir de los análisis y aportes de SERCE, TERCE y SEA, se constituiría en una posible estrategia para avanzar en esta línea de trabajo.

Inclusión tecnológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales

En los discursos de la totalidad de las docentes participantes se expresa el otorgamiento de una gran relevancia a la inclusión tecnológica

para lograr mejoras en los aprendizajes. Se identifica también esta relevancia a la hora de registrar las orientaciones brindadas a los futuros docentes para el desarrollo de sus prácticas y la selección de algunos recursos, como los videos para motivar a los niños; esto no se refleja con tanta fuerza a la hora de trabajar en la práctica con los niños.

Esta observación puede asociarse a los datos obtenidos en el departamento de Salto, Uruguay, en la investigación sobre la gestión del cambio y las nuevas tecnologías llevada adelante por Ferreira, Teliz y Rodríguez (2010). Los autores indican que “persisten tensiones entre lo manifestado por docentes y sus prácticas de enseñanza” y los aportes de Pérez y Ravela (2012) cuando analizan los impactos del Plan CEIBAL en las aulas uruguayas; también expresan que las laptop eran percibidas como una herramienta que se agrega al trabajo diario.

Considerando la práctica pedagógica como un eje articulador entre el currículo, la teoría y la práctica, en intersección con las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza (Ávalos, 2002) y analizando las potencialidades de los nuevos entornos, en el marco de este estudio podemos apreciar que se presentan espacios sin definir cuando se trata de la enseñanza mediada por la tecnología.

Al tiempo que se evidencia una preocupación por una buena selección de fuentes en espacios digitales, también se identifican portales sugeridos por la Administración como espacios en los cuales el criterio de fiabilidad –siguiendo a Burbules y Callister (2011), el criterio de “transferencia de credibilidad”, es decir que se confía en la recomendación– está atendido a la hora de realizar selecciones en estos espacios.

Esta focalización de los docentes es una buena puerta de entrada al tratamiento de un nuevo rol docente, al surgimiento de un maestro que se transforma en “curador de contenidos”. La metáfora del curador de contenidos da cuenta de una transformación del rol docente frente a los imperativos tecnológicos, donde la densidad implica buscar, seleccionar, organizar y en especial dar sentido y significado a los contenidos digitales como una función pedagógica básica.

Además, se requiere de un profesional que genere “un valor adicional a esa selección diseñando un entorno desde el cual mirar” (Odetti, 2016, p. 38). La generación de espacios entre los colectivos docentes para la reutilización y creación de los recursos hipermedia se convierte

en una necesidad para acompañar los procesos de trabajo hacia la proyección de trayectorias satisfactorias para todos los estudiantes.

No se identifica una asociación entre el trabajo con multimedia y la atención de ritmos diversos de aprendizaje en los niños. La focalización en la elaboración de sistemas de apoyo a todos los niños, con base en los aportes del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA), es actualmente una de las líneas estratégicas en las que se pone mayor énfasis en las políticas educativas en el país.

Con relación a los procesos de apropiación de la tecnología que se identifican en los docentes participantes del estudio, en línea con trabajos de investigación de la década de 1990 y teniendo presentes las reflexiones de autores como Adell (2008) –que nos habla de las etapas de esta apropiación–, podríamos inferir que se identifican características de una etapa de adaptación. En esta etapa se ha aumentado el uso de la tecnología, pero el enfoque aún sigue siendo tradicional.

Para avanzar en el logro de estos procesos de explicitación, el centro educativo como “espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva de conocimiento, de integración y convivencia” (Ley General de Educación de Uruguay N° 18.437, cap. VIII, artículo 41), se constituye en un núcleo fundamental donde promover caminos hacia la innovación.

Los procesos de reflexión y discusión desarrollados en la presente investigación permiten concluir que, si bien se ha accedido a una pequeña fracción de la realidad en un ámbito específico en aulas de Educación Primaria, la discusión situada sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales –con la participación abierta y muy interesada de los docentes que incluyó este estudio– constituye una puerta de acceso para reiniciar el debate sobre este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, Jordi (2008). “Actividades didácticas para el desarrollo de la competencia digital”. Conferencia presentada en la VII Jornada de experiencias de innovación educativa de Gipuzkoa: desarrollando competencias. Donostia, España, abril. Fragmento, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=sLLlwjcQ--Y>>.

- Arteaga Quevedo, Yannett y Tapia Luzardo, Fernando (2009). “Conocimiento y creencias de docentes de ciencias naturales”, *Enseñanza de la Ciencia*, Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, N° extra, pp. 3010-3013.
- Ávalos, Beatrice (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barboza, Lidia (2012). *Plan CEIBAL: procesos de planificación y desarrollo de la política educativa de TIC en el sistema educativo uruguayo*. Tesis de doctorado en educación, Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay. Inédito.
- Blancas Hernández, José L. y Rodríguez Pineda, Diana P. (2010). “La enseñanza de la Biología con tecnología a partir de las concepciones de los profesores: tres estudios de caso”. Memorias del II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, Asociación Colombiana para la investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT, Universidad del Valle, Colombia, 21 a 23 de junio.
- Blanchard, Margaret R., Harris, Judi y Hofer, Mark (2011). “Tipos de actividades de aprendizaje de ciencias” [“Science Learning Activity Types”, tomado de Tipos de actividades de aprendizaje de la Facultad de Educación del College of William and Mary, <<https://activitytypes.wm.edu/ScienceLearningATs-Feb2011Spanish.pdf>>]. Disponible en: <<https://docplayer.es/6225310-Tipos-de-actividades-en-el-area-de-ciencias-naturales-1-2.html>>.
- Burbules, Nicholas C. y Callister, Thomas A. (h) (2011). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Coll, César (2004). “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”, *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, N° 25, pp. 1-24.
- y Monereo, Carles (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- Ferreira Cabrera, Grisel; Teliz, Fabián Alejandro y Rodríguez Zidán, Eduardo (2010). *Gestión del cambio y nuevas tecnologías en Uruguay. Análisis de las percepciones docentes sobre el Plan CEIBAL en Salto*. Salto, Uruguay: Foro Nacional de Ciencias de la Educación, Consejo de Formación en Educación.
- Furman, Melina y De Podestá, María E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- García, José Miguel y Báez Sus, Mónica (comps.) (2016). *Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO Uruguay*. Montevideo: FLACSO Uruguay.

- Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jonassen, David (2002). “Computadores como herramientas de la mente”, portal *EduTEKA*. Disponible en: <<https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/8/241/78/1>>.
- Manso, Micaela *et al.* (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Odetti, Valeria (2016). “Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes”, en García, José Miguel y Báez Sus, Mónica (comps.), *Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO Uruguay*. Montevideo: FLACSO Uruguay, pp. 29-42.
- Pérez, Guillermo (coord.) y Ravela, Pedro (2012). *Impactos del Plan CEIBAL en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Pérez Gómez, Ángel; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco, J. Félix (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Porlán, Rafael (1999). “Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación”, en Kaufman, Miriam y Fumagalli, Laura (comps.), *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 23-64.
- Pozo, Juan Ignacio y Gómez Crespo, Miguel Ángel (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, Juan Ignacio *et al.* (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, Liliana (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stenhouse, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 5ª ed. [1984].
- Torres, Rosa María (1999). “Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, en AA.VV., *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 99-112.
- Villalba Baza, Carlos A. y Tamayo Alzate, Oscar E. (2012). “Concepciones y modelos acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales en estudiantes de la licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira”, *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, vol. 5, N° 8, pp. 95-116. Disponible en: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/1610/1786>>.

Lectura y mediación en Biología e Historia: ausencias y presencias*

Mención

Liliana Gros**

Resumen

Uruguay presenta altos niveles de desafiliación y rezago en Bachillerato y las dificultades de los/las estudiantes para comprender la bibliografía de las Ciencias Experimentales y Sociales podrían tener un valor incidental. Este estudio de caso busca indagar si la lectura en su función epistémica, como práctica social compleja, constituye o no la acción didáctica del cuerpo docente. Desde una perspectiva cualitativa, se toma como unidad de observación las clases de Biología e Historia de doce grupos de 1º de Bachillerato (Plan 2006), de un liceo de una capital departamental, y se procede al análisis documental de las libretas de profesor/a, de los datos de dos grupos focales de profesores/as y de formularios autoadministrados de 25 estudiantes. A partir de los resultados se percibe un predominio en el profesorado de una concepción tradicional de la lectura que considera a esta una etapa concluida al egreso de la escuela, motivo por el cual no le atribuye importancia a las características discursivo-textuales de los textos disciplinares y, por lo tanto, cree innecesaria la mediación del proceso lector de la bibliografía en clase.

* El presente artículo resulta de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada “La lectura en las clases de Biología e Historia en 1º de Bachillerato. Estudio cualitativo en doce grupos de un centro educativo de una capital departamental del litoral-norte de Uruguay”, defendida el 5 de diciembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Maestranda en Alfabetización y Escritura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesora de Enseñanza Media con especialidad en Literatura (Instituto de Formación Docente). Licenciada en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República). Periodista (Centro de Formación y Perfeccionamiento de Periodistas, París). Profesora de Lengua Francesa (Alianza Francesa).

Esta acción didáctica es percibida como ilegítima, porque considera que afecta negativamente la autonomía de los/las estudiantes.

Palabras clave: educación, enseñanza-aprendizaje, lectura, didáctica.

INTRODUCCIÓN

La lectura es considerada un obstáculo que afecta la continuidad de las trayectorias educativas de los/las jóvenes uruguayos/as. “Lectura y escritura: una responsabilidad de todos” y “Lectura y aprendizaje” fueron los ejes de la agenda 2018 en la Junta Nacional de Inspectores del Consejo de Educación Secundaria (CES) de Uruguay.

¿Qué hace el/la docente en clase de Biología e Historia con la lectura de la bibliografía? ¿Actúa como mediador/a que “entrelaza los saberes que se enseñan con las situaciones en donde se lee acerca de ellos”? (Carlino, 2018, p. 21). ¿O, por el contrario, entiende que el/la estudiante de Bachillerato dispone de esa práctica y por lo tanto leer la bibliografía es una experiencia que se debe evaluar en clase? Estas preguntas refieren al foco de esta investigación, en la que se analiza si la lectura de la bibliografía en clase integra la acción didáctica de los/las docentes de Biología e Historia, de 1º de Bachillerato, en doce grupos de un liceo de una ciudad capital de un departamento del Interior.

La selección de ambas asignaturas se fundamenta en que cada una de estas disciplinas pertenece a un área con objetos de conocimiento y metodologías diferentes, como son las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales, y a cada una de ellas le corresponden textos con particularidades discursivas que exigen prácticas lectoras también diferentes.

Desde una perspectiva socioconstructivista, en la segunda mitad del siglo XX la Academia confirma que la lectura es una práctica social, de valor epistémico, que se desarrolla a través de un proceso transaccional; en este proceso –también interactivo e histórico–, lectores/as y textos se constituyen como tales en el acto de leer (Rosenblatt, 1978).

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) considera la lectura como “una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo, en el que los lectores manifiestan

comportamientos, actitudes y trasfondos culturales respecto del acto de leer” (ANEP, 2015, p. 14). Por su parte, PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*) –de cuyas evaluaciones Uruguay participa desde el año 2003, sin superar el nivel 2 mínimo aceptable– reconoce la dimensión social de la lectura, pero conjuntamente con ANEP la concibe como “macrohabilidad” y “competencia”.

Para ambas instituciones, la lectura es una competencia comunicacional genérica, aplicable a todos los textos e independiente de las características discursivas y textuales propias de cada campo de conocimiento disciplinar. Las investigaciones en psicología cognitiva sobre la lectura desarrolladas por Bereiter y Bird (1985), Palincsar y Brown (1984) y Cubo de Severino (2005) avalan esta concepción y proponen estrategias generales de comprensión que encuentran su respaldo en la lingüística textual. Desde este punto de vista, la solución está en la enseñanza de superestructuras textuales expositivas-explicativas y estrategias de lectura generalizables a cualquier texto, tal como se observa en las pruebas PISA. Este enfoque predomina en la enseñanza uruguaya y por ello la tarea docente pone foco exclusivamente en los aspectos comunicacionales de las prácticas letradas, sin tener en cuenta los complejos procesos sociocognitivos implicados al leer y al escribir (Olson, 1996; Kostouli, 2005; Cassany, 2009, todos citados en Cartolari y Carlino, 2011a).

En esta investigación se toma distancia de esa concepción, pues se considera el acto de leer como un suceso histórico y por lo tanto único e irrepetible, aunque se trate del mismo lector y del mismo texto. Se considera que la lectura es afectada por las contingencias de la existencia humana y las características discursivas de los textos inciden en el desempeño lector de los/as estudiantes.

Emilia Ferreiro (2000), Delia Lerner (2002), y Graciela Fernández y Paula Carlino (2010) ofrecen la perspectiva teórica latinoamericana y dan fundamento a este enfoque. Estas investigadoras argentinas coinciden en considerar que la mediación de un/una lector/a experto/a es imprescindible, motivo por el cual la lectura debe integrar la acción didáctica en clase porque opera como herramienta de la comprensión.

En las Ciencias Experimentales, Lerner, Aisenberg y Espinoza (2011) destacan la importancia de comprender el carácter modélico del

conocimiento y la dificultad de los/las estudiantes para interpretar las representaciones sobre los modelos científicos incluidos en los textos de Biología y la relación entre el nivel macroscópico (observable) y el submicroscópico (inobservable).

En relación con la comprensión de la Historia, Beatriz Aisenberg –siguiendo las investigaciones interdidácticas– afirma que depende de la capacidad del individuo de “entrar” en el texto, o por su intermedio, en las experiencias, las causas o las consecuencias de las que habla el texto. Una de las dificultades reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los/las alumnos/as los construyan en su pensamiento (Audigier, 2003, citado en Aisenberg, 2005). “Leyendo Historia se aprende historia; por ello, los textos ocupan un lugar central en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, muchas veces los alumnos no aprenden, en el trabajo que realizan con los textos” (Aisenberg, 2005, p. 22).

Tanto Lerner como Aisenberg consideran que es complejo hacer observables al estudiantado las diversas explicaciones sobre una misma situación histórica, que pone en juego el tema de la verdad y de la objetividad, en relación con el relativismo extremo. “La lectura es una herramienta fundamental para aprender Historia. Y lo es hasta tal punto que, en ciertas condiciones, leer textos de Historia y aprender Historia son dos procesos que se funden en una misma actividad: aprendemos Historia leyendo” (Aisenberg, 2010, p. 61). Por su parte, François Audigier (2003), de la Universidad de Lorena (Francia), considera que a los/las estudiantes se les solicita que estudien los textos y luego se les evalúa la comprensión, pero no se destina tiempo de clase a enseñarles a leer los textos de Historia para comprender la disciplina.

Tanto en Biología como en Historia, el equipo de investigadoras argentinas coincide en afirmar que el alumnado se enfrenta a la provisoriedad del conocimiento pero que no es esta la única dificultad. Como especifican Cartolari y Carlino (2011b), integrantes del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), lo que más afecta su desarrollo como lectores/as es la concepción que se tiene de la lectura en los ámbitos educativos:

Tanto profesores como alumnos generalmente consideran que leer y escribir son habilidades comunicativas generales, que solo involucran la capacidad de codificar/descodificar el habla o el pensamiento, y que se aprenden descontextualizadamente para ser luego transferidas a cualquier ámbito de actividad (2011b, p. 3).

La teoría sociocultural y las investigaciones del lingüista suizo Jean Paul Bronckart, así como los estudios de Ginsburger-Vogel y Astolfi en 1995 en Francia, de Jakob (1991) en Suiza, del filólogo hispanista inglés Chris Pratt (1998) y del estadounidense Wertsch (1999), dan marco internacional a las investigaciones de los equipos argentinos. Estos autores comparten la idea de que la lectura es una tarea sociocognitivamente exigente, que no se limita a localizar información en un texto para responder a microcuestionarios que tienen siempre la misma estructura. Consideran que las dificultades para leer textos expositivos están directamente en relación con la comprensión de los contenidos disciplinares. Siguiendo este enfoque, esta investigación opta por asumir la perspectiva que considera la centralidad del contenido con respecto a la lectura de los textos de Biología e Historia.

Para la caracterización didáctica en las clases se toman los aportes de Gérard Sensevy. Este investigador de la Universidad Occidental de Bretaña (Francia) compatibiliza el término “acción” con el de “práctica”, utilizado por Bourdieu, y de “actividad” en el sentido de Leontiev (1984). Con el término “didáctica” refiere a “[...] lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra [...]” (2007, p. 6). Es lo que los individuos hacen en instituciones en las que se enseña y se aprende.

La relación didáctica es entendida como una relación orgánicamente cooperativa entre el saber, el/la profesor/a y los/las alumnos/as que se concreta en un proceso comunicativo, como una acción dialógica cuyas interacciones son consideradas “transacciones”. Sensevy recupera de Denis Vernat el concepto de diálogo:

Es en primer lugar una interacción lingüística que, desplegándose en un desarrollo imprevisible, resultado de una cooperación conjunta entre por lo menos dos interlocutores que interactúan movilizándolo modelos proyectivos de diálogos [...] Pero esta interacción no tiene finalidad en sí misma. De carácter heterónimo,

es tributaria de finalidades transaccionales, intersubjetivas e “intramundanas”. Generalmente, no se habla por hablar, sino para actuar sobre el mundo que construimos con la colaboración del otro o en enfrentamiento con él (Vernant, 1997, p. 88).

El objetivo general de la investigación propone contribuir al conocimiento disponible sobre la acción didáctica que desarrollan los docentes de Biología e Historia en sus clases, para orientar y acompañar a los/las estudiantes en la lectura de la bibliografía, con el propósito de desarrollar y mejorar la comprensión para el aprendizaje de ambas disciplinas. Su contribución consiste en profundizar el conocimiento de que se dispone sobre el rol que el cuerpo docente le asigna a la lectura de la bibliografía en clase, para enseñar Biología e Historia.

En primer lugar, se presume que la lectura sigue siendo considerada una competencia comunicacional genérica aplicada a todo tipo de texto, que no se asocia con la enseñanza de una asignatura, sino con la evaluación de conocimientos.

En segundo lugar, se seleccionan como universo los doce grupos de 1º de Bachillerato, porque a ellos pertenecen los cuarenta estudiantes que en 2015 aplican a la prueba PISA y obtienen resultados en lectura por debajo de la media nacional. Resulta de interés disponer de información sobre la acción didáctica de sus docentes.

En tercer lugar, la mediación docente es vista como una acción conjunta que surge de la relación dialógica entre el saber (los textos), el/la profesor/a y los/as estudiantes. A estos aspectos refieren los objetivos específicos: identificar en qué circunstancias los/las docentes promueven y orientan la lectura de la bibliografía, analizar las interacciones en clase que caracterizan la mediación de la lectura de la bibliografía para enseñar los contenidos disciplinares y describir el formato y el tipo de textos que constituye la bibliografía.

La interpretación y triangulación de datos, si bien restringida al caso investigado, permite un distanciamiento con respecto a la mirada que –dentro y fuera del sistema educativo– responsabiliza del fracaso –recurso, rezago y desafiliación– a los/las estudiantes y sus familias, y propicia una mejor comprensión de la complejidad subyacente a la lectura, “componente intrínseco” de la comprensión. Se trata de leer y escribir con determinados propósitos y condiciones para

analizar el pensamiento de otros y hacer objetivo el propio, para “explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o ‘decirlo” (Cartolari y Carlini, 2011b, p. 69).

El análisis de la situación contextual de los textos de la bibliografía permite que el lector esté en mejores condiciones para distinguir diversos actos de habla y tipos de discurso, en directa relación con su contenido:

El desafío consiste entonces en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a transformar la diversidad en una ventaja pedagógica [...] que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual (Lerner, 2002, p. 6).

Para que las condiciones didácticas en las clases de Biología e Historia estimulen el desarrollo de la autonomía deben ser pensadas en relación con cada contenido. Entonces la planificación de cada secuencia didáctica requiere que el/la docente otorgue a los estudiantes la posibilidad de intervenir en la regulación del tiempo didáctico, debe favorecer una participación que permita la construcción de una memoria compartida de la clase, y una distribución de funciones docente-alumnos/as, de manera que estos/as últimos/as asuman la responsabilidad de comprender y validar las interpretaciones.

MATERIALES Y MÉTODOS

Kirk y Miller (1991) caracterizan al enfoque cualitativo por el que se opta, así como el análisis de situaciones observadas y de procesos, evitando controlarlos, para no alterarlos ni modificarlos, al decir de Vasiliachis (2006). Interesa la observación de los docentes de Biología y de Historia en su propio territorio. Dado que los hechos sucedieron en 2015, los registros de las nueve secciones de las libretas del cuerpo docente, las opiniones de docentes y estudiantes son datos que permiten

comprender un aspecto de la vida real como son las interacciones en las clases de Biología e Historia, en los doce grupos.

Para saber cómo actúan es importante conocer la situación de los/las propios/as docentes, con respecto a sus experiencias como lectores/as, y a sus presuposiciones y conceptualizaciones. Interesa saber si conciben la lectura como:

- › habilidad que se aprende de una vez y para siempre;
- › competencia que se aplica de manera genérica e indistinta a una diversidad de textos y se desarrolla a través de las situaciones de lectura;
- › práctica social con valor epistémico, en permanente cambio, que debe ser mediada, con una dependencia estrecha de las características discursivas del texto.

Según Stake (1999), se estudia un caso cuando se tiene un interés muy especial; y este lo tiene tanto para la didáctica de la lectura y la didáctica de ambas asignaturas, como para la política educativa, en un país que enfrenta los índices más bajo de egreso en la región. Se trata de un estudio instrumental por las implicaciones que los resultados pueden llegar a tener en otros ámbitos, más allá del propio caso, sin superar los límites del contexto educativo (Lovesio, 2017).

La unidad de observación está constituida por las clases de los cursos 2015 de 1º de Bachillerato de ambas asignaturas, de los doce grupos, de un centro educativo de una capital departamental.

La unidad de análisis se radica en las interacciones que generan estos/as docentes entre el alumnado y los textos de estudio, así como de los/las alumnos/as entre sí a partir de los textos, en el contexto de la acción didáctica, con el propósito de orientar la lectura de la bibliografía.

La población, originariamente constituida por 39 de los 40 estudiantes que fueron seleccionados aleatoriamente en 2015 y participaron de PISA, finalmente se integra con 25 que son los que permanecen en el centro educativo.

La recolección de datos se realiza por tres técnicas: análisis documental, grupo de discusión y entrevista estructurada autoadministrada.

Para la exégesis documental se accede a 23 fuentes secundarias constituidas por los Libros del profesor de los 9 docentes (3 de Biología y 6 de Historia) de los doce grupos. Se analizan 9 secciones de cada una

de las 23 libretas: lista del alumnado, calificaciones, programa oficial de cada asignatura, planificación, cronograma de actividades, desarrollo del curso con la descripción de las actividades –incluidas las instancias de evaluación y sus correspondientes consignas–, adecuaciones curriculares, programa de examen y juicios generales de la clase.

Se procede al análisis interpretativo del campo léxico-semántico de la lectura y también a la cuantificación de esos términos por medio de un índice en base 1.

Los grupos focales, en dos secuencias separadas, permiten el acceso a una fuente primaria constituida por las tres profesoras de Biología (AB, BB y CB) y los seis docentes de Historia (4 mujeres y 2 varones, identificados como AH, BH, CH, DH, EH y FH).

Se promueve el diálogo entre ellos/as con el fin de conocer si su acción didáctica incluye la orientación en clase de la lectura de la bibliografía recomendada a los/las estudiantes. Se busca conocer en qué circunstancias desarrollan esa mediación, si es que la realizan y qué interacciones promueven con el fin de orientar al alumnado sobre el propósito de los textos teóricos, su formato y sus características discursivas, así como la modalidad de acceso a ellos. Por otra parte, también se desea conocer qué opina este cuerpo docente sobre el programa del curso y la carga horaria asignada.

Se promueven intercambios y reflexiones respecto al rol que asumen como docentes en la relación dialógica, las circunstancias y las actividades, así como las dificultades que, en su opinión, presentan los/las estudiantes para leer la bibliografía y sus causas.

La entrevista aplicada a los/las estudiantes, según Ruiz (2012) puede ser implementada de diversas formas. Teniendo en cuenta tiempo y oportunidad de acceso, se aplica la modalidad estructurada, de respuestas mayoritariamente cerradas, de autoría no identificada, a través de un cuestionario autoadministrado, al que los/las estudiantes acceden en noviembre de 2017 desde las computadoras en la mediateca liceal. Se les solicita que, a partir de su experiencia, recuerden los cursos de Biología y de Historia de 2015, describan y valoren –en relación con sus necesidades– las actividades de las docentes referidas a la lectura de la bibliografía.

Para la validación de datos se tienen en cuenta dos aspectos: por un lado, que han transcurrido dos años y es posible que la memoria de

los/las estudiantes se haya visto afectada. Por otro, no se ha consensuado previamente lo que se entiende por lectura y su práctica en clase, por lo cual la interpretación de las respuestas estudiantiles puede no estar exenta de presuposiciones y sobreentendidos.

RESULTADOS

La exégesis documental de las 23 libretas del profesor ofrece datos cualitativos y también cuantitativos por medio de un índice de frecuencia (palabra sobre tiempo) en base 1. Estos datos aparecen reflejados en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Índice de frecuencia de uso de términos referidos al campo léxico-semántico de la lectura.

En Biología: con 2 horas semanales	En Historia: con 4 horas semanales
<ul style="list-style-type: none"> • El índice promedio de frecuencia de uso de términos en base 1 es de 0,25. • El índice más alto de frecuencia de uso de términos en la asignatura y a nivel general en base 1 es de 0,51. • El índice de frecuencia de uso de términos más bajo en la asignatura es de 0,13. 	<ul style="list-style-type: none"> • El índice promedio de frecuencia de uso de términos en base 1 es de 0,16. • El índice más alto de frecuencia de uso de términos en la asignatura y en segundo lugar en el orden general es de 0,30. • El índice más bajo de frecuencia de uso de términos a nivel general es de 0,10.

Elaboración propia.

Los datos generales dan cuenta de que en 628 clases de Biología a cargo de 3 docentes, se usan 216 palabras referidas a la lectura y en 1.157 clases de Historia, a cargo de 6 docentes, se usan 180 palabras. Historia duplica la carga horaria de Biología, sin embargo se observa un número inferior de palabras del campo léxico semántico de la lectura en los registros. De este dato se puede inferir que hubo menos interacciones y que por lo tanto el alumnado dispuso de menos oportunidades dia-

lógicas promovidas por sus profesores/as para interactuar con los textos de la bibliografía.

Si se comparan los índices de frecuencia, la mayor presencia de la lectura en la acción didáctica en clase se observa en una docente de Biología, con 63 clases y 34 referencias en sus libretas; en segundo lugar, se halla un docente de Historia con una carga horaria triplicada (100 clases) con respecto a Biología, y 30 palabras registradas. En el extremo opuesto, el uso menos frecuente se observa en dos docentes: ambos presentan 6 palabras referidas a la lectura en sus libretas; en el caso de Biología sobre un total de 53 clases, mientras que en Historia sobre 106 clases.

El sustantivo “lectura” –con el sentido de práctica cultural de interpretación del significado de un texto– no se menciona en ninguno de los juicios de evaluación de los doce grupos, ni en los juicios generales de final de trimestre o de reunión de pasaje de grado. Sin embargo, en los grupos focales de ambas asignaturas, la lectura es tematizada y comentada por los/as docentes como un obstáculo fundamental que afecta el aprendizaje de ambas disciplinas.

En los grupos focales, ambos colectivos manifiestan su opinión sobre sus respectivos programas, el rol de la bibliografía, su visión del alumnado en relación con la lectura y el aprendizaje de la disciplina y la acción didáctica respecto de la lectura. Consideran importante que los temas del programa entren en diálogo con la vida de los estudiantes.

Historia expresa que el diagnóstico permite conocer los intereses del alumnado para realizar una adecuada selección de temas y metodología, teniendo en cuenta que los/las estudiantes aprenden “haciendo”.

Biología opina que el programa es inadecuado por tres razones: alto nivel de abstracción, carga horaria insuficiente y carencia de eje vertebrador; la docente B evidencia mayor autonomía al optar por invertir el orden para abordar “Evolución y origen de la vida” para que los/las estudiantes vean la evolución de las ideas con respecto a la ciencia. Estima que este enfoque lleva un tiempo de reflexión y de lectura que no está contemplado en el programa.

Por el contrario, Historia considera que el contenido y la carga horaria de 4 horas semanales son adecuadas por cinco razones: el grado de autonomía para la selección de los temas; la temática del siglo XX permite abordar la realidad contemporánea; la disponibilidad y

fácil acceso a la información en internet y en el medio local; la promoción de la empatía del alumnado con sus experiencias y condiciones de vida; y la promoción de valores para la convivencia y el respeto de los derechos humanos.

Con respecto al rol de la bibliografía, su formato y la interacción docente-estudiante, las profesoras de Biología coinciden en mencionar “Anzalone, Santillana y *El código de la vida*”. Con esos términos refieren a dos libros: *Biología de 4° año* de Antonio Anzalone, editado por Santillana; y *La genética: el código de la vida* de Magdalena Porro, editado por Longseller. Reconocen que los libros están en biblioteca pero que los/las estudiantes recurren a Wikipedia, que en su opinión “para esos temas está bien”. Una docente menciona que “en CEIBAL” los temas están bien abordados y agrega “Creo que lo pueden descargar”; otra menciona la *Biología general* de Barnes, cuyos capítulos dejaba en la fotocopidora liceal pero actualmente deja en la mediateca para que accedan vía internet.

En general, no se logra que los/las docentes expliciten en detalle cómo resuelven didácticamente las dificultades de los/las estudiantes para comprender los textos. El colectivo de Historia considera que “están muy desorganizados y si bien al principio del año se les recomiendan los textos fuente”, se les indica “sobre la marcha”, “semana a semana”, “fundamentalmente por tema”. Mencionan como base los libros de Santillana y Monteverde, disponibles en la biblioteca liceal. Agregan que utilizan recursos audiovisuales –películas y videos, noticieros, Wikipedia y recortes de diarios– como primera entrada a un tema. No mencionan el repositorio CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). La docente E reconoce que abandonó las revistas (en papel) como *Geomundo* y *National Geographic*, aunque afirma que a veces selecciona algún artículo. La docente D considera que Wikipedia es adecuada para “iniciarse” en el estudio de Historia y la docente B enfatiza que es muy específica en las fechas; aclara que advierte al alumnado sobre las entradas en las que puede haber discusiones o controversias pendientes y en tales casos les recomienda consultar otra fuente con otras referencias bibliográficas.

Con respecto a las causas que generan las dificultades para leer la *bibliografía* (los docentes no mencionan esta palabra), la opinión del

cuerpo docente es coincidente: consideran que el manejo de un vocabulario restringido afecta la comprensión de los textos. En Biología, la docente B analiza las dificultades para interpretar el metalenguaje disciplinar pues disponen de una oralidad de palabras sueltas y monosílabos, por ello les cuesta entender lo que leen y sostiene que no entienden las “cosas básicas”:

[...] algunos no pueden hacer una oración completa, por eso cada vez incluyo más esquemas, dibujos, diagramas que voy a evaluar, practico la lectura pero ¿hasta dónde voy a evaluar eso? Explico siempre la consigna, en 4º es fundamental porque hay que ser muy consciente de que hay que acompañarlos siempre. La parte afectiva es fundamental [todas aprueban este concepto] porque el Bachillerato les asusta, están en una etapa que se les debe escuchar.

Los/las docentes de Historia coinciden en que las dificultades emanan del vocabulario restringido (cronolecto), productor del uso recurrente de dispositivos y aplicaciones en la web, de la dificultad para inferir y asociar conceptos provocada por las limitaciones de un manejo acotado de la sinonimia, de las estructuras sintácticas complejas, de los conectores y sus implicancias semánticas. Uno de los docentes resume “Cuando van al libro, el puente que es el profesor no está”:

Si llevamos textos a clase y les leemos, ¿no sabés a los chiquilines cómo les gusta leer? De tal página leemos en voz alta, los llamo en desorden y si no están atentos, no pueden continuar... Cuando no saben leer es porque no practican la lectura; me dicen que les encanta mirar las hojas y las imágenes. Necesitan apoyo para leer porque en la casa no tienen apoyo. Hay gurises que se expresan divinos, otros re tímidos y otros que no hablan, no se animan.

La docente A de Biología utiliza juegos mnemotécnicos y reconoce que los/las estudiantes aprenden el vocabulario específico “por las veces que los docentes se los mencionan” y aclara que “eso lleva tiempo y repaso a la clase siguiente”. Destaca el gusto manifiesto de los/las alumnos por pasar las hojas e ir relacionando los contenidos. Aclara

que les aporta textos paralelos, “no solamente en 4° sino en todos los niveles porque a los más chicos les encantan”. Considera que las tecnologías han hecho un gran aporte a la enseñanza de la Biología, pero reconoce que no todos los docentes lo consideran así pues hay algunos “muy cerrados en sus conocimientos” y agrega: “Nosotros compartimos los textos y los temas, no pasa así en todos los casos”.

Con respecto a la mediación de la lectura de la bibliografía, en Biología solo la docente A indica las páginas que deben leer para estudiar: “Yo les daba las páginas servidas por razones de tiempo pero les aclaro que luego no será así” –refiriéndose a los estudios subsiguientes–. “Después se malenseñan y creen que en todas las asignaturas es así.” Y agrega: “No darles todo servido en bandeja pero acompañarlos... hay que soltarles la rienda de a poco...”. Reafirma que “les indica las páginas por cuestiones de tiempo” y queda sobreentendido que no lo hace por razones de orden didáctico-pedagógico:

Se los dije personalmente... lo ideal no es esto [indicarles las páginas], pero yo les doy las páginas y todo “en bandeja” –como quien dice– por razones de tiempo porque son dos horas semanales y no puedo pretender que ustedes busquen y que investiguen. En otras materias que tienen cargas horarias muchísimo mayores, ahí sí está bueno que les propongan y que ustedes investiguen en la bibliografía y expresen luego a la docente en qué fuente buscaron y encontraron la información, pero en nuestra materia no... [aclara con énfasis]. Yo se los dejaba clarito a eso... sino después quizás se “malenseñan” y creen que existe la obligación de dejarles todo en bandeja.

En 2015 dejaba las fotocopias (cuatro o cinco carillas) en la fotocopidora y, tres o cuatro minutos antes de finalizar la clase, les entregaba dos o tres preguntas, que debían responder leyendo el texto que tenían que fotocopiar y en la próxima clase se hacía la corrección; agrega “por la participación, te dabas cuenta quién lo hacía y quién no”.

La docente B expresa que al principio de año les advierte “que tienen que traer leídas las cosas” y les argumenta “de lo contrario no podés arrancar y seguir”. Plantea que da algunas preguntas para orientar la lectura y agrega con énfasis: “De deber... siempre de deber”. Insiste

en afirmar que se deben proponer “preguntas cortitas” cuyas respuestas se encuentren en el libro; expresa que ella los organiza en grupos y los acompaña en el proceso.

La docente C, quien manifiesta con énfasis que no indica “las páginas nunca”, simultáneamente afirma que “para nosotras es básico trabajar con textos...” y agrega que, para iniciar un tema, parte de tres o cuatro preguntas guías. Afirma: “Los muy específicos, hablando de 4° año, no los trabajamos. Nos son útiles los textos integrados que se vinculan con la vida”.

En Historia como en Biología no se aprecia la existencia de consenso con respecto a la mediación de la lectura en clase; se observan diferentes estrategias al estilo de “cada maestro con su librito”. El grupo considera que los/las estudiantes optan por los recursos audiovisuales y, al respecto, la docente A afirma: “Yo no he tenido mucha suerte con los libros”. Su estrategia es lograr que dispongan “del material a la vista” en clase, hacerles preguntas guías para que elaboren un texto para estudiar. Y agrega:

[...] como los famosos temas que hacíamos nosotros cuando íbamos al liceo, para que tengan en esa cuadernola que ellos tanto utilizan, algo que yo ya corregí y que van a tener completo. La parte de reflexión me gusta oral porque me parece que es más fluida y adecuada al diálogo y a la discusión.

Coincidiendo, otra docente expresa que para el escrito les permite disponer del material a la vista, porque estudian de sus cuadernolas y de los esquemas. Pero una tercera docente expresa que no siempre ha obtenido buenos resultados de los materiales a la vista pues, si bien no memorizan, por otro lado deciden no estudiar porque tienen los textos a la vista... “entonces recurren a los apuntes de la cuadernola y les falta profundidad”.

No todos los docentes explicitan cómo abordan didácticamente la clase para promover y motivar la lectura de los textos de Historia. Algunos/as esbozan sus estrategias: “[...] los peleamos”, expresa la docente D, y agrega que “es mejor decirles cada semana los temas, tema a tema... Yo les dejo repartidos como un centro, se tiran ideas en la clase, hay disparadores, ellos llevan y se seleccionan...”.

La docente C manifiesta que trata de no “dejarles fotocopias” para que intenten “manejarse” con libros de biblioteca; si bien reconoce que los/las estudiantes tienen dificultades para la búsqueda de los temas por su desconocimiento de los sinónimos, no les indica las páginas, pues a principios de año generalmente les expone los libros “para que los vean”, les hace anotar sus títulos y en ocasiones hace que los manejen en grupo, para la búsqueda anticipada de los temas en el índice:

[...] les llevo los libros para que los lean... llevo para trabajar alguno en grupo, que busquen en el índice. Les pregunto... buscan exacto el tema que les di... buscan en imágenes la respuesta. Es hacer un proceso para que ellos vayan buscando solos las páginas más confiables; hago hincapié en que busquen la respuesta textual.

La docente A manifiesta que acepta que los/las estudiantes expresen con sus propias palabras las ideas del texto que comprendieron e insiste en la necesidad de respetar el estilo de cada estudiante, de lo contrario se corre el riesgo de provocar que “calle para siempre [...]”; trato que tengan el material en clase, hago preguntas guías, para que tengan en esa cuadernola algo que les sirva. La reflexión me gusta hacerla oral”.

Otra de las docentes del subgrupo de las noveles interviene sobre este último tópico mencionando tres estrategias: utilizar la escritura como forma de promover la recuperación de la información leída en un texto escrito o en las imágenes de un video, generar instancias de lectura voluntaria en voz alta en clase y establecer propuestas personalizadas (“como desafíos a cada uno”) para cada estudiante, de manera de conocer su perspectiva sobre el tema abordado y “valorar todo” para evitar que se desmotiven y “no hablen más”.

La docente B expresa:

Hay que enseñarles a dudar, a contrastar con la lectura la película –por ejemplo–, para que vean la ideología... Se enojan porque no logran visualizar el bueno y el malo, en esa dicotomía que hay que romper para enseñarles a pensar.

Estiman que el trabajo en equipo motiva a los/las estudiantes y les permite sentirse apoyados “unos con otros”. La docente C, con más expe-

riencia, enfatiza en la habilidad del cuerpo docente para hacer comprender a los/las estudiantes la importancia y el valor del trabajo en equipo para “que aprendan a colaborar”, porque ese es uno de los objetivos de la educación.

DISCUSIÓN

Esta investigación hace aportes con respecto al conocimiento sobre lo que sucede con la lectura de la bibliografía en 1º de Bachillerato. Sin embargo, dado que la concepción de la lectura no fue un aspecto abordado con los/las estudiantes, se reconoce que el aporte de sus respuestas es acotado.

Se confirma el presupuesto de partida, pues las actividades de lectura indicadas por el cuerpo docente generalmente son desarrolladas por los/las estudiantes en soledad y fuera del salón de clase. Eventualmente, son evaluadas como tarea domiciliaria.

Aquellos/as docentes que promueven interacciones más frecuentes con los textos en clase adoptan la modalidad que Carlino define como “periférica”: “La ubicación en la periferia implica que el trabajo realizado con la lectura [...] se mantiene en los bordes y no afecta demasiado la comprensión de los contenidos que han de aprenderse” (2018, p. 21). No se observan interacciones con la bibliografía promovidas en clase, en una modalidad “entrelazada” que entreteja “los saberes que se enseñan con las situaciones en donde se lee y se escribe acerca de ellos” (Ibíd.).

Para María Eugenia Dubois (1998), el hacer en el aula encuentra su apoyo en el saber y en las concepciones acerca de lo humano y del aprendizaje que tiene el/la docente y el colectivo al que pertenece. En este sentido son seis los enunciados que dan cuenta de esa concepción predominante, con respecto a la lectura, la enseñanza, la acción didáctica y la autonomía. Independientemente de las implicancias institucionales, el análisis documental refrenda estos dichos y la opinión estudiantil no los refuta:

- Yo no he tenido mucha suerte con los libros (1).
- [...] los peleamos (2).
- [...] es mejor decirles cada semana los temas, tema a tema (3).
- [...] el puente que es el profesor no está (4).

- Necesitan apoyo para leer porque en la casa no tienen apoyo (4).
- Después se “malenseñan” y creen que en todas las asignaturas es así (5).
- [...] no darles todo servido en bandeja pero acompañarlos, hay que soltarles la rienda de a poco (6).

Estas aseveraciones del cuerpo docente, que permiten comprender el porqué de las ausencias, ponen en evidencia un estado de situación preocupante. Por un lado, el cuerpo docente asume que los/las estudiantes no comprenden la bibliografía porque no logran ejercer la lectura con autonomía; reconoce que el metalenguaje disciplinar y la sintaxis de los textos científicos y de divulgación científica les generan dificultades que no son capaces de superar, porque les resultan prácticas letradas descontextualizadas y muy alejadas de sus usos discursivos habituales mediados por las tecnologías. Al mismo tiempo, visualiza que esta situación genera cognitiva y emocionalmente una frustración que da como resultado un relacionamiento docente-estudiante que representa metafóricamente como “una pelea” y, por ende, como un enfrentamiento entre contendientes que no comparten finalidades comunes. Se trata de vencedores y de vencidos, y no de un encuentro interaccional y dialógico entre lectores expertos y novatos vinculados por expectativas recíprocas.

El cuerpo docente no percibe esa situación como una oportunidad para desarrollar transacciones intersubjetivas e intramundanas promovidas en torno al saber, entre quien enseña y quien aprende, un/una lector/a experto/a que desarrolla una mediación de la lectura adecuada a las necesidades de novatos, en relación de coagentes.

A pesar de ello, reconocen que la mediación de la lectura debe constituir su acción didáctica porque el/la docente “es el puente”, pero el verbo “malenseñan” –en el contexto de los demás registros léxicos– es muy significativo, teniendo en cuenta que el vocabulario es un sistema sincrónico de relaciones en el que cada palabra “[...] extrae su valor de su posición con respecto a las otras [...]” (Saussure, 1976, p. 160).

El uso de este verbo¹ pone en evidencia que este colectivo de profesores/as considera ilegítima e inconveniente la mediación docen-

¹ Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE), “malenseñar” significa “Permitir malos comportamientos a alguien”.

te en clase para la lectura de la bibliografía, pues a su entender se estaría favoreciendo el comportamiento heterónomo del estudiantado. Por el contrario, al promover la interpretación y la expresión en clase sobre lo que los/las estudiantes creen que expresan los textos, el cuerpo docente les adjudica el estatus de sujetos y de lectores/as que asumen las dificultades que les genera la lectura: “No se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos” (Lerner, 2002, p. 69).

La identificación de las dificultades se constituye en “pistas” (al decir de Lerner) para que los/las docentes puedan identificar cuál es la información que poseen y cuál es la ayuda que necesitan sus estudiantes para lograr la comprensión. Esos intercambios y relecturas mediadas permitirían que el alumnado desarrolle interpretaciones más ajustadas de la bibliografía; simultáneamente, a manera de autodiagnóstico, les haría más explícitos las dificultades y los límites de su propia comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Gerencia de Investigación y Evaluación (2004). *La evaluación Internacional PISA. Material de divulgación para Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP.
- Aisenberg, Beatriz (2005). “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, *Lectura y Vida*, año 26, N° 3, pp. 22-31.
- (2010). “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, Isabelino, *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique, pp. 43-69.
- Audigier, François (2003). “Quelques idées autour du texte d’Histoire. Didactiques des sciences sociales. Document de travail”, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Bereiter, Carl y Bird, Marlene (1985). “Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies”, *Cognition and Instruction*, vol. 2, N° 2, pp. 131-156.

- Bronckart, Jean-Paul (2001). "Entenderse para actuar y actuar para entenderse" ["S'entendre pour agir y agir pour s'entendre", *Raisons éducatives*, N° 4. *Théories de l'action et interventions formatives*], traducción de Dora Riestra, Universidad Nacional de Río Negro.
- (2008). "Actividad lingüística y construcción de conocimientos", *Lectura y Vida*, año 29, N° 2, pp. 6-18.
- Carlino, Paula (2018). "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias", *Signo y Pensamiento*, vol. 36, N° 71, pp. 16-32.
- Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2011a). "Leer y escribir en la formación de docentes: una visión crítica de bibliografía anglosajona". Jornadas *La lectura y la escritura en la formación docente y profesional*. Universidad Nacional Sarmiento y Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco, Los Polvorines, junio.
- (2011b). "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, N° 7, pp. 67-86. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741004>>.
- Cubo de Severino, Liliana (coord.) (2005). *Leo, pero no comprendo*. Córdoba: Comunicarte, 4ª ed.
- Dubois, María Eugenia (2002). "La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias", *Lectura y Vida*, año 23, N° 3.
- Fernández, Graciela y Carlino, Paula (2010). "¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?", *Lectura y Vida*, vol. 31, N° 3, pp. 6-19. Disponible en: <<https://www.aacademica.org/paula.carlino/216.pdf>>.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gros, Liliana y Molinelli, Rosario (2009). *Las debilidades de los que aprenden son las debilidades de los que enseñan*. Paysandú: ANEP, CES.
- Kirk, Jerome y Miller, Marc L. (1991). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Leontiev, Alexis (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscú: Editions du Progrès.
- Lerner, Delia (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", *Lectura y Vida*, año 23, N° 3.

- ; Aisenberg, Beatriz y Espinoza, Ana (2011). “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas”, *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, pp. 529-541.
- Lovesio, Beatriz (2018). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II*. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Palincsar, Annemarie S. y Brown, Anne L. (1984). “Reciprocal teaching of comprehension- fostering activities in interactive learning situations”, en Mandl, Heinz; Stein, Nancy L. y Trabasso, Tom (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed. actualización. Disponible en: <<http://www.rae.es/rae.html>>
- Rosenblatt, Louise M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Serie Ciencia Sociales, vol. 15. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saussure, Ferdinand De (1976). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 13^a ed.
- Sensevy, Gérard y Mercier, Alain (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vernant, Denis (1997). *Du discours à l'action*. París: PUF.

La inclusión de la juventud rural: desafío compartido entre la educación formal y no formal*

Mención

Laura Marchales Márquez**

Resumen

La investigación centró su estudio en una institución de educación no formal, el Centro para Adolescentes de ciudad de Rodríguez, y su incidencia en la inclusión de la juventud rural en el Liceo de la misma localidad. Esta población tiene dificultades de acceso y permanencia en la educación formal media, dada la distancia geográfica, y en ocasiones también cultural, entre el centro educativo y el contexto de procedencia. Mediante una metodología de estudio de caso se identificaron las estrategias que el Centro desarrolla para facilitar esta inclusión. Las principales estrategias que surgieron se organizaron en dos ámbitos: las vinculadas con acciones específicas de la educación no formal y aquellas que tienen que ver con la inserción y conexión con la educación formal. Entre las primeras se destacaron las asociadas a la formación integral de la persona, promoviendo el trabajo colaborativo, la formación en valores, talleres y actividades recreativas. Entre las segundas, se pudieron observar el apoyo al estudio y clases individualizadas y grupales. Se planteó y analizó el desafío de la interrelación entre dos formatos educativos con ciertos objetivos comunes y otros específicos.

Palabras clave: educación, educación no formal, juventud rural, inclusión.

* El presente artículo resulta de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) titulada “La inclusión de la juventud rural. Estudio de caso sobre las estrategias desarrolladas por un Centro de educación no formal”, defendida el primer día del mes de noviembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Profesora de Enseñanza Media egresada del Instituto de Profesores Artigas en la especialidad Filosofía. Directora efectiva del Consejo de Educación Secundaria. Docente efectiva del Consejo de Formación en Educación en el área de Teoría de la Educación. Diploma en Educación y Desarrollo.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, desde una óptica holística, se pretende clarificar las acciones que desarrolla un centro de educación no formal en el proceso de inclusión de un grupo de juventudes rurales uruguayas a un liceo urbano. El proceso apuesta al principio de una educación de calidad para todos/as a lo largo de toda la vida, considerado un derecho humano fundamental.

Se parte de un concepto amplio de educación que va más allá de la relación directa con la educación formal.

En la mayoría de los casos, los y las adolescentes provenientes del medio rural se insertan en una institución educativa de enseñanza media que está lejos, geográficamente y culturalmente, de su contexto familiar y de la escuela a la que asistieron. Esto implica un desafío para ellos/ellas, las familias y la institución que los recibe.

Esta dificultad concreta se presenta en la juventud rural de la zona de influencia de ciudad de Rodríguez, departamento de San José. En ella surgen marcadas dificultades para acceder a la educación media y el Centro para Adolescentes les proporciona en tal sentido la posibilidad de ser incluida y continuar en la educación formal. Se trata de un centro juvenil producto de un convenio entre el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y la Sociedad de Productores Lecheros de Rodríguez, que surge por una demanda social en 1998.

Se construye como problema la necesidad de disminuir la incidencia de los factores que atentan contra la permanencia de los/las jóvenes en los centros educativos, promoviendo nuevas acciones y estrategias planificadas y coordinadas para ello.

El objetivo general que se plantea es analizar los aportes que una institución de educación no formal, el Centro para Adolescentes, realiza para promover la inclusión de juventud proveniente del medio rural en el Liceo de ciudad de Rodríguez, específicamente se busca identificar y analizar las estrategias que desarrolla este Centro.

Se considera importante y representativo abordar el estudio de una experiencia que vincula a las dos instituciones por diversos motivos. Por un lado, los antecedentes que se identificaron reflejan el escaso número de investigaciones con relación al tema, dado que es un campo que se está ampliando actualmente, por lo que constituye un

ámbito que tiene posibilidades de desarrollarse, promoviéndose a través de esta investigación cualitativa la generación de más conocimientos al respecto. Por otro lado, se trata de una experiencia de relativa singularidad y escasamente difundida en nuestro país, lo que torna valioso su estudio, ya que los resultados obtenidos podrán brindar elementos de análisis para socializarla y extender o no la misma a otros sectores educativos y a otros contextos socioculturales. Se contribuye, de esta manera, al enriquecimiento y fortalecimiento de los nexos entre la educación formal y la no formal, en especial a nivel de la Enseñanza Media. Además, se reafirma que la educación no formal constituye una fuente de propuestas innovadoras para contribuir en la formación de las personas a lo largo de toda la vida.

El tema en cuestión resulta significativo para su consideración general porque muestra cómo van cambiando las instituciones a lo largo del tiempo acorde a los requerimientos de la realidad social. De este modo, el Centro hizo su historia y es una muestra fehaciente de sus condiciones, procesos, efectos, rupturas y modos institucionales.

Una línea de pensamiento que se constituye como punto de partida para este trabajo es entender la *educación* como una acción social que provoca cambios en la persona y su entorno, haciendo que la misma se integre a la sociedad de manera más equitativa, justa y solidaria. Desde un marco legal, se establece la obligatoriedad de la educación, sosteniendo que el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades para que todos/as accedan a la misma a lo largo de la vida. A su vez, se reafirma como derecho humano fundamental, que le permite al sujeto el goce de la libertad y el conocimiento de sus derechos y deberes.

En este marco, se presenta un análisis y descripción de los vínculos o los estilos de relacionamiento entre educación formal y no formal y se propone la articulación y complementariedad de ambos formatos educativos. Si bien la *educación no formal* se relaciona con la formal, tiene un fin en sí misma y no pretende sustituirla, y puede oficiar de puente para la incorporación a la educación formal. Siguiendo a Trilla (1996), se trata de todas aquellas actividades, instituciones, medios o ámbitos de educación que, no siendo escolares, se crearon expresamente para satisfacer fines y objetivos educativos específicos. Esta condición es la que le permite ser flexible, planificar y organizar acciones educativas con características propias, como reconoce Camors (2009).

Se concibe a la educación como un aspecto esencial del desarrollo humano. Ser educado es disfrutar de una vida más plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades para crecer como persona en los distintos ámbitos de la vida.

Se analiza el concepto de *juventud rural*, dado que está directamente relacionado con el objeto de estudio, entendida fundamentalmente como una construcción social. Se opta por la concepción de la juventud como colectivos identitarios construidos históricamente. Se desarrolla el concepto de *inclusión* por considerarse más abarcativo que el de integración, dado que este último se limita a la diversidad en las formas de aprender, mientras que inclusión se refiere además a la incorporación de realidades diferentes, subculturas, contextos diversos, a una educación de calidad a la que todos tienen derecho.

MATERIALES Y MÉTODOS

Desde el punto de vista metodológico la unidad de análisis de esta investigación se abordó adoptando un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso. La intención de este proyecto fue indagar y aprender del caso en estudio, el Centro para Adolescentes, en lo que tiene de singular y complejo, en un contexto determinado. En tanto el caso fue preseleccionado y no se trató de un estudio muestral, se puede ubicar la investigación como un estudio intrínseco de casos, porque el objetivo es aprender sobre ese caso en particular y no se aborda el estudio con fines instrumentales, lo que implicaría que el caso es un medio para comprender otra realidad más general. No obstante este enfoque, es posible luego transferir la investigación, pero no los resultados, hacia otras experiencias que vinculen la enseñanza formal y no formal.

Los resultados de la investigación aportan en dos sentidos: para comprender en profundidad el caso de estudio, pero también como una mirada que ilumina la problemática más general de la cual el caso es parte. De ahí que el resultado final, más que conclusiones puntuales, consiste en una serie de preguntas que invitan a reflexionar y continuar trabajando desde un campo más amplio.

En una investigación, las fuentes de información pueden ser primarias o secundarias. Considerando las características de este trabajo,

las fuentes utilizadas fueron primarias dado que la información fundamentalmente oral y escrita fue recopilada directamente por la investigadora a través de relatos o escritos transmitidos por los/las participantes en un suceso o acontecimiento. Además, se tuvo en cuenta documentos escritos en la medida en que sirvan para analizar y describir otros aspectos del tema en cuestión.

Los instrumentos de investigación diseñados para entrar al campo fueron entrevistas personalizadas y grupales, así como entrevistas a informantes calificados. En el Centro para Adolescentes se entrevistó a distintos actores que representan posiciones particulares según sus roles: en forma personalizada a la coordinadora del Centro, una psicóloga y una tallerista; grupalmente, al equipo de educadores sociales. Se pretendió obtener información con relación a los objetivos del Centro, sus formas de relacionamiento con el Liceo, las estrategias de inclusión, las actividades realizadas, la comunicación con las familias, así como todos los temas emergentes. En el Liceo de ciudad de Rodríguez se realizaron entrevistas personalizadas al director y a un profesor adscripto del turno vespertino, en procura de información con relación a las juventudes rurales, la inclusión de estudiantes que asisten al Centro y al Liceo. Se entrevistó en forma individual a dos informantes calificados: Jorge Camors¹ y Marcelo Morales,² considerados referentes en educación no formal, que realizaron aportes enriquecedores para la investigación.

Se llevaron a cabo en este trabajo dos grupos focales en el Centro para Adolescentes: uno, con los familiares de las juventudes rurales generación 2014 que concurren a ambos centros educativos; y otro, con

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Coordinador del Área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Director del Centro de Formación y Estudios del INAU (1989-2004). Profesor adjunto en Realidad Educativa Nacional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)-Universidad de la República (Udelar). Director (i) del Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación y coordinador de la cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en FHCE-Udelar.

² Educador social en el Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente Uruguayo (CENFORES)-INAU. Magíster en Educación Social. Doctorando en Educación en la Universidad de Entre Ríos (Argentina). Docente en el Instituto de Formación en Educación Social (IFES/CFE-ANEP) y en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la FHCE-Udelar.

la juventud rural que son estudiantes liceales generación 2014 y concurren al Centro para Adolescentes. El criterio de selección de los participantes de ambos grupos surgió naturalmente dado que se trata de un número reducido de personas, por lo cual la muestra es total. La razón que se persiguió fue recabar información directamente de los/las involucrados/as con relación al Centro para Adolescentes, sus experiencias y vivencias, la inclusión en el Liceo de la localidad, entre otros.

La participación en los dos grupos focales, al igual que en las entrevistas, fue voluntaria, se atendió con especial cuidado los aspectos éticos y los relacionados con el anonimato; se realizó un registro mediante grabación y posterior desgrabado, así como por escrito de algunos aspectos que se consideraron significativos.

Cuando se analizó puntualmente la cohorte elegida, se buscó dar cuenta de la incidencia del Centro para Adolescentes en la trayectoria liceal de la generación 2014, dado que se pretendió reconocer cuántos culminaron el Ciclo Básico.

Se presentó triangulación de las fuentes de datos, ya que se desarrollaron entrevistas y grupos focales con diferentes actores involucrados. De esta forma se consideró que, con enfoques múltiples sobre un mismo caso, se evitarían algunas influencias externas, fuertes convicciones y predisposiciones de la investigadora.

RESULTADOS

Con relación a los resultados obtenidos y su análisis, corresponde identificar las distintas estrategias que desarrolla el Centro para Adolescentes para facilitar la inclusión de juventud proveniente del medio rural al Liceo. Las mismas surgen de las diferentes técnicas de investigación aplicadas a los actores involucrados. De acuerdo a De la Torre (2010), lo que se pretende es ubicar y describir cuáles son los procedimientos que organiza y desarrolla esta institución para cumplir con su propósito.

Estos se pueden organizar en dos grandes grupos: las estrategias que tienen relación directa con actividades o acciones propias de la educación no formal y aquellas que tienen que ver sobre todo con la inserción y conexión con la educación formal en la trayectoria del estudiantado en el Liceo.

Surgen como estrategias propias de lo no formal: la formación en valores; el enriquecimiento del desarrollo humano; talleres que promueven la inserción al campo tecnológico, artístico y laboral; formas de participación e integración social, y de recreación; detección, derivación y seguimiento de situaciones problema; vínculo permanente con las familias; contención; atención personalizada; distintos talleres que se ofrecen al estudiantado. Las mismas fueron extraídas en forma absolutamente coincidente de las manifestaciones de la coordinadora del Centro, el equipo de educadores, la psicóloga, la encargada del taller de expresión plástica, el grupo de padres y madres, los y las estudiantes y el profesor adscripto del Liceo (quien cursó en el mismo Liceo y concurrió al Centro).

Resulta significativo citar algunas expresiones de los/las entrevistados/as (actores involucrados), porque muestran el sentir y las vivencias de los mismos. Expresa la coordinadora del Centro (entrevista, 2017, octubre 4):

El Centro es una institución de carácter educativo no formal que ha venido cambiando, por suerte, a lo largo de los años, [...] lo que es específico que el Centro ofrece es la educación no formal, los talleres, lo que tiene que ver con la formación en valores, la formación como personas... ofrecer cosas diferentes que los motiven.

Esta institución tuvo un cambio; se transformó acompañando los procesos sociales, si bien surge con un fin sobre todo asistencial de dar abrigo –un lugar donde permanecer en las horas libres sin clase–, alimentación y colaboración en el subsidio de los abonos atendiendo a una población juvenil procedente del medio rural. En el transcurso de los veinte años posteriores a su creación, el Centro modificó su perfil adaptándose a los requerimientos de la realidad; hoy, la demanda social es otra, por ello no solo recibe a juventud rural sino que también atiende a adolescentes en situación de vulnerabilidad, independientemente de su procedencia. Ya no es imprescindible pertenecer al medio rural (aunque es la población sensiblemente dominante) para asistir al Centro, y el número de quienes reciben la cobertura creció de veinte a cien adolescentes. Con relación a este proceso de cambio institucional resulta importante la expresión de la coordinadora, quien afirma “Por

suerte”, ya que refleja conformidad con el devenir que deben tener las instituciones actualmente, considerando la vertiginosidad de los cambios sociales y tecnológicos.

Castoriadis (1988) señala que para comprender el comportamiento de una sociedad y sus instituciones conviene reconocer dos componentes: lo instituido y lo instituyente. Lo primero nos indica los aspectos que se establecen como representaciones de la realidad a la que los miembros de la sociedad se ciñen; es lo que une y ordena de manera incuestionable las diversas partes y elementos. Es lo inamovible y permanente y se encuentra en cada cultura con sus particularidades y con sus estructuras. Lo instituyente se presenta de manera menos evidente. La sociedad instituyente es la autocreación de otra sociedad, es por tanto lo que les proporciona a las instituciones la transformación, el cambio. En este sentido, el Centro, con relación a lo instituido, mantiene aspectos de su contrato fundacional como la atención fundamentalmente de población adolescente proveniente del medio rural. Los cambios los trae lo instituyente, dado que acompañan las transformaciones culturales y sociales que surgen con el transcurso del tiempo, como son las variantes que se dan en la población que atiende el Centro, las actividades que se realizan, la cantidad de estudiantes que asisten, el personal que trabaja en el Centro, la infraestructura con la que cuenta, entre otros.

Las expresiones de la coordinadora son coincidentes con Camors (2009), que plantea que se deben realizar acciones que garanticen la igualdad, creando más y mejores oportunidades para quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad social y tienen menos recursos de todo tipo. Siguiendo al autor, se considera que se debería interpelar la realidad y pensar si las propuestas educativas generan realmente las condiciones para que todos y todas accedan y circulen por la educación y por la sociedad; en vez de suponer que en materia educativa todo está bien y lo que se debe hacer es que niños, niñas y adolescentes se incluyan en la educación o en la vida social.

Se identifican estrategias propias de la educación no formal, que promueven el desarrollo y crecimiento personal, tales como:

- a) *Talleres optativos*. Esta estrategia consiste en la oferta de diversas actividades sobre las que los y las adolescentes en el grupo entrevistado se expresan con entusiasmo, libremente y coincidiendo

que realizan talleres optativos de sexualidad, danza, huerta, música, cerámica, zumba; eligiendo cada año cuál hacer. Estos cambian según los requerimientos del estudiantado y los proyectos institucionales.

- b) *Hora de espacio Centro*. Consiste en una hora semanal de la que participa el colectivo de estudiantes del Centro, en la que se tratan temas de interés para la formación de la persona y la personalidad. Son instancias de trabajo en grupo, que se desarrollan a cargo del equipo de educadores, la coordinadora, personal técnico como psicóloga, nutricionista, trabajadora social, entre otros. Este espacio les da la oportunidad de participar, interactuar y compartir con el grupo de pares.
- c) *Trabajo con equipo multidisciplinario*. Conformado básicamente por psicóloga y trabajadora social, se realiza una atención personalizada de la juventud involucrada procurando una visión integral de los sujetos. Se detectan y se derivan situaciones problema o de vulnerabilidad social. Se llevan adelante conexiones con las familias y con otras instituciones. Se atiende la salud de los y las jóvenes. Surge esta información, entre otras, por las manifestaciones de la psicóloga: “[...] como psicóloga, se apunta a ser una persona de referencia, a establecer un vínculo de confianza con los adolescentes, no es un proceso terapéutico”. Muestra cómo se da una atención personalizada; son cien adolescentes y los conocen a todos por su nombre y apellido, y trabajan en equipo con la trabajadora social: “[...] hacemos también lo que es el abordaje familiar, visitas domiciliarias y ahí tenemos un conocimiento de la familia” (entrevista, 2017, octubre 4).
- d) *Viajes, campamentos y salidas didácticas* que se programan y se realizan a lo largo del año, así como también actividades recreativas como concurrir a la piscina, las que se llevan adelante también en tiempo de vacaciones, dado que el Centro funciona todo el año.
- e) *Dos jornadas en el año de encuentros zonales* con participación de todos –adolescentes, personal del Centro, familias del estudiantado–, en las que trabajan en el medio rural en forma conjunta. Este hecho contribuye al mejor acercamiento del Centro con las familias y a conocer cómo y dónde vive la juventud con la que

trabajan. Este componente fue resaltado por todos los actores por su significación.

- f) *Actividades de integración*, que se organizan según los requerimientos, en días sábados, tales como colaborar en la pintura de un salón comunal rural o pintar los juegos infantiles de una escuela. A través de las mismas se desarrollan valores como la solidaridad, la cooperación, el reconocimiento de la dignidad humana y la socialización.
- g) *Estructurar la institución como un espacio del que los y las estudiantes se apropian*, donde sienten que tienen un lugar para ser escuchados, para permanecer, para estudiar, para compartir.

Con relación al segundo grupo de estrategias, el Centro adopta diferentes instancias con respecto al apoyo de la educación formal, tal como lo manifiesta la coordinadora del Centro para Adolescentes:

[...] crear un entorno más propicio para la educación formal, que no repitan, que puedan promover, que se les pueda ofrecer desde acá lo que no pueden obtener en la casa, que puedan terminar el liceo y concretar una salida laboral acorde, no exigida por el medio rural, ni tampoco las necesidades urbanas, sino que realmente puedan ser lo que soñaron ser, que puedan descubrir lo que quieren ser.

Existe un marco legal que es el que establece la Ley General de Educación que sustenta las acciones del Centro, donde se explicita los objetivos que debe llevar adelante este tipo de educación, y como señalaran Ubal, Varón y Martinis, “tiene como función oficiar de puente” al estudiantado hacia la educación formal (2011, p. 35); aunque tiene un fin en sí mismo, en la construcción del discurso y en la práctica se procura ser un nexo con la educación formal, sin perder su identidad. La coordinadora, en forma manifiesta, sostiene que pretenden evitar el fracaso de esta juventud, que no repitan.

Estas afirmaciones están sustentadas por un fuerte marco legal, dado que en la Ley General de Educación (2008) se hace referencia al Consejo de Educación no Formal y se señalan sus cometidos, entre los que se encuentran: “Promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas jóvenes [...] Contribuir a reincorporar a la educación

formal a quienes la hayan abandonado”. De este modo se está reconociendo en forma tácita que son cometidos de la educación no formal propiciar acciones educativas, así como reinsertar en la educación formal a nuestra juventud.

En las palabras de la coordinadora se encuentran otras expresiones claves que muestran formas de apoyo a la inclusión y continuidad en la educación formal cuando dice: “Las demandas de las familias son variadas, la mayoría tienen que ver con lo educativo formal, el apoyo al estudio”. En coincidencia con los demás docentes de la institución, la coordinadora sostiene que a los padres y las madres les interesa mucho la educación de sus hijos, que continúen estudiando. En ese sentido se instrumentan acciones concretas, además de apoyar en el estudio: cada vez que entregan los boletines de calificaciones en el Liceo, se cita a los padres y las madres en el Centro para hacer un seguimiento del rendimiento académico.

Otra acción significativa para la inclusión consiste en que cuando detectan, desde el Centro, que un/una estudiante tiene riesgo de abandonar el Liceo, se desencadena un proceso: primero, los/las educadores/as y el equipo psico-social dialogan con el/la adolescente, luego con la familia y con el Liceo. La coordinadora expresa que “[...] no siempre es por una situación de vulnerabilidad socioeconómica, hay muchos chiquilines que viven en el medio rural que dejan de estudiar porque no les interesa lo que es la propuesta”. La dificultad parece estar más en la oferta educativa de la educación formal que en otro ámbito. Entonces conviene plantearse que la tarea se vuelve aún más difícil, porque hay que trabajar para que la juventud que proviene del medio rural se inserte y no se desvincule de una institución formal que no le resulta atractiva, que no la motiva a continuar. Esta afirmación se une a la que realizan los y las jóvenes y sus padres y madres cuando manifiestan que prefieren el Centro al Liceo.

En el grupo de padres y madres coinciden en que en el Centro sus hijos/hijas reciben “[...] el apoyo de profesores y educadores en las materias que están más bajas en el Liceo” (grupo focal con padres y madres, 2017, octubre 4); así mismo, que el Centro les brinda la posibilidad de que sus hijos/hijas concurren al Liceo, de otro modo no podrían mandarlos o se les haría difícil (viven en zonas rurales muy alejadas y sobre todo con poca frecuencia en la locomoción).

El equipo de educadores/as (entrevista grupal, 2017, octubre 4) expresa que desde su rol intentan apoyarlos para que no dejen de estudiar, sobre todo en la etapa de finalización del Ciclo Básico, en la que muchas veces los y las adolescentes no tienen claro qué hacer: “[...] les buscamos la chance que continúen”, trabajando en equipo con los técnicos de la institución (psicólogo/a, trabajador/a social, educadores/as sociales).

Si se considera para su análisis la incidencia del Centro en la trayectoria liceal, se encuentra que los y las adolescentes en el grupo de discusión manifiestan que “[...] en las horas libres podemos venir acá, nos ayudan con los deberes... Cuando te trancas en algún tema, te explican. Y a veces mejor que los profesores”. Sostienen también que los ayudan en el estudio para la preparación de parciales y exámenes, tanto en forma individual como grupal. El Centro, además, proporciona espacios donde el estudiantado puede reunirse para realizar tareas en equipo o bien ambientes personalizados de estudio. En el discurso de los y las adolescentes surge una expresión bastante contundente que exige un análisis en particular: sostienen que, en el Centro, los educadores a veces les enseñan mejor que los/las profesores/as, lo que pone en tensión la tarea que es propia del Liceo.

Cuando se analiza puntualmente la cohorte elegida se busca dar cuenta de la incidencia del Centro para Adolescentes en la trayectoria liceal de la generación 2014, se pretende reconocer cuántos culminaron el Ciclo Básico. Nos encontramos con que el 62% del estudiantado culminó el Ciclo Básico en la institución, sin rezago académico. Esto no significa que el resto haya abandonado, ya que algunos solicitaron pase y muy pocos repitieron. El 29% continúa asistiendo al Centro para Adolescentes y se encuentra cursando Bachillerato, el 9% restante continúa estudios en otros centros educativos. Estos resultados se pueden valorar positivamente en cuanto a la inclusión de juventud rural, porque reflejan que en el estudiantado de referencia la contención y el apoyo del Centro han sido favorables para que se inserten en el Liceo, culminen el Ciclo Básico y continúen sus estudios.³

³ Se solicitó información al Liceo sobre la trayectoria educativa durante el Ciclo Básico de la generación 2014, para comparar los resultados de los estudiantes que asistieron al Centro con los que no lo hicieron, pero la misma no fue proporcionada.

En suma, las estrategias que desarrolla el Centro para Adolescentes destinadas a incluirlos en la educación formal giran fundamentalmente en torno al apoyo en el estudio y la promoción y desarrollo de habilidades que contribuyan a su mejor desempeño en las instituciones educativas a las que asisten (la inmensa mayoría concurren al Liceo de la localidad).

Si se analiza el conjunto de estrategias que instrumenta el Centro para Adolescentes, se encuentra un proceso de cambio institucional que responde fundamentalmente a la adecuación contextualizada de la población que atiende. Cuando surge la institución, en 1998, se plantea una serie de objetivos y metas que están asociados directamente a la cobertura, sobre todo asistencialista, de una población rural para que pueda concurrir al Liceo. Cabe señalar que la Ley General de Educación es del año 2008, cuando se reformulan y definen los objetivos y fines de la educación no formal. En ese sentido, el Centro transformó su perfil ajustándose a los cambios socio-económico-culturales, a partir de lo cual responde mucho más a lo que tanto Trilla como Camors señalaron que debe caracterizar a la educación no formal, una especificidad en sí misma. Es decir, trasciende los fines escolarizados y graduales de lo formal, ampliando la mirada hacia una visión integral de un grupo de adolescentes al que apoya en su proceso de crecimiento y desarrollo como personas, de la forma más eficiente posible.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre las características y acciones que permiten identificar al Centro como una institución educativa no formal están estrategias variadas como: enriquecimiento del desarrollo humano; formación en valores; talleres que promueven la inserción al campo tecnológico, artístico y laboral; formas de participación e integración social; promoción del trabajo en equipo y cooperativo; recreación; derivación y seguimiento de situaciones problema; vínculo permanente con las familias; contención; atención personalizada. También, la implementación de una hora semanal denominada *de espacio Centro*, en la que participa el conjunto de los/las estudiantes que concurren a la institución y durante la cual se tratan temas de interés para la formación de la persona

y la personalidad. Este grupo de adolescentes es atendido, escuchado, con propuestas variadas que les permiten orientarse con relación a la continuación en los estudios o la inserción al campo laboral. Se socializa la información promoviendo la autonomía y se les ofrece talleres optativos de sexualidad, danza, huerta, música, cerámica, zumba. Por medio de un trabajo interdisciplinario y coordinado reciben una cobertura integral. Se realizan acciones concretas de integración de las familias y el contexto rural de pertenencia. En este caso, el agente educativo se hace cargo de la transmisión de contenidos culturales procurando suscitar el interés de los sujetos.

Todas estas formas de trabajo muestran que el Centro lleva adelante un proyecto que tiene como objetivo al sujeto, y no cualquier sujeto, sino esta juventud en particular, con sus características. Se considera fehaciente el desarrollo de estas estrategias, dado que todos y todas a través de sus discursos sostuvieron la misma información.

En este mundo globalizado y capitalista, marcado por la competencia y las desigualdades sociales, el Centro se presenta como un dispositivo que tiende a generar igualdad de posibilidades de acceso y continuidad a través del diálogo entre distintos formatos educativos. A él concurren los y las jóvenes sin discriminación de ningún tipo, y comparten las actividades los hijos y las hijas de los peones rurales junto a los de los grandes y pequeños productores; aunque no se desconoce la permanencia de las desigualdades materiales y simbólicas. Se propone un cambio de paradigma en cuanto a la organización social, pasando de un sistema jerárquico a otro de mayor horizontalidad relacional. Este factor también tiene su explicación en el surgimiento del Centro, que nace como producto de una demanda social a partir de una necesidad sentida por el sector rural: es la Sociedad de Productores de Leche la que, con insistencia y perseverancia, lleva adelante ese pedido, que luego se sustenta con compromiso y responsabilidad a través de la comisión de asuntos sociales.

Con el objetivo de lograr la inserción y la conexión con la educación formal, el Centro lleva adelante programas que atienden la trayectoria educativa de la juventud de referencia que incluyen: clases de apoyo, materiales de estudio, atención puntual de aquellas asignaturas con nivel de insuficiente, trabajos individuales y grupales, encuentros con padres y estudiantes cuando se entregan los boletines en el Liceo.

Los y las trabajadores/as del Centro, las y los jóvenes y sus familias, denotan que la oferta educativa liceal no es atractiva para la población estudiantil, por lo cual, desde el Centro, doblégan esfuerzos para que no se desvinculen del centro educativo. Resulta claro que la institución pretende ser un nexo con la educación formal, que intenta evitar el fracaso escolar de los y las estudiantes, aunque en la construcción del discurso los actores responsables del Centro expresan que persiguen un fin en sí mismo, y de hecho lo logran; las acciones no son contradictorias sino complementarias. Si bien los datos obtenidos no resultan representativos para una generalización, teniendo en cuenta las manifestaciones, el resultado en la continuación dentro del sistema educativo formal en todos los ámbitos es un logro que se alcanza.

Se reafirma la idea que presentan Ubal, Varón y Martinis (2011, p. 35) con relación a que el Centro cumple en cierta forma el rol de puente para que esta juventud pueda continuar y culminar la educación formal: el Liceo.

Ambas instituciones llevan adelante una instancia de mediación cultural entre los significados que cada una le da a las estrategias y acciones que realizan; de este modo el estudio se vuelve valioso, dado que permite visualizar cómo logra gestionar el Centro para Adolescentes la propuesta de inclusión bajo este complejo entramado.

Tanto en lo que compete básicamente a la educación no formal, como al proceso de inclusión y acompañamiento en la educación formal, se considera que el Centro para Adolescentes cumple con ambos aspectos al poner énfasis en el sustento en las instituciones educativas, manteniendo de este modo un rasgo presente en el contrato de su fundación.

Resulta visible que lo instituido tiene verdaderamente fuerza y que, a pesar de las transformaciones, persisten aspectos centrales que estuvieron presentes en el contrato fundacional del Centro, como la atención a la juventud rural para generar condiciones de accesibilidad al Liceo (lo que permanece). Del mismo modo, se detecta claramente la presencia de lo instituyente, dado que el Centro en su totalidad fue autogestionando los cambios que le permiten adecuarse a los requerimientos y demandas que traen aparejados el devenir sociocultural.

Dado que esta experiencia ha tenido poca difusión, este trabajo busca socializarla con el fin de que pueda ser tomada en cuenta para

otras formas de conexión interinstitucional entre propuestas educativas formales y no formales. Si bien la experiencia no es óptima, se considera que tiene valor ya que, de hecho, cada vez más surgen centros de atención a grupos de adolescentes con características propias. En ese sentido puede ser ejemplo de un trabajo en red, así como de relacionamiento entre el Estado, la sociedad civil, la comunidad y las distintas formas de educación y organización.

La experiencia muestra una de las múltiples respuestas que se proponen como alternativa de educación no formal a los complejos requerimientos sociales que surgen en la actualidad. Presenta cómo la educación no formal persigue sus propios objetivos, tiene valor en sí misma, dado que los y las jóvenes que participan de ella aprenden algo, son personas que hacen un proceso educativo durante toda la vida, en distintos ámbitos. No se la ve como una herramienta complementaria o accesoría que pretende solucionar los problemas de la educación formal.

En este trabajo, como ya fue expresado, se pone en juego un profundo sentido ético, al tratarse de la comunicación con personas, el análisis y la interpretación de sus expresiones, sus gestos, sus silencios. Se estuvo además en contacto directo con las vivencias de la gente, sus sentimientos, miedos, deseos, ambiciones, esperanzas, estilo de vida; todo lo cual es sumamente significativo. Resulta muy delgada la línea que separa la subjetividad de la investigadora, de la realidad que se analiza.

El trabajo no pretende ser una apología de la educación no formal, en desmedro de la formal, que se considera valiosa e insustituible. Busca reconocer que existe una significativa complementariedad entre ambas formas educativas y reafirma, a partir del estudio de un caso, que es posible el trabajo coordinado, interinstitucional, más aún en un sistema complejo de redes, que puede mejorar la calidad y continuidad de los aprendizajes a lo largo de toda la vida, entendiendo a la educación como derecho humano fundamental.

El caso no se agota en sí mismo, sino que deja planteadas una serie de interrogantes o de reflexiones tales como: ¿serán las estrategias más adecuadas las que utiliza actualmente el Centro para Adolescentes, especialmente si se piensa en la población que atiende, sobre todo juventud rural, cuando en nuestro país existe un proceso de despoblación del campo?, ¿o habrá que pensar otras estrategias desde la educación no formal que propongan mayor arraigo a lo rural como un espa-

cio de producción identitaria, antes que un acercamiento a la cultura urbana que ofrece el Liceo? Quizá haya que pensar propuestas más contextualizadas, esta es una inquietud que surge y se mantiene luego de realizar el trabajo.

Puede ser objeto de otra investigación el análisis comparativo de los resultados académicos obtenidos por el estudiantado que asistió al Centro y el que no concurrió, distinguiendo *rural* de *urbano*.

Se puede plantear el estudio de las diferentes formas de relación entre la educación formal y la no formal, desde distintas miradas, cómo se dan, cuál es su efectividad, si hay un proceso de transformación, entre otros aspectos. Si bien es cierto que existe un cambio de paradigma respecto a la educación no formal y el lugar que ocupa, restan por indagar variados aspectos tales como el conocimiento de diversas prácticas que se llevan adelante, recuperar el sentido que se valida públicamente de las relaciones interinstitucionales, la cooperación de las asociaciones civiles y el Estado, las tensiones y la horizontalidad en las relaciones entre las instituciones, el trabajo en red. Las posibilidades de investigación son inagotables, porque permanentemente surgen nuevos aspectos y realidades que atraviesan los vínculos entre la educación formal y la no formal.

Si bien quedan una serie de planteos e interrogantes, el estudio del caso se puede considerar un ejemplo de propuesta de la educación no formal que contribuye al proceso de inclusión de una juventud rural en el sistema educativo. Se reconoce un trabajo con sentido ético, que promueve la libertad, donde pueden desarrollarse como sujetos, ciudadanos del lugar que habitan, solidarios de la presencia, existencia y crecimiento de los y las otras.

A partir de este estudio quedan planteadas propuestas de reflexión para pensar alternativas que fortalezcan lazos entre diversas inquietudes educativas que puedan surgir desde los distintos ámbitos sociales. Las mismas pueden ser tomadas por organismos estatales y no estatales, que conjuntamente construyan alternativas cada vez más potentes y participativas, que impliquen un compromiso social, de involucramiento, de pensamiento conjunto, sin competencias ni individualismos marcados. Considerando que permanecerán las tensiones, sin perder identidad, generando articulaciones, centrándose en el sujeto social y solidario.

El estudio conviene que no se agote en el caso; por tanto, en forma general se infiere claramente que la educación formal y no formal son dos modelos educativos que pueden interactuar y colaborar entre sí. Esta interacción no implica una pérdida de la identidad y singularidad de cada uno. Resulta claramente visible que las demandas sociales actuales requieren de ambos formatos para enfrentar el desafío de la complejidad socio-económico-cultural. Se comprueba que existen vínculos entre la educación formal y no formal, sin estar previamente pautados o establecidos, que son dinámicos y se encuentran en construcción permanente, de acuerdo al contexto en el que se desarrollen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camors, Jorge (2009). "Educación No Formal. Política educativa del MEC 2005-2009", en Morales, Marcelo (comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas: Educación No Formal. Una oportunidad para aprender*, Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura-Unesco, pp. 23-38.
- Castoriadis, Cornelius (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Dabas, Elina (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- y Najmanovich, Denise (comps.) (2002). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, Saturnino (dir.) (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). *Ley General de Educación. Ley N° 18.437*. Montevideo, República Oriental del Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO).
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trilla, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Ubal, Marcelo; Varón, Ximena y Martinis, Pablo (comps.) (2011). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

La interpelación del Plan CEIBAL al magisterio uruguayo y la generación de su posición docente*

Mención

Mercedes Villalba**

Resumen

Este artículo refiere a una investigación de corte interpretativo, enmarcada en el área de las políticas educativas llevadas a cabo por los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay (2005- 2020), referidas a la inclusión de tecnologías digitales e implementadas a través del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan CEIBAL). Se analizaron relaciones entre su implementación y el trabajo de docentes que se desempeñan en el Consejo de Educación Inicial y Primaria y se indagó sobre las representaciones que, en torno al mismo, han manifestado maestras de dos escuelas públicas del departamento de Canelones, ubicadas en contextos socioculturales diferentes. Cuestionarios y entrevistas resultaron instrumentos básicos para identificar, analizar y comparar percepciones acerca del propio trabajo en el nuevo entorno. Por otra parte, se contrastaron con lo instituido a nivel nacional, a través de las Asambleas Técnico Docentes (ATD). El magisterio, como agente social, ha construido una posición docente que, en la multiplicidad de miradas acerca del propio trabajo, en relación

* Este artículo fue elaborado a partir de la tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay) que lleva por título "Efectos de CEIBAL sobre el trabajo docente. Análisis del discurso magisterial: de lo local a lo nacional". La misma fue defendida el 12 de diciembre de 2018.

** Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay-Consejo de Formación en Educación). Diploma en Educación y Desarrollo (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Uruguay) y en Evaluación Educativa (Universidad Católica del Uruguay). Maestra especializada en Discapacitados Intelectuales (Instituto Magisterial Superior, Uruguay) y en Dificultades de Aprendizaje (Universidad de la República, Uruguay).

con otros discursos e interpelado por las acciones derivadas de las políticas educativas de inclusión digital, da cuenta de un proceso de acomodación al Plan CEIBAL, en pos de su autonomía intelectual.

Palabras clave: maestras, CEIBAL, posición docente, trabajo, discursos.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de innovación pedagógica forma parte de la agenda de las políticas educativas actuales, por lo que resulta necesario conocerlas y reflexionar en torno al significado de su presencia a efectos de desnaturalizar el sentido común que sobre ellas se construye. Los actuales conceptos de alfabetización y desarrollo de habilidades para la vida dan cuenta de su importancia, por lo que resulta un campo de investigación ineludible, en este caso centrado en quienes gestionan la enseñanza a nivel de educación primaria en Uruguay. Interesa profundizar sobre la implementación del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), en relación con el trabajo docente, en su concepción ontológica u ontocreativa.¹ Al respecto, Frigotto (2009) plantea que “el trabajo es la actividad mediante la cual el ser humano produce su existencia” (p. 1) y que es una tarea de quienes quieren otro mundo posible, descifrar la esfinge del tiempo histórico en que nos encontramos: “la apropiación de la tecnología y el derecho al trabajo para programar la vida con dignidad” (Ibíd.).

CEIBAL se inscribe, a nivel nacional, en el Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital y, a nivel internacional, en el proyecto Una Computadora por Niño. Es un plan socioeducativo desarrollado conjuntamente entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) y la Administración Nacional

¹ El principio “ontocreativo” refiere a sujetos cuya praxis resulte constructora de sí mismos (Frigotto, 2016).

de Educación Pública (ANEP). Fue creado por decreto de Presidencia de la República el 18 de abril de 2007,

[...] con el fin de realizar estudios, evaluaciones y acciones necesarios, para proporcionar un computador portátil a cada niño en edad escolar y a cada maestro de la escuela pública, así como también capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas (IMPO, Decreto 144/007, artículo 1).

Cuenta con el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y las primeras computadoras de bajo costo (XO) fueron diseñadas con el propósito de disminuir la brecha digital en los países menos desarrollados. Las mismas han sido vendidas a varios países en diversas situaciones políticas, culturales, geográficas y de sistemas educativos, pero ninguno tiene un alcance nacional total como Uruguay, sostenido por más de diez años y desarrollado en progresivas etapas de cobertura y aplicaciones múltiples, aun cuando los modelos han ido variando en cada entrega. En 2010, CEIBAL adquiere personería jurídica y, desde entonces, es proveedor de recursos educativos y administrativos específicos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La decisión política del gobierno uruguayo de proveer al sistema público escolar de laptops y conectividad, como forma de universalizar el acceso a las TIC, ha de ponerse en diálogo con el quehacer cotidiano de quienes trabajan en el magisterio, ante todo seres –y no meros recursos– humanos, como son referenciados en la fundamentación del Proyecto Pedagógico CEIBAL (PPC, 2007), elaborado por la Comisión de Educación del Proyecto CEIBAL.

¿En qué medida las condiciones laborales resultan apropiadas para el desarrollo del perfil en él definido? ¿Qué acontece en el espacio real, donde los personajes cobran su verdadera dimensión y las intenciones se transforman en acciones? ¿Cómo se construye la posición docente en el entorno CEIBAL?

Sin tomar una posición evaluativa respecto al Plan CEIBAL (PC), se entiende que ha marcado un antes y un después en la escuela uruguaya. Los antecedentes consultados abordan aspectos centrados en el uso pedagógico, en los aprendizajes, en la familia, o propios de la evaluación del plan en sí mismo, en tanto el aspecto laboral surge en forma secundaria y como un eje a profundizar. “La necesidad de continuar investigando la posición de los maestros no requiere mayores explicaciones. Puede decirse *a priori* que es una posición ubicada en la encrucijada del conflicto y que, como tal, produce un nivel de malestar a considerar” (Udelar, 2009, p. 51). Importa escuchar las voces protagónicas para comprender el estado de situación particular objeto de este estudio, con relación a la política educativa que la sustenta, al desarrollo profesional y sus implicancias en quienes desempeñan el oficio de enseñar. Al respecto, Romano (2018) señala que las investigaciones suelen focalizar en estudiantes de nivel primario, en situaciones de aula, pero pocas están vinculadas con el ser docente en función de los desafíos que se le presentan y la problematización del rol docente, a pesar de su notoria presencia en el ámbito profesional. Por otra parte, entiende que las investigaciones no parecen destinadas a poner en evidencia el conflicto sino a verificar el mundo tal cual es, por lo que interesa generar otros enfoques de la investigación que den cuenta tanto de saberes que no son reconocidos como de posiciones de actores que disputan dentro del sistema educativo.

Se justifica, entonces, buscar respuestas en la temática del ser docente ante el desafío de la innovación tecnológica, al interpretar su posición, desde el Análisis Político del Discurso (APD). Toda la experiencia acumulada en diez años de implementación progresiva resulta una fuente valiosísima de saberes y sentires que constituyen el factor humano CEIBAL y que no puede dejar de ser considerada en las propuestas de actualizaciones propias de un plan a largo plazo.

Se propone, como objetivo general, indagar acerca de las representaciones que el magisterio, como agente social, ha construido sobre su propio trabajo en el ambiente CEIBAL. Interesa contrastar el discurso de las maestras que trabajan en las escuelas donde esta investigación se lleva a cabo con el que emana de las resoluciones de Asambleas Técnico Docentes (ATD) nacionales, a efectos de habilitar algunas conclusiones comunes a ambos niveles.

MARCO TEÓRICO

“Trabajo” es el gran concepto que atraviesa esta investigación. Según Frigotto (2006), hay un intercambio material entre el ser humano y la naturaleza, en relación y acuerdo solidario con otros seres humanos, de apropiación, transformación, creación y recreación, por el trabajo y mediados por el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Libertad en el trabajo como posibilidad de dilatar las capacidades y cualidades más humanas con el fin en sí mismas de tiempo libre de efectiva elección y gozo. En su esencia ontológica, el trabajo no puede confundirse con las formas históricas que asume –servil, esclavo y asalariado– cuando el trabajador vende su fuerza de trabajo ante la asimetría de situación con el capitalista, provocando la alienación porque el producto de su trabajo ya no le pertenece (Lukács, 2004).

La imagen de la tarea docente, construida a partir de numerosos estudios regionales, es concebida en términos profesionales –en tanto fundamentan y rinden cuenta de sus acciones– y vocacionales –como realización del yo– irreductible a una técnica, por el involucramiento humano que conlleva. Los nuevos contextos sociales y tecnológicos hacen del magisterio una enorme y solitaria tarea, un oficio –el modo eficaz en que uno hace su trabajo–, un saber hacer y producir algo para la transformación de otros (Alliaud y Antelo, 2011).

Cobo (2017) manifiesta que la docencia está en proceso de transición y en el trabajo con el conocimiento gran parte del mismo viene de las máquinas, lo que provoca una tensión en aprender a usarlas y otra tensión más compleja y sustantiva sobre el rol docente: ¿dar información o ser alguien que ayuda y problematiza con respecto a la información que existe? Generar esta forma de acompañamiento requiere de una formación específica, que no se hace a la escala y velocidad esperables. Ve la respuesta en comunidades de práctica, grupos diversos de docentes en etapas de formación que tengan espacio para reflexionar a partir del choque cognitivo. Sin embargo,

la división interna del trabajo escolar, el surgimiento de los llamados “especialistas de la educación”, puesta como un mecanismo de racionalización y mayor eficiencia del sistema de enseñanza, dentro de las condiciones concretas de la división social del trabajo,

acaba constituyéndose en una medida que deteriora y descalifica el proceso pedagógico (Frigotto, 1988, p. 186).

Acerca del oficio de enseñante en el entorno CEIBAL, el PPC (2007) responsabiliza al magisterio por el éxito de su desarrollo, en su rol de recursos humanos. Desde esta perspectiva, Sen (1998b) diferencia los conceptos de capital humano y de capacidad humana: el primero solo concibe las cualidades humanas en su relación con el crecimiento económico, mientras que el segundo da énfasis a la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valdadera. Los seres humanos no son meros instrumentos de producción sino también el fin de su aplicación (Sen, 1998a). Por eso es necesaria la desvinculación de capital humano del origen propiamente empresarial que hace abstracción de las determinaciones sociales y culturales de los sujetos (Cullen, 2009). Se adhiere a esta postura cuando se analiza el PPC, donde el magisterio es identificado como recurso humano por excelencia y cuyo rol se plantea desde un punto de vista instrumental. El filósofo sostiene que los mundos posibles de la docencia se ven tironeados por roles, mandatos, ilusiones, expectativas, imaginarios sociales, y que en la sucesión de personajes que representa se produce una fragmentación que puede debilitar la identidad pero, alternativamente, puede liberar posibilidades de desarrollo, construir identidades más ricas que aprendan a convivir con la diversidad, sin perder el crecimiento personal y social.

Se trata de analizar cómo las maestras² han ido construyendo el sentido del trabajo en el entorno CEIBAL. Para ello se acude a la categoría de posición docente, asociada al discurso, uno de los conceptos básicos del APD. Southwell (2013) define la posición docente como “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (p. 4).

² Se utiliza el género femenino porque el trabajo docente en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) está marcado por el género y la población de estudio son mujeres.

[...] la noción de posición implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer [...] supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución [más que lo laboral o sindical] (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 5).

El discurso emanado de las políticas educativas oficia de elemento regulador y referente de lo social respecto a un conjunto de significantes articulados, pero como solo representa al objeto trabajo docente en forma parcial, se pone en relación con las destinatarias, encargadas de la puesta en práctica del proyecto pedagógico. Su construcción remite a la conformación de lo social como ámbito de disputa donde se manifiestan diferencias, y también refiere a la administración del orden social, la difusión de las premisas definidas por el Estado, que las maestras reformulan, refuerzan, resisten, modifican y disputan (Southwell y Vassiliades, 2014).

El APD define tres escenarios: lo simbólico, lo real y lo imaginario. Lo simbólico encuentra su referente en lo ya existente a través de las representaciones que los agentes sociales hacen del mundo empírico. En este caso, corresponde a una percepción más o menos estable de la escuela uruguaya y sus trabajadoras, integradas a la vida social al ser fijadas temporal y espacialmente, antes de la llegada de CEIBAL. Pero este plan viene a poner en cuestión dicho orden simbólico: es el escenario de lo real que se ubica en los límites del orden establecido e introduce la negatividad para abrir paso a representaciones alternativas acordes a la nueva situación y mostrar que no es posible la estabilidad absoluta en el ámbito simbólico.

Si bien lo simbólico encuentra su referente en lo ya existente, el componente imaginario es de fundamental importancia, porque permite visualizar en un objeto lo que no es, pensarlo distinto de cómo está instituido, presentarse uno mismo ante cosas y relaciones. Pero necesita de lo simbólico para expresarse y ser algo más que una posibilidad.

Desde esta perspectiva, interesa conocer cuál es el imaginario CEIBAL en el magisterio.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde un punto de vista etnográfico, la percepción de anomalías despertó el interés por conocer las circunstancias que las determinan, para lo cual se entra en diálogo con los agentes de la cultura investigada, sus situaciones y relaciones. En este caso, se percibe como anomalía una escuela tradicionalmente universalista y homogeneizadora que resulta conmovida por la constatación de las múltiples e insospechadas formas de entender, sentir y realizar el trabajo docente, diversidad generadora del extrañamiento propio del proceso de investigación etnográfica. El entramado etnográfico toma forma a través del relato de la investigadora acerca de las relaciones establecidas y las representaciones construidas por las maestras CEIBAL en torno a su propio trabajo frente a la súbita presencia de un entorno digital. Al inicio fue el acceso a la tecnología y, en pocos años, proliferó una cantidad de novedosos espacios cuya inclusión educativa requiere mucha dedicación, sin que el tiempo de trabajo docente remunerado superara las cuatro horas de docencia directa en aula. Tales circunstancias se viven de modo diferente según factores de índole personal, social, profesional: el extrañamiento que ellas provocan en la investigadora es fuente de reflexión intelectual.

Se realiza un recorte microsocioal de la realidad ya que la investigación focaliza las interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas de maestras que trabajan en dos escuelas públicas ubicadas en localidades del departamento de Canelones muy próximas entre sí, representativas de entornos y realidades diferentes, que participan de un mismo plan socioeducativo y aportan a la amplitud del abanico informacional, permitiendo un análisis comparativo que ayuda a pensar en cada contexto y más allá de los mismos. La similitud en otros aspectos intenta acotar las variables. La población de estudio está constituida por las maestras de clase y maestra CEIBAL de cada centro. La Tabla 1 refleja el recorte microsocioal considerado en la investigación.

Se priorizaron las técnicas cualitativas y la profundización en los análisis de los discursos recogidos en el trabajo de campo. No obstante, se propuso un cuestionario a todas las maestras, como alternativa metodológica, con un propósito exploratorio. Las entrevistas semies-

Tabla 1. Escuelas a las que pertenecen las maestras.

	Escuela A	Escuela B
Categoría	Urbana común	Urbana común
Contexto sociocultural ^a	Quintil 3 urbana	Quintil 5 urbana
Turno	Matutino y vespertino	Matutino y vespertino
Nº de alumnos	356	495
Clases	1º a 6º	1º a 6º
Nº maestras de clase	17	20
Maestra CEIBAL	MAC ^b	Contenidista ^c

Elaboración propia.

Fuente: Inspección Departamental y Monitor Educativo del CEIP.

Nota: **a.** El quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20% del menos vulnerable. El Índice de Contexto Sociocultural integra nivel educativo, socioeconómico e integración social del hogar de los/las alumnos/as (ANEP-DIEE, 2016). **b.** Apoya en proyectos y programas relacionados al PC a la colega responsable del grupo, en el aula. **c.** Crea y mantiene vigencia epistemológica de recursos digitales en los portales educativos y apoya a la formación del colectivo docente.

tructuradas, con ítems de información flexible, se aplicaron a tres maestras de aula y a la maestra CEIBAL de cada escuela y se contempló, en lo posible, diversidad de situaciones personales y laborales.

A efectos de generar cuestionamientos y validaciones, se entrevistó a informantes calificados por su formación, experiencia e investigaciones en el ámbito CEIBAL y a una integrante de la Mesa Permanente de ATD para enmarcar las resoluciones analizadas en su contexto de producción.

Ante la coincidencia sobre la relevancia de los modelos y formas de distribución de los equipos como variable condicionante para llevar a cabo el proyecto pedagógico, en la búsqueda de relaciones que pudieran favorecer la comprensión, se entrevistó a la jefa de Gestión de Datos de la Gerencia de Tecnologías de Información del Centro CEIBAL.

El análisis documental, fuente de acreditación de análisis, interpretaciones y reconstrucción histórica (Valles, 1999), permitió cotejar y validar los datos obtenidos en el trabajo de campo y fue utilizado para la preparación de las guías de entrevista.

Se analizó el PPC y se consultaron los capítulos referidos al PC incluidos en los informes de las ATD Nacionales de 2007 a 2017,³ fuentes secundarias de gran valor por su nivel de representatividad, por el sustento teórico que las avala y por ser antecedentes de análisis y crítica con relación a la posición docente sobre los efectos de CEIBAL; además, los fundamentos del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), vigente desde 2008, por su proximidad con CEIBAL tanto en el tiempo de elaboración como en el ámbito de aplicación.

LAS REPRESENTACIONES Y EL IMAGINARIO DEL MAGISTERIO CEIBAL

a) Manifestación discursiva respecto a la conjunción de factores que componen el PC

La posición del magisterio CEIBAL respecto al propio trabajo es construida en relación con otros discursos intrainstitucionales (rol jerárquico frente al alumnado como custodias del saber, posición como asalariadas, lugar en la estructura institucional), con la comunidad a la que pertenece la escuela, con las manifestaciones de políticas públicas por las que son interpeladas, así como otras modalidades discursivas no lingüísticas (gestuales, visuales, rituales). Contrastan la retórica oficial que postula su responsabilidad con lo cotidiano del trabajo de enseñar, en un contexto plural, cambiante y complejo.

Las maestras que integran el grupo tienen en común ser madres, amas de casa, en varios casos jefas de hogar, trabajan en doble turno o realizan otras actividades laborales, perfil similar en otras partes del país, según el Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015 (INEED, 2017), donde se registra que el 95% del magisterio es femenino, con

³ La participación de cada escuela en las ATD es obligatoria. Allí se discuten los temas tomando como base una guía y los/as delegados/as departamentales, que se eligen en forma democrática y con representación proporcional a la cantidad de docentes, concurren a la ATD nacional con la postura emanada de la síntesis departamental. Las asambleas pueden emitir opinión y ejercer iniciativa como órganos de asesoramiento en cuestiones de índole técnico-pedagógico o en temas de educación general que el Consejo Directivo Central o el CEIP les sometan a consulta.

las implicancias sobre lo que se espera del magisterio, asociadas a perspectivas de género naturalizadas en la sociedad. La similitud de situaciones a nivel nacional, sumada a las resoluciones de ATD nacionales, puede habilitar algunas conclusiones que trasciendan el discurso local.

La respuesta docente se ha ido conformando como una apropiación a medida de las necesidades y posibilidades de cada escuela y de cada maestra, bajo el supuesto de que CEIBAL está en simbiosis⁴ con la escuela uruguaya, para algunas como imposición, para otras como moda o como oportunidad. Se genera un proceso de acomodación afiliado a la libertad de cátedra y a una forma de entrega que trasciende lo contractual. Esto da cuenta de una forma histórica de su trabajo en la cual el salario insuficiente de un cargo genera el pluriempleo y la escasez de tiempo para el disfrute en otros ámbitos propiamente humanos. El impacto del PC en el acceso a las TIC se percibe como un logro relativo ya que, si bien cada estudiante recibe una computadora, no están dadas las condiciones sociales y económicas para la equidad en zonas carenciadas. Tanto el discurso de las maestras como el de ATD dan cuenta del entorno como lo real que, en el marco del APD, viene a conmover el significado atribuido al trabajo docente en su especificidad pedagógica, dando lugar al orden de lo imaginario para reconstruir el orden simbólico. Mientras la ATD imagina docentes cuyo trabajo cambia para evitar el fracaso escolar asociado a los sectores populares, las entrevistadas priorizan el cambio hacia acciones de protección ante el nuevo entorno. Para llevarlo a cabo, las aptitudes cognitivas resultan insuficientes; se requiere de condiciones emotivas que hagan posible la intervención social y la valoración de la alteridad.

⁴ El nuevo paradigma tecnológico va penetrando la escuela para construir una nueva modalidad apoyada en los principios básicos del modelo anterior y lograr una relación de aprovechamiento mutuo. En el caso de CEIBAL, en el marco del estudio de referencia, el magisterio uruguayo puede considerarse hoy *un magisterio CEIBAL*, en el sentido de que la tecnología CEIBAL es parte constitutiva de cualquier aula a la que hoy se ingrese, independientemente de la valoración y uso que cada uno le dé. El magisterio aprovecha las posibilidades de la tecnología y CEIBAL aprovecha el espacio del aula y sus gestoras docentes, lo cual genera un nuevo entorno de trabajo.

b) Respuesta a la interpelación del PPC

En el marco del APD, existen significantes flotantes a través de los cuales se puede conceptualizar la lucha de distintas posiciones políticas por una fijación que, de imponerse, define la hegemonía. Tal es el caso del perfil docente plasmado en el PPC y demás propuestas oficiales correspondientes a las diversas etapas de implementación, de 2007 en adelante, mediante el cual el magisterio es interpelado.

Interpelación es la práctica tendiente a la constitución de sujetos [...] es la proposición de un modelo de identificación distinto del que está asumido inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto [...] Resulta eficaz si efectivamente consigue que el agente se reconozca en el mandato por ella emitido, en los rasgos de identificación por ella propuestos, en los rituales por ella señalados y en las posiciones asignadas por ella dentro de un orden social (Buenfil, 2011, p. 60).

El PEIP, elaborado con alto grado de participación docente, concibe la docencia como una actividad intelectual y transformadora, citando a Henry Giroux:

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla (Giroux, 2003, citado en ANEP-CEP, 2013, p. 36).

El informe de ATD nacional 2017 coincide en esta postura:

Se precisa despojar a los maestros de tareas sin sentido, impuestas por otros, para concentrarnos en las tareas que importan: aquellas que se centran en las propuestas, en los niños y sus aprendiza-

jes. Apelar, a su vez, a la recuperación del legado pedagógico y la construcción de nuevos saberes desde las prácticas (CEIP-ATD, 2017, p. 93).

En tanto, el PPC hace mención al rol docente en los siguientes términos:

[...] el proyecto se propone el aprovechamiento y la potenciación de los valiosos recursos humanos institucionales existentes en el área, actualizando y reconvirtiendo su función conforme a las necesidades planteadas e integrándolos a la tarea de construcción de la innovación (p. 125).

Para analizar la cita se recurre, en primer lugar, a la Real Academia Española (RAE), la cual en su *Diccionario de la lengua española* define el término “recurso” como “conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa”, entre los cuales se incluyen los recursos humanos. Las maestras serían recursos en el entendido que el PPC sea una empresa o una necesidad. Empresa es una “unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos” (RAE). Descartada la empresa, podría considerarse una necesidad; ¿responde el PPC a una necesidad del magisterio? No parece plausible, pues lo creó la Comisión de Educación –responsable de la definición del modelo educativo del proyecto– siguiendo las pautas de la Comisión de Políticas y de los objetivos del Plan CEIBAL, creado fuera de la ANEP. Por lo tanto, se trata de un espacio derivado de lo decretado por el gobierno, aun cuando estuvo integrado por representantes del Departamento de Tecnología Educativa del CEIP, del MEC, del Consejo Directivo Central y de la Federación Uruguaya del Magisterio, y cuyas acciones requieren el aval de las autoridades educativas involucradas solo a nivel técnico.

Si una maestra es un recurso, y un recurso es uno de los elementos disponibles para algo, entonces una maestra es un elemento disponible. La acepción del adjetivo “disponible” que podría resultar apropiada para el caso de las maestras, en tanto funcionarias públicas, es: “Dicho de un militar o de un funcionario en servicio activo: que está sin destino, pero

puede ser destinado inmediatamente” (RAE), la cual no corresponde a la situación de quienes ya tienen su radicación en la escuela. En cuanto a su “aprovechamiento”, implica “emplear útilmente algo, hacerlo provechoso o sacarle el máximo rendimiento” (RAE). De donde, una persona no puede ser aprovechable, porque no es algo, sino alguien. Además, es aplicable a algo que no era útil o lo era en escasa medida.

Por otro lado, “reconversión” es “acción y efecto de volver a convertir o transformar” (RAE). En el contexto del PPC, se trata de la transformación de la función de la maestra-recurso. Se acuerda con Castañeda, Esteve y Adell (2018) que

[...] no puede pensarse la “competencia digital del docente” como si el docente fuese “divisible” en trozos digitales y otros que no lo son [sino] apostar por un modelo docente renovado [cuya competencia] para el mundo digital [sea] holística, situada [...] (p. 14).

En cambio, en el PPC, el magisterio es representado como un repositorio de recursos disponibles, reciclables, utilizables como instrumentos para cumplir con propósitos definidos por otros, no solo diferente al intelectual transformador del PEIP que orienta su labor sino como uno de los roles sobre cuyos peligros advierte.

Desde una postura humanista, se entiende que el significativo *maestra* no admite la categoría de recurso. Aun cuando sea calificado de humano, la cuestión es ¿puede humanizarse un recurso, un elemento que está disponible para un propósito ajeno? ¿No es inherente a la calidad de ser humano actuar de acuerdo a su libre albedrío?

Su connotación presenta variaciones significativas en las maestras: la expresión “recurso humano” aparece naturalizada y asociada a un modelo de planificación, sin que medie inquietud alguna con respecto al ámbito de uso o significado originales y su relación con lo que implica hacerse cargo de CEIBAL en el aula. En otros casos, se percibe una relativización según el propósito que, circunstancialmente, juega la maestra. Se considera recurso en el sentido de que puede andamiar el proceso de construcción del conocimiento a partir de la información accesible por medio de las TIC. Resulta ilustrativa la construcción de sentido que va elaborando una de las entrevistadas, en el transcurso de la conversación:

[...] no me lo planteé, en verdad, nunca me lo planteé. Cuando trabajás en proyectos ponés recursos humanos y a veces van otros profesionales, capaz que lo toman por ahí, quizá, pero en realidad nosotros somos los que llevamos, no somos un recurso más porque si no estamos nosotros el PC no funciona. No me lo había planteado: creo que fue en el auge de los proyectos, porque la educación toma términos de lo empresarial, pero no está pensado desde los educadores. Además, nosotros somos los que tenemos que adaptar los programas [de las máquinas] para que nos ayuden en nuestro trabajo, no fue pensado al revés.

Si bien no hay una relación previamente definida entre su rol docente y lo que implica actuar como recurso, la maestra tiene una clara visión de la relevancia de su intervención para que CEIBAL se integre en el aula. En la medida en que reitera el no habérselo planteado hasta el momento, va estableciendo relaciones interesantes sobre el origen y las connotaciones del término “recurso”, que no tienen cabida en lo propiamente educativo, o que deben deslindarse de su origen. Tal como viene implementado, CEIBAL debe ser adecuado por las maestras en forma creativa. Esta perspectiva presenta puntos de contacto con un viraje de un modelo educativo como capital disponible hacia la correlación con saberes socialmente productivos (Cullen, 2009). Manifiesta una maestra: “No me parece apropiado que me llamen ‘recurso’, me hace sentir como una herramienta, es un término muy frío, que no refleja lo que es un docente”.

Al inicio, la presencia de las XO en forma masiva, cotidiana y ajena a la decisión docente, desconocidas para las maestras mientras el alumnado las exploraba libremente, se sintió como una invasión material. El uso del recurso se vivió como una invasión a la autonomía intelectual, en conflicto con un doble discurso por parte de la jerarquía institucional, entre la libertad y la obligación de hacerlo. Al sentirse interpeladas, apelan a su libertad de cátedra, tanto para usar o no las TIC: “Uno lo hacía, igual, si quería, porque es docente”, “Tenés que estar bien plantado y decirle [a las inspectoras] por qué no trabajás [con las XO]”.

Las laptops se fueron incluyendo de diversa forma, resultando así instituido el uso y desplazada la imposición inicial por la modalidad que el criterio docente fue adoptando. Si bien se percibe un reconoci-

miento de las bondades de las TIC, también conlleva un uso por aceptación más que por convicción, tal vez asociado al origen externo de su instrumentación y a la inmersión factual de CEIBAL, a través de las máquinas, las plataformas y propuestas asociadas.

El tipo de relación con el PC no obedece a la edad de las maestras ni al contexto de pertenencia de la escuela. Se percibe una forma de apropiación diferente según la relación con las autoridades, especialmente con la dirección escolar: cuando las docentes se sienten apoyadas y contempladas en su derecho a seleccionar responsablemente, se abre un diálogo para establecer cuáles son las exigencias institucionales y las libertades para el quehacer con tecnologías. De lo contrario, se trabaja por aceptación o requerimiento.

El PPC postula:

[...] la aplicación práctica de la investigación-acción como un elemento de mejora de la propia práctica profesional; la tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad; la capacidad de iniciativa y de toma de decisiones; la voluntad de autoperfeccionamiento; el compromiso ético-profesional; la resignificación de la interacción con otros protagonistas (p. 125).

Asigna la responsabilidad de una serie de acciones y actitudes pero, mientras el sistema las formula como requisito complementario a la función, las docentes las van integrando en su proceso de fortalecimiento frente a la interpelación que las convoca. En cuanto a la investigación, relevante para la innovación, resulta ser una carencia imputable a la falta de formación, de tiempo y de recursos que el sistema no provee en el ámbito magisterial.

En el marco del APD, CEIBAL vino a conmovir las representaciones más o menos fijas previas a su llegada y, en la búsqueda para restablecer la estabilidad, surge el imaginario de la escuela CEIBAL.

Se identificaron dos ámbitos en los cuales algunas modificaciones mejorarían el trabajo docente en el ambiente CEIBAL: el humano y el tecnológico. Por un lado, la adjudicación de cargos de apoyo de docentes especializados y una formación que incluya los diferentes niveles jerárquicos en procura de enfoques coherentes a nivel nacional. Por otro, es unánime la opinión sobre las carencias de la infraestructu-

ra: los dispositivos, la conectividad, el servicio técnico y la relevancia que se adjudica a su mejora sustantiva, así como la diversidad de motivos que lo fundamentan, constituye un llamado de atención sobre lo que el magisterio espera de CEIBAL.

El dispositivo opera como obstáculo didáctico y se justifica su exclusión. Sin embargo, su disponibilidad puede percibirse también como respuesta al estímulo del propio uso y va de la mano del modelo 1 a 1 (una laptop para cada niño). Se percibe una situación que se retroalimenta, ya que el uso en propiedad conlleva una disponibilidad ajena a la voluntad docente. Tal modelo resulta efímero y cambia al uso compartido de una máquina para varios, en grupos simultáneos o sucesivos, pero su implementación es condicionada por la propiedad individual. Se plantea como alternativa un modelo mixto, donde la institución disponga de máquinas de calidad que pueda administrar eficientemente y docentes de apoyo que orienten su uso didáctico en función de los requerimientos de aula.

Las innovaciones propuestas por las políticas educativas no llegan a un espacio en blanco, sino que son objeto de negociaciones con una cultura institucional. La complejidad del problema exige una inmersión comprometida y acciones que den respuesta al imaginario CEIBAL.

c) Relaciones entre el discurso particular y el discurso genérico mediado por las ATD

¿Cuán coherente resulta el discurso local que surge de la voz de las docentes con quienes se ha mantenido un diálogo directo sobre su trabajo con el que surge de las resoluciones de ATD en representación del magisterio nacional? Al respecto, ¿cuál es la percepción de las propias interlocutoras?

A la fecha de redacción de este artículo, la última resolución de ATD que presenta un apartado específico sobre CEIBAL es de 2015, donde reitera su acuerdo con el uso de las TIC en el aula pero cuestiona y rechaza el PC (por su diseño, forma de implementación, asignación de recursos, modelo educativo subyacente, su creación fuera de la ANEP), así como cualquier emprendimiento que atente contra la libertad de cátedra del docente u otro principio de la educación pública uruguaya. Posteriormente, se analizan, dentro de asuntos más genera-

les, los nuevos proyectos, acciones y reglamentaciones de CEIBAL. Se pregunta a las maestras si, desde su experiencia y a nivel de plan, sienten dicha posición representativa del sentir magisterial.

Hay quienes no se sienten representadas porque “esos acuerdos no reflejan a docentes en minoría”, o entienden la consulta aparente pues “cuando se conversan estos asuntos en ATD por escuela ya está todo cocinado”. Otras valoran la oportunidad de discutir sobre asuntos que trascienden la escuela de pertenencia:

Podemos tener discrepancias pero, en general, recoge el sentir y las opiniones de la mayoría del país [...] las tecnologías ya están instaladas, creo que la ATD expresa que cada maestro debería tener la libertad de decidir si incorpora o no las tecnologías en sus prácticas. Se discute en la ATD por escuela las dificultades, se ven los pro y las contras, se mira en forma más global, no solo lo que pasa en mi clase (maestra CEIBAL).

Hay quien considera muy radical el cuestionamiento de la libertad de cátedra, de modo que la representatividad le resulta relativa: “Uno puede decidir hacerlo o no, allá que tenés que defender tu postura, es otra cosa” (maestra de aula).

Las resoluciones de ATD representan, como mínimo, a la mitad del magisterio e implican una alteridad subyacente que aparece también en las declaraciones de las entrevistadas. Si además se tiene en cuenta el porcentaje mínimo de quienes responden que, si de ellas dependiera, dejarían sin efecto el plan, se tiene la muestra de una posición radical que, aun sin peso resolutivo, también existe.

CONCLUSIONES

En referencia al significado atribuido al título de este artículo, se plantean algunas conclusiones sobre la generación de la posición docente magisterial ante la propuesta de un nuevo entorno tecnológico en el aula y la interpelación de un modelo de identificación distinto al instituido hasta el momento. ¿Cuáles son los múltiples modos en que las maestras de aula han recibido la invitación a ser otras en alguno de los

rasgos de identidad y cómo han asumido, vivido y pensado su trabajo docente frente a los desafíos implicados? En suma, y en consonancia con el objetivo general de investigación, cómo han reconstruido su posición docente –nunca prefijada ni definitiva– a partir de las fisuras por donde CEIBAL ha penetrado y se ha ramificado.

Del análisis del discurso magisterial se concluye que el modelo de maestra propuesto en el PPC no es asumido tal como se presenta originalmente sino que es objeto de análisis más o menos explícitos, de respuestas de tipo lingüístico (como las expresadas en las ATD o prensa), de tipo actitudinal (ante la imposición de las laptops en clase) y crítico (inconciliable con la infraestructura o de orden secundario ante situaciones sociocontextuales).

Como todo grupo social, el magisterio uruguayo es diverso en sus opiniones, expectativas e intereses. Las escasas maestras de apoyo y contenidistas CEIBAL están preparadas para el uso de los recursos y disponen de espacios y tiempos específicos, por lo que representan un perfil más próximo al descrito en el PPC, al menos en su aspecto técnico. No obstante, ellas reconocen los obstáculos y motivaciones de las maestras de aula, en una situación laboral que limita la apropiación tecnológico-didáctica. Resulta altamente significativo que ambos grupos de maestras, así como una de las especialistas entrevistadas, focalizan la debilidad del plan en la infraestructura, especialmente en los efectos de la modalidad de distribución 1 a 1. Entre el PPC que responsabiliza a las maestras por el éxito de su desarrollo y las familias que disponen, según su propio criterio, del equipo que debe usarse para llevarlo a cabo, ¿cuál es la alternativa?

Los discursos sobre los que se genera la posición docente son plurales, heterogéneos y complejos, pero independientemente de la opinión sobre los múltiples recursos que CEIBAL ha puesto a disposición del magisterio a través de sus espacios y de sus profesionales, las maestras defienden y actúan en función de lo que cada una entiende como ejercicio de su libertad de cátedra, derecho reconocido en el PEIP y sobre cuyo respeto la ATD sustenta sus cuestionamientos.

Se percibe un paulatino proceso de integración de la tecnología CEIBAL y la multiplicidad de recursos disponibles para la enseñanza, de acuerdo a las preferencias, intereses y aptitudes de cada maestra, las relaciones institucionales y la infraestructura. Las evaluaciones forma-

tivas nacionales son cuestionadas. El uso administrativo es obligatorio y, en general, bien evaluado.

Sabedoras de la relevancia de su mediación para la apropiación tecnológica y condicionadas por actores y circunstancias ajenas, las maestras responden mediante un proceso de acomodación al fenómeno simbiótico CEIBAL que tiene como brújula la defensa de su autonomía intelectual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Buenfil Burgos, Rosa N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Castañeda, Linda; Esteve, Francesc y Adell, Jordi (2018). “¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, N° 56, artículo 6. Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf>.
- Cobo, Cristóbal (2017). “Una charla con Cristóbal Cobo, de Fundación CEIBAL, sobre cómo debería cambiar el papel de la tecnología en la educación”, entrevista de Leticia Castro, *la diaria Educación*, Montevideo, 3 de agosto de 2017. Disponible en: <<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/8/una-charla-con-cristobal-cobo-de-fundacion-ceibal-sobre-como-deberia-cambiar-el-papel-de-la-tecnologia-en-la-educacion/>>.
- Cullen, Carlos (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Frigotto, Gaudêncio (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Miño y Dávila.
- (2006). “Trabalho”, en *Dicionário da educação profissional em saúde*, Río de Janeiro: Fiocruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, pp. 258-262.
- (2009). *Curso: Trabajo, educación y desarrollo* (fundamentación). Montevideo IPES.
- (2016). “Trabajo ontrocreativo”, selección del seminario *Educación y trabajo*. San Pablo: Fundação Perseu Abramo, emitido el 21 de junio. Disponible en: <<https://youtu.be/DmSq6i6Otgw>>.

- Lukács, György (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Real Academia Española (RAE). *Diccionario de lengua española*, edición online. Disponible en <<https://www.rae.es>>.
- Romano, Antonio (2018). Intervención en el panel de cierre del II Seminario Internacional *La investigación educativa en el contexto tecnológico*. “*Debates pedagógicos contemporáneos: una mirada a las pedagogías emergentes*”. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), Montevideo, Uruguay, 4 de octubre.
- Sen, Amartya (1998a). “Capital humano y capacidad humana”, *Cuadernos de Economía*, Universidad Nacional de Colombia, vol. 17, N° 29, pp. 67-72.
- (1998b). “Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI”, en Emmerij, Louis y Núñez, José (comps.), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Southwell, Myriam (2013). “Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la vida política”, en Tello, César (coord. y comp.), *Epistemologías de la política educativa. Posicionamiento, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras.
- y Vassiliades, Alejandro (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol XI, N° 11, pp. 1-25. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>>.
- Universidad de la República (Udelar) (2009). *Anuario Flor de Ceibo*, N° 1, Montevideo. Disponible en: <http://www.flordeceibo.edu.uy/sites/default/files/AnuarioFC_2008_completo.pdf>.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Documentos

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-Consejo de Educación Primaria (CEP) (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* (PEIP). Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf>.
- Comisión de Educación del Proyecto CEIBAL (2007). “Proyecto Pedagógico CEIBAL” (PPC), en *CEIBAL en la sociedad del siglo XXI. Referencias para pa-*

dres y educadores. Anexo 2. Montevideo: Unesco, pp. 119-133. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/ceibal%20en%20la%20sociedad%20del%20siglo%20xxi.pdf>>.

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)-Asambleas Técnico Docentes (ATD) (2017). *XXVII Asamblea Nacional de Delegados. Informes y resoluciones*, Piriápolis, Maldonado, 4 al 8 de setiembre. Disponible en: <<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/atd/Documento-final-ATD-nacional-17.pdf>>.

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)-Tecnología y CEIBAL. *Docentes y funciones*. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/teyc/DocentesyFunciones_18.pdf>.

División de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP (DIEE) (2016). *Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del CEIP 2015*. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/vari/anticipacion_%20resultado_Relevamiento.pdf>.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2017). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: INEEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/EncuestaNacionalDocente2015.pdf>>.

Instituto Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO) (2007). *Decreto presidencial 144/007 (18/04/07)*. Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/bases/decretos/144-2007/1>>.

Sitios web

CEIBAL (2018). <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/>>.

CEIP (2018). *Monitor Educativo*. <<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>>.

OLPC (*one laptop per child*), la wiki (2017). <http://wiki.laptop.org/go/EL_Wiki_de_la_OLPC>.

Este volumen reúne los textos premiados en el Concurso de artículos científicos Armonía Somers/Etchepare organizado por la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay en 2019. El propósito de la convocatoria fue valorar y difundir los resultados de las investigaciones producidas por quienes cursaron la maestría y defendieron sus tesis antes de junio de ese año. Al mismo tiempo, se quiso ofrecer un sentido homenaje a la maestra, documentalista y novelista uruguaya Armonía Somers/Etchepare en reconocimiento a sus múltiples facetas creativas y a su capacidad para articular oficios.

Desde hace mucho tiempo conocemos el enorme esfuerzo que es necesario realizar en la dimensión singular de la vida para desplegar y hacer compatible la práctica docente con la investigación, el estudio, la escritura y las responsabilidades en el ámbito de lo privado familiar, sobre todo cuando se trata de mujeres. Al concurso se presentaron, precisamente, mujeres, una realidad que no sorprende porque se corresponde con la feminización del trabajo docente que se observa desde hace varias décadas. Se trata de profesionales de la educación que han desempeñado diferentes roles dentro del sistema educativo público, han investigado y han escrito. Por esa razón, la imagen de Armonía Somers/Etchepare nos pareció una justa oportunidad para homenajearlas también a ellas.

El volumen contiene los trece artículos que fueron seleccionados, entre los cuales están los que corresponden al primero, segundo y tercer premios, seguidos de diez menciones. Un hermoso texto del profesor y doctor Alejandro Gortázar Belvis, “La frontera que no cesa. Aproximación a la obra de Armonía Etchepare/Somers”, sirve de preámbulo para la lectura de las investigaciones. En ese enunciado se inspira el título de este libro.

isbn 978-9915-9329-1-0



9 789915 932910