



ISSN: 1688-5260

Nº1 - Año 1 - Diciembre 2008
Montevideo - Uruguay

Temas

01

Revista del Centro Nacional de Información y Documentación

T

+

T+



**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central**

Presidente Dr. Luis Yarzabal

Vicepresidenta Prof. Marisa García Zamora

Consejera Prof. Lilián D'Elía
Consejero Mtro. Héctor Florit
Consejera Prof. Laura Motta

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente

Director Ejecutivo Prof. Oruam Barboza

CENID

Centro Nacional de Información y Documentación
Directora: Lelia Laclau Milán

Comité académico

Prof. Mag. Eduardo Fiore
Prof. M^a Susana Mallo Gambetta
Prof. Mag. Analía Pereira
Prof. Mag. Mirtha Ricobaldi
Prof. Dr. Juan José Villanueva Bidegain

Diseño y Diagramación

Pierina De Mori
Pablo Márquez
Gustavo Rijo

Edición

Lelia Laclau
Ana María Bon
Nora Ferreira

Correspondencia

Centro Nacional de Información y Documentación
Asilo 3255, C.P. 11600
Montevideo - Uruguay
Telefax (598 - 2) 487 8141
cenid@anep.edu.uy

Obras del pintor uruguayo Joaquín Torres García , 1974 - 1949
Montevideo - Uruguay

T +: Temas

Revista del Centro Nacional de Información y Documentación

T+	Montevideo - Uruguay	v.1	n. 1	Semestral	2008	SSN: 1688-5260
----	----------------------	-----	------	-----------	------	----------------

T+ publica artículos inéditos de estudios, investigaciones y/o experiencias relacionadas con Ciencias de la Educación y la Didáctica, e invita a toda la comunidad educativa nacional a enviar trabajos que deseen compartir cumpliendo con los requisitos planteados.

Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad de sus autores.

Catalogación en la publicación

370.050 Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública.
URUt Consejo Directivo Central. Dirección de Formación y
Perfeccionamiento Docente. Centro Nacional de Información
y Documentación.

Temas. - Montevideo: CENID, 2008. - v. 1-, n. 1-; 2008 -

ISSN: 1658-5260

1. EDUCACION 2. URUGUAY 3. PUBLICACION SERIADA
I. Título

Tiraje: 1.000 ejemplares

Índice

Presentación Prof. Oruam Barboza	9
Un poco de historia <i>Lelia Laclau Milán</i>	13
El curriculum y el papel de los docentes en el contexto actual de la sociedad de mercado. Reflexiones para un debate. <i>Susana Mallo Gambetta</i>	19
Leer y escribir: objetivos formales de la educación. Una propuesta de trabajo desde la enseñanza de la Literatura. <i>Beatriz Cáceres de Alonso</i>	33
En torno al concepto de hegemonía: categorías analíticas básicas . <i>Lilián Berardi y Selva García Montejo</i>	43
Reflexiones en torno a Didáctica y Práctica en la formación de docentes . <i>Bettina Corti y Mirtha Ricobaldi</i>	55
Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997- 2007). ... <i>Verónica Sanz Bonino</i>	77
Reforma educativa y Educación Técnico Profesional <i>Juan José Villanueva Bidegain</i>	109
Reseñas	127

.....

Presentación

Prof. Oruam Barboza
Director Ejecutivo de Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente

El Área de Formación y Perfeccionamiento Docente vive un intenso proceso de transformación, donde la prioridad está ubicada en su progreso académico, para lograr una proyección que incida positivamente a mediano plazo en toda la Educación. Al mejoramiento de la formación inicial, a la creación de posgrados, al desarrollo de la investigación y extensión, al esperado futuro de institución universitaria, se agrega ahora esta revista editada por el CENID cuyo objetivo es, precisamente, apoyar todas las áreas mencionadas.

Formación Docente en pocos años se ha transformado en un espacio de referencia ineludible en el mapa académico nacional, situación que debe cimentar mediante publicaciones de buen nivel intelectual, donde nuestros docentes puedan mostrar todos sus conocimientos, experiencia e investigaciones en torno a la educación. Siempre hemos sostenido que es necesaria la producción nacional en los temas de educación, pues ésta en tanto actividad práctica está destinada al mundo real de nuestros niños y jóvenes, a los proyectos de país que tenemos, por lo que no puede pensarse en la formación de los docentes solamente estructurada en torno a investigaciones, material teórico y experiencias provenientes de otros países. Esto no significa decir que no sean importantes y también útiles en cuanto referentes para un análisis comparado, pero no puede construirse la profesión docente solamente a partir de ellas.

Nuestra área tiene una enorme responsabilidad en la formación de los uruguayos desde su ingreso al Nivel Inicial hasta la terminación de la Educación Media, precisamente el momento donde se incorporan la mayor cantidad de conocimientos sobre el mundo, sobre lo social y se ponen las bases

para la constitución de una personalidad autónoma y segura de su propio valor. Si bien la educación no puede asumir toda la responsabilidad del futuro de las nuevas generaciones, pues como dijo J. P. Varela: "Todo es solidario en el desarrollo de la existencia social, y por eso, persiguen una falaz quimera los que suponen que basta realizar esfuerzos en este o aquel sentido, permaneciendo inactivas y obrando contrariamente las demás fuerzas sociales, para obtener transformaciones radicales". (*Legislación escolar*. Clásicos Uruguayos, volumen 51, tomo 1, pág. 10), aceptamos sí que tiene una cuota importante de responsabilidad con la que debe cumplir.

En este panorama actual de la Formación y Perfeccionamiento Docente se inserta esta publicación que el lector tiene en sus manos donde un selecto grupo de nuestros docentes presenta generosamente sus conocimientos y experiencias. Una resumida historia del CENID hace justicia a un Centro que tiene, a nuestro juicio, una de las mejores colecciones de publicaciones educativas, nacionales e internacionales, de todo el Uruguay. Historia difícil, muchas veces ahogada por la escasez de recursos, pero siempre defendido persistentemente por su actual Directora y autora del artículo, comienza ahora un proceso de emergencia mediante su reubicación en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) y con la dotación de mayores recursos, de los cuales la presente edición es una muestra.

Auguramos a usted, estimado lector, una amena lectura. A la revista *Temas* deseamos larga vida, porque necesitamos que así sea.

Noviembre de 2008

Requisitos de trabajos que se de- seen publicar

La revista Temas tiene carácter de divulgación de información bibliográfica de material recibido en el CENID, así como también trabajos inéditos, como lo indican sus objetivos: "estudios, investigaciones y/o experiencias relacionadas con las Ciencias de la Educación y la Didáctica". Por tal motivo, recibe artículos inéditos, en especial resultados de investigaciones de carácter teórico o empírico o reflexiones críticas sobre experiencias pedagógicas.

No se aceptarán trabajos que se presenten para publicar simultáneamente con otras instituciones públicas o privadas, como tampoco aquéllos que se realicen en el marco de cursos curriculares como posgrados, etc. En estos casos, como las investigaciones que se hacen, se podrán presentar reseñas de las mismas, dando cuenta del trabajo, justificación, ante quién fue presentado, metodología utilizada, análisis crítico, lugar donde se pueda consultar.

Las ideas y opiniones vertidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

Extensión y presentación: no menos de ocho y máxima de quince páginas.

Los artículos originales se presentarán en idioma español y la aceptación de los mismos corresponderá al Comité Académico y serán remitidos al Cenid, Asilo 3255, C.P. 11600 en Montevideo, en formato papel con copia A4 tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 y soporte digital.

En la primera página se pondrá el título del artículo, el nombre del autor o autores en minúsculas y apellidos en mayúsculas. A continuación figurará un resumen de no más de cinco renglones y cuatro a seis palabras claves que describan el contenido, las que el Cenid normalizará de acuerdo al Tesauro de la Unesco.

Luego el texto y a continuación las Notas y la Bibliografía. Esta última se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial.

En caso de artículos de revistas: autor (es), año, título, nombre de la revista, número de páginas.

Ejemplos:

Apellido/s, Nombre/s (del autor/es). Título. Pág. 4-12. Nombre (de la revista), Ciudad (País): Editorial, vol., nº, año. ISSN.

En caso de libros: Título, Apellido/s, Nombre/s (del autor/es), Ciudad (País), Editor, fecha (año). Total de páginas.

Un poco de Historia

Lelia Laclau Milán
Jefa del CENID

Antecedentes de la información educacional

En 1954, la Conferencia General de la UNESCO, durante su VIII reunión celebrada en Montevideo, adoptó una resolución invitando a los estados miembros a crear centros nacionales de información y a reforzar los ya existentes. Resoluciones análogas fueron adoptadas por la Conferencia General en Nueva Delhi (1956) y París (1960).⁽¹⁾

Paralelamente, en la década del 50, se puso en marcha el Proyecto Principal para la extensión de la educación primaria en América Latina, contribuyendo a llamar la atención de los dirigentes y responsables de la educación hacia la importancia del intercambio de informaciones, y consecuentemente, hacia la necesidad de crear centros de documentación pedagógica por diversos medios.

En este marco, uno de los impulsos más decisivos lo dio, el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, 1958), convocado conjuntamente por la UNESCO y la OEA, por su reconocimiento de que los centros de documentación e información son “de capital importancia” para la investigación de los problemas de la educación y el planeamiento integral de la misma.

En 1966 tuvo lugar en Mar del Plata (Argentina) la Primera Reunión Latinoamericana de Directores de Centros de Documentación e Información Pedagógica, organizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires con la asistencia de quince países de la región.

¹ Boletín de educación de la Oficina Regional de Unesco, N° 17, enero-junio 1975.

Las recomendaciones de la Reunión fueron sometidas a consideración de la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico que se realizó en Buenos Aires en junio de 1966, convocada conjuntamente por la UNESCO y la CEPAL.

La Conferencia recomendó la creación de centros de documentación e información educativa como un medio de mejorar la calidad de la educación.

En 1971 la UNESCO convocó un Seminario de documentación e Información Pedagógica en América Latina, efectuándose la reunión en Panamá con la participación de especialistas de doce países que analizaron la situación de las actividades de información en la región y formularon las bases de una política nacional y regional en materia de servicios de información educacional.

Las recomendaciones del Seminario fueron presentadas por la UNESCO a la Conferencia de Ministros de Educación que se efectuó en Caracas a fines del mismo año y pueden resumirse de este modo: América Latina no podrá incorporarse con ventajas a una red mundial de información educacional si no se crea previamente una red regional apoyada, a su vez, en sistemas

nacionales resultantes de la aplicación de una política de información formulada por las autoridades competentes.

Uruguay

Como se sabe, nuestro país fue pionero en la creación de la Biblioteca y Museo Pedagógico en 1889, convirtiéndola en una de las más antiguas de la región.

En 1960 se creó, bajo la dependencia directa del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal del Ministerio de Educación, el Centro Nacional de Documentación y Divulgación Pedagógicas en cuya estructura se integraron la Biblioteca y Museo Pedagógico.⁽²⁾

Esta resolución muestra claramente la atenta mirada de lo que acontecía no solo a nivel internacional con las resoluciones descritas, sino también a las nuevas concepciones de lo pedagógico y consecuentemente a las necesidades de usuarios.

En la valiosa publicación del Centro, humilde en su presentación, pero rica en su contenido, "DOCUMENTUM", N°1, de 1963, podemos leer en las "bases conceptuales" la parte expositiva del anteproyecto de Resolución de la creación del Centro:

² Ibidem

.....

“...En la parte expositiva del Anteproyecto de Reglamento Orgánico y de Funcionamiento elaborado por una Comisión Planificadora según mandato de las autoridades de la Enseñanza Primaria y Normal (Resolución del 25 de mayo de 1961) se expresan los siguientes conceptos con carácter de exordio, destinados a respaldar técnicamente el cuerpo de disposiciones que deberá regular las actividades del centro en sus etapas de consolidación institucional.

El Centro de Documentación y Divulgación Pedagógicas, dependencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, será el Organismo destinado a cumplir las funciones que en la actualidad emergen del espíritu finalista de los demás Centros de su especie, espíritu en estrecha concatenación causal con las siguientes circunstancias:

- A) Acelerado incremento de la experiencia humana en múltiples campos, traducido en la continua incorporación de valores intelectuales, en el incesante progreso de las técnicas, en las nuevas formulaciones, los nuevos hallazgos, las nuevas dudas de las ciencias.
- B) Simultánea aparición de las pruebas de dicha forja; el documento, en la más amplia acepción del término.

C) Correlativa necesidad de replantear y reorganizar los acervos documentales sobre la base de un moderno criterio racional y una estructura unitaria de tal cohesión, que el investigador pueda servirse al máximo de los antecedentes requeridos por su problema, dentro de la más ágil sistematización de los instrumentos, así como el mínimo de tiempo con que un mundo dinámico como el actual conforma todas las situaciones.

D) Natural gravitación de lo pedagógico - doctrina, métodos, organización, legislación - hacia las fuentes documentales en materia de investigación y planeamiento, como se ha entendido y recomendado en seminarios y conferencias de repercusión internacional.

Aquel complejo de fenómenos inherentes a nuestra propia actualidad, obligan a todo intento de reestructuración pedagógica epocalmente comprometida con los nuevos valores, a adoptar en materia de actitud mental y fórmulas institucionales las siguientes medidas:

1º) Encauzar la conciencia docente nacional de todos los niveles y asimismo la de los sectores legislativos y ejecutivos vinculados con lo pedagógico, hacia la

adopción sistemática del instrumento documental, previa estimativa de las nuevas formas con que el mismo viene desbordando la escueta etimología de "título o prueba escritos", para lograr los mayores alcances del testimonio integral, en toda la vastedad de las formas objetivas.

2º) Superar, en consecuencia, el concepto anacrónico de fin en sí, como única meta, de las diversas fuentes (Bibliotecas y Museos Pedagógicos, Centros de Publicaciones del mismo carácter), cuyo separatismo funcional significase el desmembramiento teleológico y técnico de un cuerpo absolutamente tipificable, no ya por simples convivencias o relaciones accidentales, sino por su propia vertedura al fin común: La información y divulgación especializadas.

3º) Planificar, por último, y poner en función, su Centro Nacional de Documentación y Divulgación Pedagógicas propiamente dicho, por cuyo intermedio los bienes culturales, al concentrarse como indica la propia nomenclatura, no sólo posibilitarán su racionalización, sino también el mayor despliegue de utilidad en favor del saber y quehacer educativos..."

Profesora Armonía Etchepare de Henestrosa, Directora del Centro y Miembro redactor del Equipo."

(Cabe recordar que la Sra. Armonía Etchepare de Henestrosa, se la conoció literariamente como Armonía Sommers).

En 1973 se sanciona una nueva Ley de educación que modifica la estructura del sistema educativo uruguayo, la N° 14.101 nucleando la Enseñanza Pública Primaria y Normal, Secundaria e Industrial en un Consejo Nacional de Educación como ente Autónomo. Ante esta nueva figura jurídica, la Dirección del momento pretende no perder la jerarquía del Centro y eleva una propuesta a efectos de continuar dependiendo de la entidad mayor aprobada, y consecuentemente por Ley N° 14.252 Art. 286, el Centro se transforma en Centro Nacional de Información y Documentación pasando a depender directamente del nuevo cuerpo rector.

El momento histórico del país y la región, en cuanto a la caída de las instituciones hizo que el Cenid perdiera calidad en su funcionamiento, quedando relegado por mucho tiempo. Recién en el año 1979, comienza un tímido resurgimiento en cuanto atender sus demandas, y se nos destina a efectos de

sacarlo del ámbito de Primaria. Asumimos con la responsabilidad de ubicarnos a la altura de las circunstancias, sin olvidar el Norte marcado por tan prestigiosas figuras que nos precedieran.

La tarea no fue fácil, existían graves problemas que impedían retomar el sitio de la década del 60: se había perdido personal especializado en los diversos aspectos de los procesos de documentación e información, como también muchos de los contactos con el exterior, y los recursos materiales eran totalmente insuficientes o en todo caso obsoletos.

Retomamos esa bandera, y muy lentamente llegamos a lo que es hoy, un centro de documentación del Área de Formación y Perfeccionamiento Docente, abierto y al servicio de la comunidad educativa nacional y al mundo académico en general, que pretende tender puentes entre la sabiduría y los sedientos de ella en el ámbito de nada menos que la educación.

Hoy plasmamos nuestros sueños en una nueva publicación, no solo para dar cumplimiento a los objetivos planteados, sino que se abre una rica y nueva etapa como corolario del esfuerzo compartido, que sin olvidar los objetivos para los que fue creado, nos presenta nuevos retos que hemos asumido: mantenernos inser-

tos en la Sociedad de la Información y la Comunicación, adoptando para ello las herramientas que nos proporcionan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, logrando así que el CENID acompañe las políticas educativas implementadas en nuestro país.

Por ello vaya mi agradecimiento a la Lic. Ana María Bon Calvis, que sin su aporte técnico como Bibliotecóloga no se habrían cumplido muchos de los objetivos planteados, y a mi directa colaboradora Sra. Nora Ferreira Paz mi reconocimiento a la labor desempeñada.

1

DOCUMENTVM

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y DIVULGACIÓN PEDAGÓGICAS



1

MONTEVIDEO

REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

1963

////////// **El curriculum** //////////
**y el papel de los docentes en el
contexto actual de la sociedad de
mercado.
Reflexiones para un debate***

*M^a Susana Mallo Gambetta
Profesora*

//// **Resumen** ////////////////

Uno de los problemas centrales que enfrenta hoy el campo educativo es conjugar instituciones y docentes modernos con la llamada sociedad de mercado.

La nueva realidad viene generando una serie de tensiones que afectan a la escuela, el currículo y los docentes: tensión presente-futuro, tensión entre sociedades disciplinarias y sociedades de control, tensión entre subjetividades instituidas y subjetividades situacionales.

Palabras claves: escuelas; plan de estudios; docentes; factores sociales; cambio social.

Introducción

Frases como: “ya nada funciona como antes”, “los muchachos de ahora no son como los de antes”, “los docentes no damos más, estamos agobiados”, “la escuela ya no es lo que era”, se han vuelto habituales en los centros educativos y en reuniones de maestros y de profesores.

La mayoría de los términos que estructuraron el funcionamiento de la escuela moderna han perdido sentido y deben ser

* (Conferencia dictada en el II Congreso de Educación CRANDON 2004. Una nueva agenda educativa. 3 de julio de 2004).

resignificados: escuela, currículum, docente, etc.

De todo esto no hay dudas. Sin embargo las instituciones son las mismas, lo que ya no es lo mismo es el escenario; aquí radica uno de los problemas centrales que enfrenta hoy el campo educativo: conjugar instituciones y docentes modernos con la llamada sociedad de mercado.

Escuela Moderna

La escuela constituye un modelo de institución educativa que se consolida en el siglo XIX en el contexto del proyecto moderno, sustentado en la doctrina de progreso, la confianza en la bondad de la ciencia y el culto a la razón.

La escuela moderna nace entonces asociada al desarrollo de la educación como tarea monopólica del Estado. En tanto función pública, se articula con el nacimiento del Estado - Nación que debe su origen a la revolución ideológica de la Ilustración y a la doctrina política y social del liberalismo emanada de ella.

Esta íntima vinculación entre escolarización y modernidad transformó a la educación institucionalizada (a la escuela) en una poderosa y eficaz "maquinaria": centro de irradiación de saberes, símbolo y baluarte del Estado,

enclave de la cultura letrada; en otras palabras, constituyó el más poderoso instrumento para la construcción de la Nación y de la identidad nacional.

Los principios fundacionales y por tanto sustentadores de esta concepción de escuela fueron: - la inclusión (escuela laica, gratuita y obligatoria), y la homogeneidad.

La escuela moderna promovió una identidad nacional basada en un patrón cultural homogéneo: reconocerse en una única tradición, en una única lengua, en los mismos héroes, aprendiendo las mismas cosas. En otras palabras, uniformidad para construir identidad.

Esto implicó: por un lado, el desconocimiento de la diversidad (ser diferente implicaba ser inferior), actuar de modo etnocéntrico al calificar de "bárbaros", "salvajes" o "no civilizados" a los diferentes, suprimiendo las tradiciones y las voces de aquellos que por su raza, género o clase constituían el "otro".

Por otro lado, se impuso una Pedagogía disciplinadora (en el sentido planteado por Foucault) que buscó normalizar a todos los sujetos, pedagogía creadora de normas desde las cuales medir y corregir todo desvío o transgresión.

En este marco, por ejemplo, se han hecho las clasificaciones de alumnos según sus capacidades, o según su rendimiento escolar.

El currículum en la Escuela Moderna

A este modelo institucional se asocia el concepto de currículum como búsqueda de sistematización de un curso de estudios para convertirlo en trayectoria racional y ordenada para los sujetos. Es visualizado como un instrumento que intenta regular las prácticas, procurando organizar la actividad de muchos docentes y estudiantes.

Esa función de regulación del currículum está relacionada con la heterogeneidad de una sociedad que necesita generar en sus integrantes una identidad común, por lo tanto el currículum se pronuncia sobre qué enseñar, cómo y a quiénes enseñar, es decir, seleccionar, legitimar y clasificar los contenidos de la enseñanza.

La Sociedad de Mercado

Decíamos al comienzo que las instituciones son las mismas, es el escenario el que ha cambiado. El nuevo contexto es la llamada Sociedad de Mercado, reflejo de la globalización, y en este nuevo contexto la escuela se ha visto alterada

en su operatividad, en su sentido, en sus objetivos; se han desvanecido los cimientos sobre los que se apoyaba. Frente a la sociedad de mercado, la escuela se siente inerte.

¿Qué caracteriza a la sociedad de mercado?

El mercado ha desplazado al Estado como agente estructurador de la sociedad y esto es resultado de la condición globalizada del mundo.

La red de instituciones que sostuvieron el modelo moderno de la sociedad industrial (la familia, la escuela, el Estado) han dejado de ser referentes normativos y el Estado dejó de ser el protagonista del campo social.

Asistimos a la erosión del Estado - Nación y a la primacía del mercado.

1) La desestatización de la organización de la sociedad

- a) La acción política se orienta hacia una reducción del aparato estatal y hacia la restricción del sector público.
- b) Ajuste estructural de la economía transfiriendo la regulación de la misma al mercado; esto implica aflojar los controles reguladores del Estado en la economía para estimular el libre comercio y liberalizar los mercados.

c) Reasignación del gasto público con importantes reducciones en el campo social, es decir, se modifica el papel del Estado como prestador de servicios (salud, educación, etc.).

2) Transformaciones en los procesos productivos

(Pasó del sistema fordista al sistema toyotista donde los conceptos claves son la inteligencia distribuída y la polivalencia del trabajador).

Se trata de uno de los cambios de mayor impacto derivado del proceso globalizador. Se ha pasado de un período en el cual la producción se encontraba sustentada en la energía como eje articulador de la producción a un sistema productivo en el que el **conocimiento** aparece como eje articulador.

Los criterios economicistas sustituyeron a los políticos en la relación Estado – educación, porque las nuevas exigencias hacia la educación provienen del campo económico.

Se puede afirmar entonces, que la formación de recursos humanos tiene hoy un papel mucho más estratégico en el desarrollo social y económico que hace décadas atrás. Hoy desarrollo económico quiere decir crecimiento tecnológico, por lo tanto la capacidad competitiva de las naciones

queda supeditada a la calidad de sus recursos humanos y la calidad de estos últimos dependerá esencialmente de las instituciones capaces de formarlos, el primero de los cuales es el sistema educativo.

3) Polarización de la sociedad

El movimiento hacia el mercado y el sistema de producción basado en el uso intensivo de conocimientos provoca una gran segmentación y exclusión social; en otras palabras, se trata de un proceso de desincorporación de actores socioeconómicos que está afectando los mecanismos de integración social.

Asistimos a una ruptura que afecta la integración, porque aquellos que son expulsados construyen culturas alternativas, diferentes de la cultura hegemónica.

4) Cambios en la cultura y el conocimiento

Acompañando los procesos de expansión del mercado mundial, y como consecuencia del desarrollo de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas, se ha producido una profunda transformación cultural.

Lo anterior plantea varios desafíos y diferentes condiciones para los sistemas educativos:

a) por un lado, coloca el problema de la identidad y de la construcción de la subjetividad en el centro del debate. Plantea la siguiente interrogante: **¿Cómo se construyen hoy las subjetividades?**

b) por otro, tenemos que el valor económico adquirido por el conocimiento determina que la producción y distribución del mismo se convierta en factor clave de la organización social y esto implica, no sólo la libre circulación de la información, sino que para los sistemas educativos, implica garantizar los mecanismos que le permitan a todos el libre acceso al conocimiento.

c) Por último, no podemos dejar de mencionar un tema de muy difícil abordaje, el de la relación de la educación con la construcción de la ciudadanía.

Tensiones en torno a la educación, el curriculum y los docentes

La nueva realidad resultante de los cambios producidos por la sociedad de mercado, ha generado una serie de tensiones que influyen sobre el campo educativo en general y sobre el curriculum y los docentes en particular. Trabajaremos sobre algunas de dichas tensiones.

1) Tensión entre presente y futuro

La escuela moderna justifica entre otras cosas su razón de existir, por su capacidad para intervenir en la construcción de futuros individuales y colectivos.

Un factor determinante en esta característica de la escuela moderna fue la idea de progreso y la asociación de éste al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Progreso entendido como liberación de la humanidad de las determinaciones de la naturaleza, mejoramiento de la calidad de vida material y espiritual de las personas y ampliación de los derechos.

La conjunción del progreso de la ciencia y de la humanidad constituyó el futuro de referencia (tanto colectivo como individual) y actuaba como horizonte que orientaba el presente.

El resultado fue que la escuela se transformó en depositaria de las estrategias de ascenso social, escenario en el que el amplio espectro de las capas medias nacionales iniciaron su formación desde comienzos del siglo XX hasta aproximadamente la década de los 70, asociando a sus expectativas de ascenso, una amplia oferta educativa y un mercado laboral con capacidad de incorporación.

Hoy el escenario es otro, el mercado es excluyente. Parece haberse desvanecido el futuro, o por lo menos se ha opacado porque entre otras cosas está cuestionada la propia idea moderna de progreso.

Algunos definen la nueva realidad como dominada por la incertidumbre, yo diría que es necesario elaborar nuevas certidumbres.

Por lo que dijimos antes, la dificultad de construir una visión de futuro es desestructurante para la escuela, lo que obliga a repensar la articulación escuela - futuro.

¿Puede existir una escuela que se legitime únicamente en el hoy?

¿Es posible atender el hoy sin estar al mismo tiempo elaborando el futuro?

2) Tensión entre sociedad disciplinaria y sociedad de control

Michel Foucault definió a las sociedades modernas como sociedades disciplinarias⁽¹⁾ cuya organización se configura en torno a "espacios de encierro": la escuela, el hospital, la fábrica, la prisión.

En este contexto la existencia social suponía existencia institucional, porque la familia, la escuela, la fábrica, eran las que definían la vida individual y social, y todas estas instituciones tenían en

el Estado - Nación la meta - institución que les proveía sentido y consistencia, era el suelo firme sobre el que se apoyaban.

Estas instituciones se encargaban básicamente de formar al sujeto en las nociones de obediencia, autoridad y esfuerzo, y funcionaban sobre lenguajes compartidos.

Gilles Deleuze denomina **relación analógica**⁽²⁾ al tipo específico de relación que han desarrollado los dispositivos disciplinarios. La relación analógica consiste en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionalizadores, lo cual le posibilita al individuo estar en diferentes instituciones (familia, escuela, etc.) con las mismas operaciones y con los mismos códigos. En otros términos, la escuela, la fábrica, la prisión, etc., configuran una **red de unidades de refuerzo mutuo**.

Con el agotamiento del Estado - Nación, las instituciones disciplinarias (entre las que se encuentra la escuela), ven alterado su campo de sustentación. Como consecuencia, la consistencia institucional queda afectada, entonces, sin una meta - institución (el Estado) que unifique: las instituciones se segmentan, se fragmentan.

El problema radica en que las instituciones como tales persisten pero bajo nuevas

¹ Foucault, M. "Vigilar y castigar". México. Siglo XXI. 1976.

² Deleuze, G. "Post - scriptum sobre las sociedades de control" 1990. Edición digital.

condiciones; hay escuelas pero estas ya no son instituciones normalizadoras. Nacidas para operar en terrenos sólidos y asignar lugares fijos y diferenciados en la sociedad (padre, alumno, trabajador, empleador, etc.), hoy la sociedad de mercado las ubica en un medio "fluido" como es la dinámica del mercado, caracterizada por la velocidad y la aceleración.

Según Deleuze, en la obra citada, al entrar en crisis los centros de encierro propios de las sociedades disciplinarias, se da paso, en la actualidad, a la instalación de las llamadas sociedades de control.

Las sociedades de control depositan en el sujeto y no en las instituciones, la responsabilidad de la gestión de su propia vida. Términos como flexibilidad, formación permanente, autonomía, competitividad, más ligados al mercado que al Estado, adquieren protagonismo.

3) Tensión entre subjetividades instituídas y subjetividades situacionales

Entendemos por subjetividad: "al modo por el cual la sociedad define las reglas con las cuales un sujeto tiene que incluirse en la vida social"⁽³⁾, refiere a las pautas con las que la sociedad ha ido definiendo las características de los sujetos sociales.

El pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, el desvanecimiento del Estado como instancia articuladora de la vida social y la emergencia del mercado como práctica dominante, genera un problema al alterar las condiciones en que se elaboran las subjetividades.

Las **subjetividades instituídas** aparecen asociadas a las sociedades disciplinarias. Se trata -como señala Foucault- de normalizar a los individuos en espacios de encierro.

Este tipo de subjetividad se construye en la familia y la escuela, se configura en relaciones intergeneracionales: de padres a hijos, de docentes a estudiantes, de adultos a jóvenes. Supone la posibilidad de transmisión generacional, propia del orden burgués, transmisión de patrimonio, pero también de saberes y experiencias, y la existencia de un tiempo lineal, sucesivo y regular (asociado a la idea de progreso) en el que transcurre dicha transmisión generacional.

La diferencia generacional sustentada en la autoridad, marca los lugares y así lo que cada generación pueda transmitir como saber y experiencia, tiene un valor altamente simbólico.

Los llamados "ritos de escolarización", como por ejemplo: el pasaje de grado, los exámenes, se inscriben en

³ Bleichmar, S. Seminario "La infancia y la adolescencia ya no son las mismas" Consejo de los derechos los niños, niñas y adolescentes. Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Octubre 2001.

esta trama intergeneracional, donde el docente (como figura adulta) representa la autoridad simbólica portadora del saber y la experiencia a transmitir.

Esta subjetividad disciplinada, normalizada, obedecería a la idea de “molde” manejada por Deleuze⁽⁴⁾, en el sentido que marca la vida del individuo en forma sucesiva e imprime en él una forma única. El molde entonces es el resultado de efectos pedagógicos duraderos que le permiten al sujeto moverse en otros ámbitos.

La actual sociedad de control responde en cambio a la idea de “modulación”⁽⁵⁾, a la idea de molde que cambia constantemente, que se deforma a sí mismo a cada instante, porque las subjetividades ya no se elaboran sobre un suelo sólido, como lo era el Estado – Nación, sino sobre un medio acelerado y fluido como lo es el mercado.

A riesgo de ser esquemáticos en el planteo, podemos decir que en la sociedad de control se construyen **subjetividades situacionales**. Entendemos por subjetividad situacional⁽⁶⁾ a esta nueva forma de configurar la subjetividad, fuera de los dispositivos institucionales. La idea es que la construcción subjetiva ya no depende de prácticas o discursos instituidos, sino que se produce en el seno

de prácticas no sancionadas en el marco de instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

La subjetividad situacional entonces, se configura a partir de relaciones grupales, entre pares, relaciones intrageneracionales. La relación intrageneracional no genera experiencias transferibles a otras situaciones, rompiendo así la temporalidad lineal de la concepción moderna; el tiempo es el presente y por lo tanto **el sujeto se define a partir de sí mismo**.

Esto último implica afirmar que los alumnos construyen sus subjetividades de maneras múltiples y contradictorias.

4) Tensión entre masificación de la cultura y reivindicación de las diferencias.

Esta tensión es consecuencia de la expansión de los medios de comunicación de masas y del desarrollo de la tecnología informática.

Tenemos por un lado, que se generalizan símbolos y modos de conducta, y por otro, se reivindican las diferencias, es decir, se ponen de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos.

⁴ Deleuze, G. Op. Cit. pág.6.

⁵ Deleuze, G. Op. Cit. pág.6.

⁶ Duschatzky, S. y Corea, B. “Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”. UEPC/FLACSO/ UNICEF. Buenos Aires. 2003.

En su última obra, "Pedagogía y política de la esperanza", Henri Giroux⁽⁷⁾ plantea la necesidad de repensar el discurso educativo atendiendo al nuevo mapa cultural que plantea el modernismo y el posmodernismo.

Destaca que a diferencia del proyecto moderno que transformó los modelos occidentales de progreso industrial en modelos culturales hegemónicos, en el posmodernismo el poder se inscribe en aparatos de producción cultural (medios de comunicación, bancos de datos, etc.), y estos traspasan fronteras en una suerte de imperialismo cultural.

Este proceso, produce nuevas formas de conocimiento que rompe con el etnocentrismo de la cultura occidental impuesta como modelo y que suprimió las tradiciones y voces de aquellos que, por su raza, género o clase, constituyen el "otro", el diferente.

Se ha generado una **Cultura de la diferencia**, que aporta fundamento teórico para que los "otros" puedan recuperar sus voces e historias, su cultura.

Como consecuencia, en esta nueva realidad: 1) no es posible mantener culturas herméticamente selladas; 2) en el aparato cultural dominante, no es posible ignorar la diversidad ni se la puede ya definir de manera reduc-

cionista por medio de estereotipos.

Se impone así, una concepción de cultura como **construcción histórica y social cambiante**.

Lo anterior plantea un desafío a la educación en general y especialmente a nosotros como docentes: **¿cómo dar la voz a los "otros" en el espacio del aula?; ¿cómo desarrollar una política cultural de las diferencias?**

El curriculum en la sociedad de mercado

Esta última tensión coloca en primer plano la problemática del curriculum y de cómo repensarlo en el nuevo contexto de la sociedad de mercado.

Decíamos al comienzo, que asociada al modelo de la escuela moderna, nació la idea de curriculum como algo monolítico e intemporal, como un instrumento sistematizado a través del cual regular las prácticas.

El curriculum se transformó así en una especie de texto sagrado al cual había que respetar, porque contenía el cuerpo de conocimientos que "debía bajarse a los alumnos".

Hoy en el escenario de la cultura de las diferencias, el curriculum debe ser recontext-

⁷ Giroux, H. "Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica". Amorrortu. Buenos Aires. 2003.

tualizado. En su carácter de instrumento público que comunica decisiones básicas que se procuran que sean compartidas, deberá expresar los diferentes grupos de interés, deberá ser el instrumento para que los "otros" recuperen sus voces y sus historias.

Si como afirmábamos, en la actualidad se impone la concepción de la cultura como una construcción histórica y social cambiante, también **el curriculum debe abordarse como una construcción histórica, social, y cultural cambiante.** Esto implica que abandone su carácter de "texto sagrado" y se transforme, - como sostiene Giroux - en un **"guión cultural"**⁽⁸⁾ "que presente a los alumnos formas particulares de razón que estructuren relatos y modos de vida específicos".

Rescato del concepto de Giroux la idea de "guión" porque acerca al curriculum a la idea de proyecto abarcador de la diversidad de narrativas y tradiciones.

Creo que un primer paso para abordar el curriculum como proyecto, es comenzar a plantearnos como docentes, no cual es la verdadera función del curriculum, sino lo que queremos que sea y lo que creemos que pueda hacer. Esto implica varias cosas:

□ implica asumir al curriculum y a la escuela como

- espacio de conflicto entre múltiples culturas, entendiéndose por conflicto, toda situación en la que las personas o grupos buscan metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes.

- implica utilizar al curriculum como herramienta que enfrente a los estudiantes con lo "otro", con lo diferente, con lo opuesto, con lo desconocido.

- implica abordar al curriculum no como un instrumento portador de certezas y verdades sino como un instrumento provocador, generador de interrogantes y reflexiones para docentes y alumno.

- implica por último, entender el curriculum, no como un espacio neutral, sino como un espacio socialmente construido e históricamente enmarcado donde lo subjetivo y lo interpersonal determinen las dinámicas de aula. Partir de los relatos y vivencias de los estudiantes, pero no como catarsis, sino para el análisis teórico de esas experiencias; teorizar para entender sus causas.

En última instancia, el curriculum debe ser el vehículo que transforme a los alumnos en sujetos **de la historia** y **en la historia**, proporcionándoles los elementos para poder "leer" la realidad y reivindicar así sus identidades.

⁸ Giroux, H. Op. Cit. pág. 310.

Los docentes en la sociedad de mercado

Esta manera de entender el currículum implica para nosotros, los docentes, un replanteo de nuestro papel e implica enfrentar nuevos desafíos difíciles de superar.

Primer desafío: “Meternos” en la sociedad

Abordar el currículum desde lo subjetivo e interpersonal, significa para el docente, abandonar las posturas “objetivas”, abandonar – como dice Giroux – la “actitud de profetas de la perfección”⁽⁹⁾ para “meternos” en la sociedad, lo que implica asumir que formamos parte de esa misma realidad que pretendemos que nuestros alumnos aprendan a “leer”.

Segundo desafío: Usar el conocimiento como herramienta de provocación

Supone recuperar el conocimiento como instrumento de estímulo, y puede cumplir esta función sólo en la medida que conserve su carácter cambiante e inestable. Si concebimos el conocimiento como “algo” que debemos transmitir, lo estamos cosificando y se vuelve conservador y generador de rutinas.

En tal sentido, si nuestra tarea como docentes se limita a atender los intereses e inquietudes de los estudiantes

tal como estos los formulan, estamos condenados (ellos y nosotros), a seguir encerrados en las mismas prácticas. El conocimiento debe aportar al alumno la oportunidad de nuevos intereses, debe colocarlo en contacto con nuevos mundos culturales, con lo “otro”, porque es en ese contraste con “lo otro” que cada uno puede construir categorías de observación y reflexión sobre “lo propio”.

Tercer desafío: Abordar la diversidad

Si bien es cierto que los docentes no podemos solucionar las demandas de igualdad de las condiciones económicas, tenemos en cambio en nuestras manos la posibilidad de enfrentar las demandas de reconocimiento cultural. En el aula se construyen imágenes y conceptos sobre lo bueno y lo malo, sobre rasgos de género, sobre variedades de lenguaje, imágenes inclusivas y excluyentes y es allí que como docentes podemos hacer del aula un espacio habilitado para que se manifieste la riqueza de las diferencias.

Recupera vigencia uno de los conceptos manejados por Reina Reyes en torno a la laicidad⁽¹⁰⁾: no se trata de aceptar la diversidad como tolerancia del otro en tanto no moleste, implica abordar la diversidad con respeto, implica percibir las diferencias como riquezas y no como problemas.

⁹ Giroux, H. Op. Cit. pág. 312.

¹⁰ Reyes, R. El derecho a educar y el derecho a la educación. Editorial ALFA. Montevideo, 1972.

Cuarto desafío: Hacer explícito lo implícito de nuestra tarea

Se ha vuelto dominante en los últimos tiempos la concepción de que el docente es ante todo un técnico, un especialista cuya función esencial es poder enfrentar y solucionar problemas concretos de su práctica de aula.

Esta concepción del rol del maestro y del profesor ha traído como consecuencia, que la mayoría de los docentes conciben la educación exclusivamente a partir del trabajo que diariamente se desarrolla en el aula (organizar contenidos a enseñar, seleccionar estrategias, evaluar aprendizajes), olvidando de esta forma, el contenido teórico de la educación. La reflexión acerca de por qué y para qué educar, cual es o debiera ser la función social de la educación, no se visualiza como parte de la función docente.⁽¹¹⁾

El desafío para los docentes es iniciar un proceso mediante el cual ese contenido teórico de la educación se vuelva explícito y se le examine críticamente. El hecho educativo, como hecho social que es, responde a escenarios históricos y culturales, y lo más importante, ese escenario implícito y explícitamente influye en nuestras prácticas.

Lo teórico y lo práctico no van por caminos separados; los problemas técnicos de

la educación son también teóricos.

La propuesta de "intelectual transformativo" de Giroux, busca superar los términos técnicos e instrumentales en que se desarrolla hoy el trabajo docente.

Los docentes deben asumir una actitud analítica sobre lo que enseñan, **cómo** lo enseñan y **para qué** lo enseñan. Este es un punto crucial si creemos que educar no puede reducirse a un simple adiestramiento en habilidades prácticas, sino que debe formar individuos analíticos de la realidad, sujetos en la historia y de la historia.

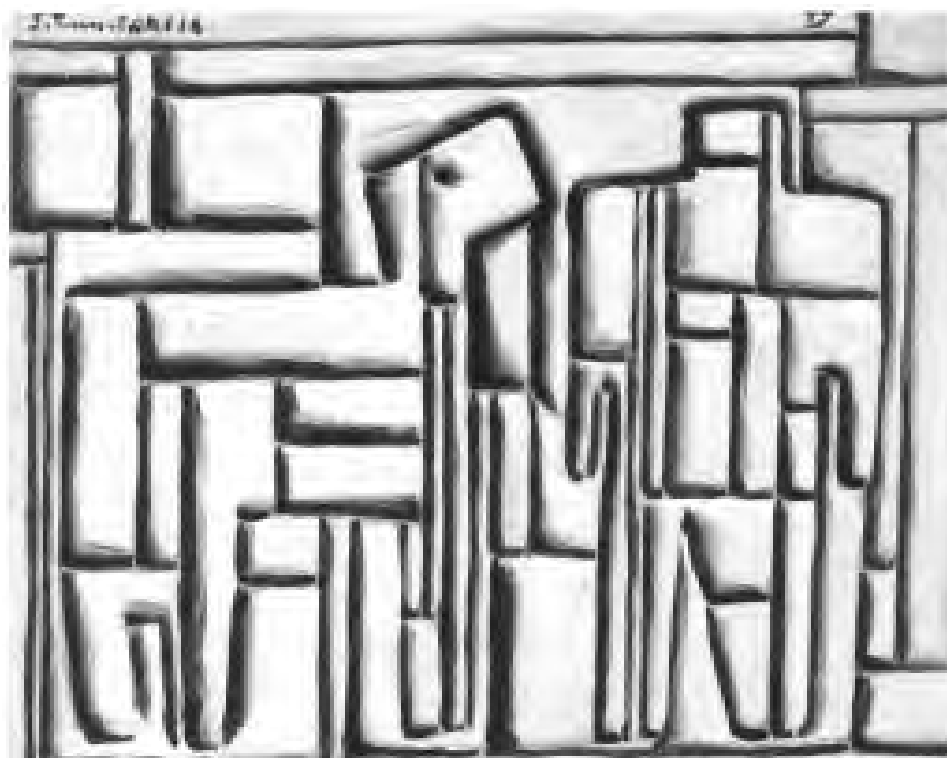
No es tarea fácil abordar estos desafíos, no es tarea fácil quebrar con supuestos y prácticas muy arraigadas; se necesita para ello dos cosas: **desaprendizaje y audacia.**

Desaprendizaje en el sentido de que los docentes debemos interpelar la realidad, cuestionar lo que sabemos, decimos y pensamos. Debemos aceptar que el conocimiento es algo vivo, inestable y por lo tanto más lleno de dudas y preguntas que de verdades y certezas.

Por otra parte, replantear nuestro rol, exige una cuota muy importante de audacia y osadía.

¹¹ Mallo Gambetta, M. S. "El empedrado camino del pensamiento pedagógico contemporáneo". En Revista Conversación. Nº 4. Setiembre, 2003. Págs 53 a 59.

Quiero por ello terminar con un concepto del Maestro Paulo Freire, expresado en “Cartas a quien pretende enseñar” y que alude a esto último que decíamos: **“Una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela”.**



Hombre y perro, 1937
témpera sobre cartón, 80,0 x 99,5

Leer y escribir: objetivos formales de la educación

Una propuesta de trabajo desde la enseñanza de la Literatura

*Beatriz Cáceres de Alonso**
Profesora

Resumen

A partir de la afirmación que los estudiantes no leen y no logran expresarse mediante la escritura en clase de literatura, la autora plantea estrategias a llevar a cabo en clases de didáctica.

Palabras clave: ENSEÑANZA DE LA LECTURA; ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA; URUGUAY

Introducción

Es una preocupación de los profesores y maestros, desde hace décadas, el hecho de que los estudiantes, no leen. No lo hacen como hábito, por recreación, y en muchos casos no llegan a las lecturas mínimas para cumplir con los requisitos básicos para aprobar los cursos. Pero este problema no está solo, sino que es acompañado de otro que parece más difícil de abordar, y es que la expresión escrita es deficiente. En resumen: los estudiantes no leen habitualmente y no logran expresarse haciendo uso de la escritura.

Ante esta situación que, creo es conocida por todos los que estamos involucrados en los procesos de enseñanza, los docentes adoptamos diferentes actitudes. En primer lugar

* Maestra y Profesora de Literatura.
Profesora de Didáctica en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA).

buscamos cuáles son los actores que fallan a la hora de conducir y de motivar estos procesos: la familia, quienes fueron docentes de los estudiantes en los cursos anteriores. Decimos que tiene una “mala base”. Además, nos quejamos de los inconvenientes que esto implica para el desarrollo de los cursos, por el bajo rendimiento, y por el nivel escolar, que cada vez es más bajo.

Tal vez tengamos que mirar a un actor sobre el que podemos trabajar ampliamente: nosotros mismos, no el colega que condujo los aprendizajes en cursos anteriores, ni los actores fuera de la institución educativa. Asumir humildemente la posibilidad de analizar lo que hacemos en clase y preguntarnos qué consecuencias trae lo que hacemos, hasta el último detalle. Hacernos preguntas como: con esta propuesta, ¿van a necesitar leer? O, por el contrario, con un mínimo tiempo dedicado a la lectura el estudiante resuelve la propuesta de trabajo? En una segunda instancia: ¿es necesario saber escribir para alcanzar el nivel de aprobación? En el caso que la respuesta sea positiva: ¿quién le enseñó a escribir para atender los requisitos del nivel en el que estamos trabajando?

Estas preguntas pueden ser el punto de partida para construir un aporte a la en-

señanza de dos actividades que implican una empresa importante, y que se hace más difícil –aunque no imposible– cuanto más avanzado esté el estudiante en su trayectoria.

Dado que leer y escribir son dos actividades que están relacionadas, puesto que una implica a la otra, las trabajamos juntas, aunque comenzaremos por la lectura, la que implica la comprensión, que es anterior a la expresión en las macro habilidades comunicativas: escuchamos y leemos como receptores y hablamos y escribimos como productores de textos.

Didáctica de la lectura

Al pensar en la didáctica de la lectura, sería buena cosa comenzar por una recorrida por los diferentes conceptos de lectura a través de la historia del pensamiento.

¿Qué es leer? Es una pregunta cuyas respuestas han variado con la evolución de los conceptos tales como el de observador y objeto observado, los que han cambiado a partir de la Teoría de la Relatividad de Albert Einstein.

Estos conceptos son:

- 1) la Lectura como conjunto de habilidades;
- 2) la lectura como proceso interactivo;
- 3) la lectura como transacción. Es de destacar que

las dos últimas se definen como procesos. Veamos en forma resumida en qué consisten.

1) La lectura es un conjunto de habilidades

Este concepto es anterior a la teoría de la relatividad. En él, el observador es externo al objeto observado, y éste se debe dividir en partes que hagan más accesible el objeto de estudio. Por lo tanto el texto, como “lo observado” debe ser dividido por el docente, a los efectos de su presentación “didáctica” a los estudiantes como lectores.

El texto tiene un único sentido, y es el docente, como lector experto, quien lo conoce y debe transmitir a los estudiantes. El rol de estos es aprender ese sentido y reproducirlo en las evaluaciones que se le propongan.

En las prácticas de la enseñanza de la Literatura esta concepción se concreta en los cursos donde el profesor es quien hace todos los recortes de los textos a analizar en clase, sin dar participación a los estudiantes, debido a que no están en condiciones de hacerlo.

Es el profesor quien dirige la interpretación, la que, no solamente debe estar en el contexto cultural en el que fue creada, sino que cierra la

apertura a la sensibilidad del observador que, como obra de arte le es propia. El lector es pasivo en esta interpretación de su rol, que responde a la física mecanicista. Es decir, la información se recibe en un sentido: del objeto al observador, sin que haya una posibilidad de retorno.

Aún hoy, tal vez predominantemente en los cursos de Literatura se sigue enseñando la materia desde esta perspectiva, aunque responde a la concepción del vínculo observador – observado anterior a la teoría de la relatividad, que cambió este concepto estático de la Psicología, por uno relativo, dinámico.

No vayamos a pensar que éste es un problema de nuestro medio, sino que, en lo que refiere a procesos de enseñanza, existe una resistencia generalizada a los cambios. Hay un miedo a despegarse de los modelos que los docentes hemos tenido como estudiantes, a tal punto, que pesan mucho más que la formación docente a nivel teórico; situación que se ve respaldada cuando quien se forma trabaja en el terreno de la práctica con modelos de docencia apegados a viejos modelos.

“No se enseñó a leer si no se despertó la pasión por la lectura”.

C. Estable

En resumen, este modelo hace décadas -casi un siglo- que debió ser desterrado, pero aún sobrevive, aunque contradiga la esencia artística de la Literatura.

2) La lectura es un proceso interactivo

A partir de la teoría de la relatividad, el observador se considera partícipe del mundo observado, forma parte de ese mundo, por lo que no está fuera de él.

¿Cuál es, entonces el rol del lector? Precisamente, interactuar con el texto. Ya no se concibe al texto con un sentido único, sino con varios sentidos. ¿Quién otorga esos sentidos? El lector. En cada acto de lectura, se encuentran el texto físico, con el texto psicológico -es decir con todos los conocimientos que el lector tiene en ese acto- y de la interacción de estos, se da el proceso de la lectura.

Desde el punto de vista de la didáctica, es importante dar al estudiante en su rol de lector libertad para que realice sus lecturas, las comente, las justifique y, de ahí partir con el análisis y los aportes del profesor. El reconocimiento de esta libertad no implica de modo alguno dejar al libre albedrío la interpretación del estudiante, ni la conducción de los estudios que contextualizan la obra, sino, dejar ese margen importante

de sensibilidad que es personal y único ante el texto, que es una obra de arte, "obra abierta", según Umberto Eco.

El proceso interactivo es producto de la Psicolingüística, y hay algunos aportes importantes que debemos destacar: el desarrollo de los esquemas en el cerebro que hacen posible la concreción de futuros aprendizajes. Siguiendo a Piaget, estos esquemas se desarrollan en espiral, es decir, que cada esquema antecede al siguiente, que lo supone y amplía. Si aplicamos este concepto a la lectura, cada acto de lectura, implica a los actos anteriores, que participaron en el desarrollo de esquemas y del área de lectura del cerebro. Smith afirma que "Leemos un libro con todos los libros que hemos leído anteriormente".

Si el desarrollo del área de lectura del cerebro depende de las lecturas realizadas por el individuo, sería de destacada importancia la motivación para la lectura que hagamos desde nuestras propuestas didácticas. Muchas veces, apremiados por el diagnóstico del que hablábamos al comienzo del artículo, intentamos motivar la lectura, con pequeñas acciones parciales, que, a pesar de nuestros esfuerzos, nos dejan ese gusto amargo de no haber logrado mejorar la situación.

Como docentes, el cambio de propuesta debe ser radical, tanto como lo es el cambio entre las dos teorías que estamos desarrollando. Nuestra propuesta en la enseñanza de la Literatura puede atender la formación de lectores y su carácter de obra de arte contemplada por ese lector inexperto, a quien podemos sensibilizar. Voy a presentar solamente dos tareas de esa propuesta: a) el punto de partida de nuestros cursos es la lectura de los estudiantes, puesto que desde ella se realizan los recortes de los textos o fragmentos a analizar y b) la lectura debería plantearse como una unidad de aprendizaje transversal a los contenidos del curso.

Analicemos el punto a): en el caso concreto en que vamos a trabajar un cuento, un poema, ¿cuál es el obstáculo para que los estudiantes lean varias obras del autor o de los autores a analizar, y que elijan? ¿No les estamos reconociendo una libertad responsable? ¿No se están poniendo en contacto con la obra de arte? ¿No tenemos la posibilidad de hacer un diagnóstico acerca de su condición de lectores, de sus gustos? Claro que sí. Sin embargo más de un colega se pregunta cómo hacer para compartir esa selección, si los estudiantes no son expertos y, además, “no leen”. Puede parecer imposible, pero todos sabemos que si los docentes realmente jerarquizamos una

tarea, los estudiantes, atraídos por las calificaciones a obtener, o porque realmente les atrae la propuesta, en la que se dan discusiones acerca de las preferencias, o por otros motivos, aceptan, en una gran mayoría, leer.

En la propuesta concreta a la que me refiero, que es factible, se crea un clima de autonomía, en el que los estudiantes son actores: leen, eligen, lo que implica conocerse: saben qué les gusta y qué no; explican sus decisiones, lo que constituye una cantera muy rica de datos para los diagnósticos. A partir de lectura y elección, se analizan los textos, con todos los aportes que los profesores hacemos desde cualquiera de las perspectivas didácticas en que nos ubiquemos.

El punto b) establece la lectura como una unidad de aprendizaje. Pero la podemos planificar con un objetivo como la formación de lectores autónomos, es decir, que se les presente una propuesta que les lleve en un futuro a prescindir del profesor, que lean más allá de los que el profesor indica. La actividad de esta unidad es leer, el contenido es el hábito de lectura y la evaluación debe jerarquizar la actividad, sin confundirla con la expresión escrita, dado que, la calidad del trabajo de clase depende de la lectura de los estudiantes, tanto en calidad como en cantidad.

Esta tarea es formativa, y antecede a nuestros afanes por el análisis, no lo deja en segundo plano, sino que lo realza el hecho de que se llega a los aprendizajes significativos en la medida en que se analiza un fragmento de un todo conocido por el lector. La transferencia de este hábito se realiza en forma casi inmediata a las otras áreas del conocimiento. Leer es, además, anterior a la sensibilidad ante lo estético. Es muy superior la calidad de un curso que parte de las lecturas tal como las hemos presentado, dando lugar a la interacción.

En todo curso de Literatura, debe estar planificada la lectura. M. Calvillo establece principios para esa planificación, de los que presentaremos algunos:

Autonomía el trabajo debe apuntar a formar un lector autónomo, por lo que se le debe dar un margen de autonomía en la elección de sus lecturas.

Homología se refiere a que todos los estudiantes lean lo mismo. He respetado este principio en los textos que se van a elegir para analizar, pero no en las lecturas de narrativa extensa, que realizan dentro de un plazo de un mes, para las que se conduce al uso de las bibliotecas.

Obligatoriedad está vinculado con el proceso de eval-

uación del curso y con su jerarquización dentro de las actividades del mismo.

Cantidad La cantidad de lo leído es lo que diferencia a un lector de quien no lo es.

Modelización puesto que el profesor debe ser lector y mostrarse como tal ante los estudiantes.

3) La lectura es un proceso transaccional

L. Rosenblat agrega a la propuesta psicolingüista un concepto que la abarca y va más allá: en el proceso de lectura, el lector interactúa con el texto, construyendo, con sus aportes, un segundo texto, producto de la interacción de los textos de que habla aquella teoría. Esta teoría sostiene nuestra posición de generar la situación en que el estudiante lee, interpreta y a partir de sus lecturas construimos los saberes del curso.

Didáctica de la escritura

El otro aspecto que nos proponemos tratar es la escritura en un programa de Literatura, la que, junto con la lectura, ocupa parte de nuestras interrogantes como docentes.

La escritura depende en gran parte de la lectura, puesto que para lograr un buen escritor, éste debe tener el hábito de lectura. No solamente de

leer por placer, de leer para cumplir con las tareas que se le asignan como estudiante, sino leer como un escritor: es decir, con un enfoque diferente del texto en cuanto a las características que lo instituyen como modelo para la producción de otros textos dentro de las diferentes tipologías.

¿Qué es escribir? Es la pregunta de la que debemos partir. Podemos responder que es producir textos. Y, en nuestros cursos de Literatura, la producción de textos que nos ocupa es, en primer término la de textos de análisis literarios.

Es una realidad que nuestros alumnos, fundamentalmente en los primeros cursos, no saben cómo se hace un escrito de Literatura. Parece tarea ineludible del profesor de la asignatura enseñarlo.

Nos encontramos con la necesidad de orientar en el registro de los conceptos que se trabajan en clase, a través de la toma de apuntes, su lectura y acondicionamiento. A partir de esos apuntes, la producción de una prueba de ensayo acerca del análisis de algunos temas incluidos en ellos. Sin lugar a dudas, es necesario trabajar el concepto de escritura como un proceso que exige trabajo, paciencia y varias reescrituras.

El estudiante debe conocer a través de la práctica y de la teoría considerados en forma simultánea, las tres etapas del proceso: pre escritura, escritura y re escritura. Debemos desterrar la idea primitiva e inoperante acerca de la escritura como un acto en el que se escribe todo lo que el estudiante recuerda a los efectos de procurar una calificación.

La etapa de pre escritura requiere de altos insumos, es decir, conceptos que le permitan tener **qué** escribir, y aquí juega un papel preponderante la lectura de la que parte nuestro curso. Comienza a partir de este momento la preocupación por **cómo** escribir.

El primer paso es la escritura del primer borrador, sobre el que se harán correcciones. Esas correcciones son una excelente oportunidad para enseñar la gramática textual, oracional, normativa, con un carácter funcional: se enseña lo que el estudiante necesita para la producción de textos. Si pensamos en la pluralidad de una clase, los temas a trabajar son abundantes. La responsabilidad de cumplir con las etapas del trabajo es fundamental. Sobre esos borradores se hacen la co corrección, la heterocorrección y la autocorrección. Se busca concientizar acerca de la necesidad de trabajar en pequeños grupos de colaboración, para acceder a entrevis-

tas del docente con todos los estudiantes.

Para ello es importante acercar al escritor dos aspectos importantes como: el perfil del buen escritor y las características del proceso de escritura.

El **buen escritor** se caracteriza por:

- Ser un buen lector, leer desde diferentes perspectivas.
- Tomar conciencia de la audiencia: debemos crear un lector externo de su producción, o leerla y evaluarla como si lo fuéramos. Esta exigencia los lleva a renunciar a escribir descuidadamente, porque el profesor ya conoce el tema que él va a tratar.
- ▣ Releer los fragmentos escritos. Cultivar la paciencia. Debemos ser los profesores los primeros en renunciar a la ansiedad: el proceso de escritura lleva trabajo y tiempo: hay que hacerle sentir al estudiante que dispone de las condiciones adecuadas para aprender a escribir dentro del curso, según sus requisitos.
- ▣ Revisar el texto en su totalidad.
- ▣ Llevar a cabo el proceso recursivo de la escritura.
- ▣ Utilizar las estrategias de apoyo, como uso de diccionarios, guías, mapas, otras lecturas, consultas con otras personas, entre otros.

La escritura como proceso recursivo. La escritura no es un proceso lineal en el que escribo, leo, corrijo la forma, elaboro el texto final a entregar, sino que es un proceso recursivo, en el que se planifica la estructura, se realiza el primer borrador, se relee, se agregan nuevas ideas, lo que lleva a la reestructuración del texto. Luego de esta reformulación se realiza el segundo borrador, al que se le agregan ideas nuevas. Esta instancia de agregar ideas nuevas es propicia para el estudio de las necesidades gramaticales del escritor.

Esta propuesta es constructivista, lo que implica que el estudiante sea el actor fundamental de su propio conocimiento, que disponga de un tiempo de varios meses dentro del año lectivo para que se aprecien los progresos esperados, metas de las que deben ser partícipes, puesto que ya no son del profesor, sino que se comparten.

El profesor asume un rol de orientador y es quien enseña a escribir a la luz de los nuevos requisitos de la asignatura y del curso. Lo nuevo es el cómo lo hace: a partir de las necesidades de escribir de los estudiantes se enseña, y no desde la gramática se pretende que se apliquen las reglas para aprender a escribir.

Esto que parece sencillo, ha sido motivo de confusiones que han llevado a la inseguridad por parte de quienes tenemos una tarea que tiene a la escritura y a la lectura como actividades básicas. Es importante corregir, enseñar y evaluar durante el proceso de escritura, pero se debe llegar a un producto que constituya un mensaje sin ruidos en su producción.

Para finalizar, sería bueno precisar que este artículo es el producto de varios años de trabajo y de estudio en las prácticas docentes en los niveles primario, secundario y terciario.

"...creo que el maestro puede y debe ser un iniciador del niño en el placer de leer, de leer bien y entender bien..."

Juan José Morosoli

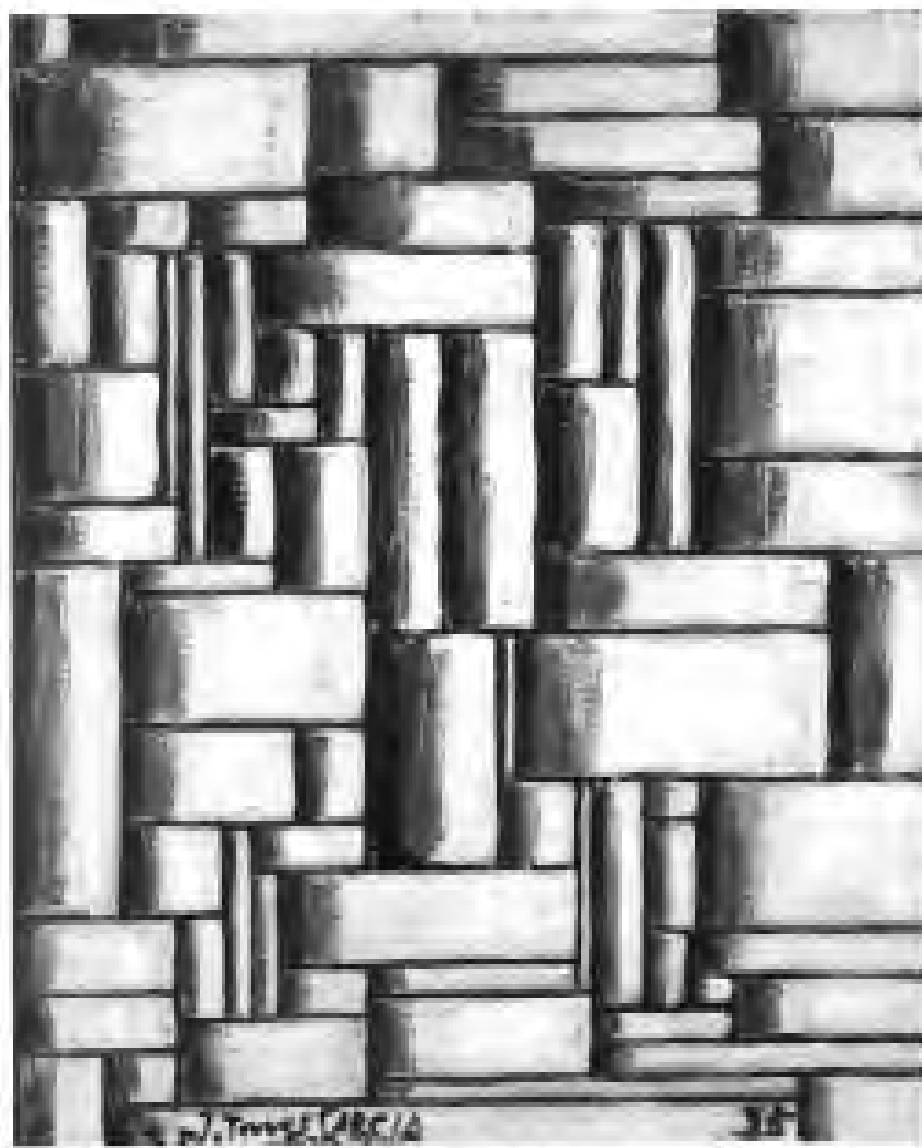
//// Referencias bibliográficas //

CASSANY, Daniel Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó, 1995.

CASSANY, D. Luna, M. Sanz, G. Enseñar Lengua. Barcelona: Graó., 1994.

CALVILLO, Miguel. En:Textos, Nº 27, p. 105 - 113. Barcelona: Graó, 2001.

DUBOIS, Ma. Eugenia. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique, 1991.



Estructura, 1935
témpera sobre cartón, 50,0 x 41,0

En torno al concepto de Hegemonía: categorías analíticas básicas

*Lilián Berardi**
Magister en Sociología

*Selva García Montejo***
Magister en Sociología

Resumen

El artículo pretende acercar a los lectores las principales categorías de análisis de Ernesto Laclau, desde un epicentro teórico fundamental: el concepto de hegemonía.

Partiendo del análisis gramsciano, el autor construye su concepto propio: la hegemonía, de identidades relacionales. En este marco de análisis de la realidad social, emergen los conceptos de discurso, elementos, momento, equivalencia y diferencia (dos lógicas de "trabajo" de la práctica articuladora).

Finalmente, se aborda la temática de la complejidad y fragmentación en las sociedades contemporáneas; en un sistema de diferencias, cualquier posición puede resultar lugar de antagonismo -en tanto negada- que se traduce en posibilidad, constituida en el campo de lucha.

Palabras clave: SOCIOLOGÍA

* Maestra. Licenciada en Sociología (Universidad de la República). Magister en Sociología. Posgrado en Sociología Urbana (UDELAR). Docente efectiva de Institutos de Formación Docente (IPA/ IINN) en Área Sociológica.

** Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación (UDELAR). Licenciada en Sociología (Universidad de la República). Magister en Sociología Urbana (UDELAR). Docente efectiva de Institutos de Formación Docente (IPA/ IINN) en Área Sociológica.

A modo de presentación

Laclau realiza un análisis de la realidad social, de corte posmarxiano, en tanto estudio de la dinámica social y sus conflictos, pero no ya desde la óptica de la lucha de clases –característica en Marx– sino desde un espectro más amplio, que involucra a los diferentes actores y movimientos, base de la creación de una nueva alternativa de sociedad.

Los tiempos actuales presencian luchas sociales, luchas que extienden y profundizan conflictos, hecho clave para la formación de un “potencial” hacia sociedades más democráticas.

Estas luchas contemporáneas se presentan en su aspecto plural –que trasciende lo clasista–. De este modo también las categorías de análisis que fueran ejes de interpretación, hoy pierden sentido o resultan “opacadas”.

En una posición que se ubica entre el posmarxismo y el posmodernismo, es la de Laclau una verdadera obra de “deconstrucción”.

En este diálogo con el marxismo, deconstruye categorías analíticas fundamentales, pero adhiere al compromiso con la dimensión emancipatoria, hecho que lo lleva, a su vez, a un diálogo permanente con la posmodernidad, aunque

se distancia de los posmodernos a través de conceptos que incorpora, tales como “totalidad estructurada” y “antagonismo”.

Es el autor un permanente crítico al fundamentalismo de los proyectos emancipatorios de la Modernidad, pero crítica a los posmodernos, ya que en su crítica a los esencialismos, desemboca, de algún modo, en otro esencialismo.

En síntesis, encontramos en Ernesto Laclau dos afirmaciones fundamentales: el rompimiento con el esencialismo y el mantenimiento de una perspectiva libertaria, aspectos que se comprenden en su visión de una revolución como “posibilidad”, por tanto, en la negación de cualquier razón “a priori” para afirmar la seguridad de un proceso revolucionario.

En un intento de reseñar algunos aspectos de su rica producción, pretendemos partir del análisis del concepto de hegemonía, para, en torno al mismo, reflexionar desde otras categorías, que creemos conjugan un planteo singular.

Para ello, centraremos el análisis en “Hegemonía y estrategia socialista”, que el autor presenta junto a Chantal Mouffe, en un intento de mostrar, a partir de este punto, que lo social es “indeterminado” y que es, precisamente, esa indeterminación, la que

lleva a la posibilidad de una lógica articuladora.

Acercamiento a las categorías analíticas de Laclau. Hegemonía, práctica articuladora, discurso

Es en la oposición a una objetividad ya dada y a priori, que Laclau desarrolla sus tesis principales de “hegemonía” y “proyectos políticos”, cuya base analítica se configura en la imbricación de las nociones de discurso, prácticas articuladoras, cadena de equivalencias, antagonismo, sujeto, significativo vacío.

El concepto de hegemonía tiene su sustento en el análisis gramsciano. Hegemonía como lógica de lo fáctico e histórico, por tanto, considerada desde una posición crítica a todo planteo esencialista en relación a lo colectivo, con la formación de identidades colectivas.

Antonio Gramsci realiza una deconstrucción del marxismo clásico –en tanto paradigma político– por su carácter esencialista. La novedad en este autor es la ampliación del campo de la hegemonía y la recomposición política –en relación a las concepciones marxistas anteriores– un encare del vínculo hegemónico y su naturaleza que trasciende la “alianza de clases” del leninismo. Esto se percibe cuando se desplaza del plano político al intelectual y moral, al afirmar que la clase

obrero no debe permanecer en situación corporativa de defensa de sus intereses, sino abrirse a las demandas de los demás actores. Para que se dé realmente el liderazgo –afirma Gramsci– no sólo político, sino intelectual y moral, se torna necesario, más que “coincidencia coyuntural de intereses que mantenga separada la identidad de los sectores intervinientes” (estaríamos frente a una “alianza de clases”), un conjunto de valores, de ideas compartidas por diferentes sectores. Esa “voluntad colectiva” gramsciana –síntesis superior– lidera en lo intelectual y moral; mediante la ideología logra unificar el “bloque histórico”. Esta ideología se presenta como un todo orgánico, se materializa en aparatos e instituciones –concepción que trabaja Althusser en sus “aparatos ideológicos del Estado”– y conforma el bloque histórico, alrededor de principios básicos que lo articulan. La concepción gramsciana –en su visión totalizante– permite la superación de la diferenciación marxista clásica entre infra y superestructura. Su visión ampliada del Estado, en tanto sociedad política y sociedad civil, es un punto fructífero de partida para la comprensión de las categorías de Laclau.

Otro punto de interés en Gramsci, que también retoma Laclau, es la superación del “reduccionismo ideológico”, vista a partir de la posición que otorga a los sujetos políti-

cos. Los mismos son “voluntades colectivas” (no clases). En “Cartas desde la cárcel” expresa que un acto histórico sólo puede ser llevado a cabo por el “hombre colectivo”, lo que presupone una unidad cultural social, a través de la cual una multiplicidad de voluntades dispersas, con objetivos heterogéneos, son soldadas en torno a un único objetivo sobre la base de una común e igual concepción del mundo.⁽¹⁾

La concepción del autor, respecto a la formación de esta nueva conciencia teórica, autónoma, no implica una negación a priori de cada elemento impuesto, sino que su repudio surgirá por el hecho de ser impuesto, no en sí mismo como tal ...**“será necesario darle una nueva forma que es específica del grupo dado...”**⁽²⁾

La cita muestra lo contingente, una contingencia histórica que señala su ampliación en el terreno de las relaciones sociales; así, los elementos sociales pierden sentido de articulación esencial y sólo poseen este sentido en función de articulaciones hegemónicas no sujetas a ley histórica alguna.⁽³⁾

Toda articulación resulta precaria, pero, en cuanto pasan ser objeto de nombres, a ser partes del discurso teórico y la reflexión, son incorporadas a la identidad de

los agentes.” Nacional popular”, “Estado integral”, son conceptos que son cambiados tanto en su naturaleza como en su identidad, por el grupo dominante, en la práctica de la hegemonía. La clase no toma el poder del estado, **deviene Estado**. Estamos, sin duda, frente a una práctica democrática de la hegemonía.

Sin embargo, Gramsci aún muestra rasgos de esencialidad en su elaboración teórica; acepta que en toda formación hegemónica debe existir un principio que unifique, y **ese principio debe aludir a una clase económica fundamental**. En este aspecto, cae, de algún modo, en un determinismo respecto de la economía, en un “esencialismo”, en una aceptación a priori de la clase económica.

Laclau, ubicado en las sociedades actuales, **deconstruye el concepto de clase social**, arguyendo la unidad precaria de la misma en el capitalismo maduro; precariedad que implica y tiene como consecuencia un proceso continuo de cambios, lo que el autor denomina **“rearticulación hegemónica”**, debido a la presencia de antagonismos nuevos y a la emergencia de nuevos sujetos en la arena política. Situación ésta que implica que las distintas luchas se articulen, en oposición a formas de subordinación que adquieren complejidad mayor que la lucha de clases, y se

¹ Gramsci, A. - “Cartas desde la Cárcel”. - Madrid /1975.

² Ibid.

³ Laclau retoma el razonamiento gramsciano y presenta a los “elementos” o tareas, constituyendo su identidad en el marco de la fuerza que logra hegemonizarlas.

presentan también como luchas contra la subordinación genérica, étnica ...identidades colectivas, populares, caso de América Latina, con la emergencia del Movimiento Zapatista, donde lo clasista y lo étnico se conjugan.

"La hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras"⁽⁴⁾

Sin embargo, el sujeto articulante no es una clase social fundamental -clase económica- como se presenta en los análisis que "recorren" la historia, desde Lenin a Gramsci. Tampoco existe una diferencia ontológica en cuanto a los niveles de constitución de las fuerzas que hegemonizan y las que son hegemonizadas; no se dan categorías morfológicas previas fundantes de relaciones hegemónicas sintácticas.

Lo que diferencia el análisis de Laclau, es que introduce una lógica diferente de lo social a la trabajada por las categorías teóricas marxistas. La cita resulta totalmente esclarecedora:

"Frente al racionalismo del marxismo clásico, que presentaba a la historia y a la sociedad como totalidades inteligentes, constituídas en torno a "leyes" conceptualmente explícitas, la lógica de la hegemonía se presentó desde el comienzo como

una operación suplementaria y contingente, requerida por los desajustes coyunturales respecto a un paradigma evolutivo cuya validez esencial o morfológica no era en ningún momento cuestionada".⁽⁵⁾

La hegemonía, en Laclau, es un concepto que "se construye". Hegemonía implica, fundamentalmente, ausencia de totalidad y presencia de diversidad de tentativas de recomposición y rearticulación. Es precisamente esta diversidad articuladora lo que logra superar la ausencia de totalidad, ya que no existe totalidad a priori. Las luchas cobran sentido y las fuerzas históricas logran positividad en un proceso de construcción, proceso siempre incompleto. No existe, entonces, positividad a priori.

Las nociones de discurso, prácticas articuladoras, cadena de equivalencia, antagonismo, sujeto, significante vacío, son la base para la elaboración de sus tesis acerca de hegemonía y proyectos políticos.

La hegemonía emerge en el campo de prácticas articuladoras. Hablar de prácticas articuladoras es hacer referencia a un sistema abierto de identidades relacionales, a un espacio donde no existe concreción, cristalización de los elementos en momentos. Articulación implica posibilidad de especificación -por sepa-

⁴ Laclau, E., Mouffe, Ch. - "Hegemonía y estrategia socialista".- Siglo Veintiuno Edit. España / 1987. Pág. 155.

⁵ Ibid.- Pág. 3.

rado- de la identidad de cada uno de los elementos que se articulan. Es una forma contingente de organización que recompone los fragmentos en una nueva unidad.⁽⁶⁾

Planos diferentes que se relacionan, desnivel entre articulante y articulado, son base de la constitución del “vínculo hegemónico”.

“... llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica”.⁽⁷⁾

Ubicarse en el terreno de la articulación supone considerar lo social en su apertura, como “esencia negativa” de lo que ya existe, y a todo orden social como forma precaria de intentar “domesticar” la arena de las diferencias. Las relaciones sociales no son nunca esenciales; por tanto, las identidades son precarias y no es posible fijar el sentido de los elementos. Esta articulación es **“una práctica discursiva que no tiene un plano de constitución a priori al margen de la dispersión de los elementos articulados”**.⁽⁸⁾

Discurso, elemento, momento

En el concepto de **articulación** se imbrican y están implicados conceptos como **discurso, elemento, momento**.

El discurso es la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora; elemento como toda diferencia que no se articula discursivamente; momento, como las posiciones diferenciales, en la medida en que aparecen articuladas en el interior de un discurso.⁽⁹⁾

Es por la “regularidad en la dispersión”, que la formación discursiva adquiere coherencia.⁽¹⁰⁾

Para Laclau, nada puede darse fuera de una superficie discursiva de emergencia. Toda práctica es discursiva. Todo objeto es objeto de discurso. Toda estructura discursiva posee carácter material. Con esta afirmación, el autor supera la dicotomía entre el campo objetivo que se constituye fuera de la intervención del discurso y el discurso como mera expresión del pensamiento. No ubica lo discursivo en el nivel de las ideas, en la superestructura. No existe estado real y estado discursivo. Rechaza la idea de prácticas discursivas y no discursivas. El “estado real” sólo se puede aprehender en un discurso. Discurso como totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora de elementos.

Los diferentes discursos luchan por el establecimiento de verdades, por excluir otros significados del campo de significación. Cada tipo de

⁶ Si, en lugar de ser la organización contingente -externa a los elementos- la organización y los fragmentos se conciben como momentos necesarios de una totalidad que trasciende a los mismos, estaríamos hablando, según el autor, de “mediación”, no de articulación.

⁷ Laclau, E.-, Mouffe, Ch.- Op. Cit. Pág. 119.

⁸ Ibid.- Pág. 125.

⁹ Ibid.- Pág. 119.

¹⁰ Foucault, M.- “La arqueología del saber” Méjico / Siglo XXI.

significado posee poder, pero en función de sus condiciones de emergencia.

La materia prima de esta práctica articuladora son los **elementos transformados en momentos, siempre que cada momento no sea completamente momento**. Se trata de la práctica de constitución de las relaciones sociales, es decir, de la realidad. Lo que existe es una opacidad a deconstruir, dada por la imposibilidad propia de la transparencia, o sea, de objetividad. Esta práctica articuladora, como fijación-dislocación de un sistema de diferencias, debe atravesar el aspecto material de las instituciones, rituales, prácticas sociales, a través de las que se estructura la formación discursiva.

Existen elementos dispersos que sólo pueden lograr su unidad a través del discurso. Esos elementos, en algún tiempo se tornan momento, pero, dado que la transición no se da totalmente, se conforma un terreno "imparcial", donde surge la posibilidad de práctica articuladora. Nada es necesario: ni identidades ni relaciones. Toda totalidad es incompleta. Todo es contingente. Se constituye, bajo estos parámetros, lo social.⁽¹¹⁾ Por tanto, ningún discurso puede lograr la sutura final, ya que no existe significado trascendental.⁽¹²⁾ No existe lógica hegemónica que pueda

dar cuenta de la totalidad de lo social e instituirse en centro, pues esto llevaría a la autoeliminación del concepto de hegemonía, en la medida en que la consecuencia sería una nueva sutura.⁽¹³⁾

Sin embargo, si bien no existen fijaciones totales de sentido, deben existir lo que el autor denomina "**puntos nodales**", puntos discursivos clave para la fijación parcial de sentido, de modo de hacer posible que las diferencias fluyan; fijación en formas inteligibles, instituidas de la sociedad.

Si los elementos son "significantes flotantes", no articulados en una cadena discursiva; si la formación discursiva es incompleta, las identidades son relacionales, los significantes ambiguos, ¿es posible la existencia de tal formación discursiva? Dos elementos son fundamentales para ello: que exista la **polisemia** (sinnúmero de significados) -desarticuladora de la estructura discursiva, o que establece la dimensión simbólica de la formación social, la sobre-determinación de la misma- y **puntos nodales** que realicen la fijación parcial de los significados.

Es este el carácter y la dimensión simbólica de toda formación social, su sobre-determinación.

¹¹ El concepto althusseriano de sobre-determinación de las relaciones sociales y la complejidad inherente al mismo -concepto que se constituye en el terreno de lo simbólico y no posee significación fuera del mismo- es clave para la comprensión del encare de Laclau. En la formulación original de Althusser -con su lógica de la sobre-determinación- se pretende la ruptura con el esencialismo, vista su crítica a cualquier forma de fijación, al caracterizar a toda identidad como incompleta, abierta, negociable en el aspecto político.

¹² El término "significado trascendental" es tomado por el autor, de Derrida ("Writing and difference". Londres / 1978).

¹³ El concepto de "sutura", usado por Laclau, es tomado del Psicoanálisis. Concepto que, de forma implícita, actúa en el campo de acción se encuentra condicionado por la apertura de lo social, o sea, porque los significantes poseen un carácter no fijo.

“La práctica de articulación consiste ... en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad”.⁽¹⁴⁾

En síntesis: ni fijación absoluta ni no fijación absoluta son posibles (recordemos que el autor niega todo esencialismo).

Se trata de un campo de identidades que no logran nunca ser fijadas plenamente. Es este el terreno de la sobre-determinación.

Equivalencia y diferencia: dos lógicas de “trabajo” de la práctica articuladora

Equivalencia y diferencia son dos lógicas de construcción del discurso.

El límite de lo social no consiste en una frontera que divide territorios, sino que se sitúa al interior de lo social mismo, como algo que lo subvierte, en el sentido de que destruye su aspiración a constituir una presencia plena.

Es necesario subvertir el espacio cerrado donde cada posición se fija en forma de momento específico e irremplazable. Si este espacio no fuera subvertido, asistiríamos

al “cierre” del mismo. Para impedirlo, es fundamental disolver la especificidad de cada posición. Es en este aspecto que la “relación de equivalencia” cobra importancia.

Es a partir de la lógica de la “diferencia” que podemos comprender su lógica complementaria, la de la equivalencia.

La lógica de la diferencia es la lógica de la complejidad de lo social, donde cada posición cobra su especificidad. **La de la equivalencia, es la lógica de la simplificación de lo social**; implica la disolución de la especificidad de cada posición. Ambas lógicas son parte de un mismo proceso.

Una relación de equivalencia posee ambigüedad: por una parte, para que pueda existir equivalencia, dos términos deben ser diferentes; por otra parte, sólo hay equivalencia si se subvierte el carácter diferencial de los términos.

“ ... lo contingente subvierte lo necesario impidiéndole constituirse plenamente. Esta no constitutividad –o contingencia– del sistema de diferencias se muestra en la no fijación que las equivalencias introducen. El carácter final de esta no fijación, la precariedad final de toda diferencia, habrá pues de mostrarse en una relación de equivalencia total en la que se disuelva la positividad diferencial de todos sus términos”.⁽¹⁵⁾

¹⁴ Laclau, E.- Mouffe, Ch.- Op. Cit.- Pág. 130-

¹⁵ Ibid.- Pág. 149.

Es a través de la equivalencia que determinadas formas discursivas logran anular la positividad de un objeto y otorgan existencia real a la negatividad.⁽¹⁶⁾

Lo social se encuentra “embebido” por la negatividad, o sea, por el “antagonismo”, razón por la cual ese “social” no logra su plena presencia y existe una subversión continua de la objetividad de sus identidades. Subversión que se da en la presencia de lo “contingente” en lo “necesario”.

Nos enfrentamos a una imposibilidad relacional entre objetividad y negatividad; sus términos sólo coexisten en tanto subversión mutua de sus contenidos. Este hecho implica que nunca se logran totalmente las condiciones de equivalencia plena ni las condiciones de una objetividad diferencial.

“ ... así como la lógica de la diferencia no consigue nunca constituir un espacio plenamente suturado, tampoco lo logra la lógica de la equivalencia. La disolución del carácter diferencial de las posiciones del agente social a través de la lógica equivalencial, no es nunca completa. Si la sociedad no es totalmente posible, tampoco es totalmente imposible”.⁽¹⁷⁾

Equivalencia y diferencia son lógicas que forman parte de un mismo proceso: para que exista la equivalencia,

debe darse un efecto discursivo, proveniente de la lógica de la diferencia.

Complejidad y fragmentación en las sociedades contemporáneas

El mundo actual asiste a una lógica de la diferencia, donde la complejidad es lo peculiar. Complejidad y fragmentación.

La opresión ya no se concreta solamente en una clase económica –el proletariado– sino que existe una red compleja, donde son múltiples los sujetos de la opresión: indígenas, mujeres, sin tierra, ancianos, niños, gays.

En un sistema de diferencias, como se da actualmente, cualquier posición puede ser lugar de antagonismo –en tanto es “negada”– antagonismo que es sólo “posibilidad”, que se constituye en el campo de lucha. Hay antagonismo si se da resistencia, resistencia que “se construye”, que constituye el sujeto antagonico al capitalismo.

Lo que se construye es “un sujeto que resiste”, pero este hecho no deriva solamente de las relaciones de producción –como en el análisis marxista– ya que los actores contemporáneos construyen sus identidades en espacios múltiples y diferenciados, ámbitos que trascienden el mundo del tra-

¹⁶ Esta “negatividad” implica, para Laclau, la imposibilidad de lo real.

¹⁷ Laclau, E.- Mouffe, Ch.- Op. Cit. Pág. 150.

bajo, o conviven con el mismo. Son variados y nuevos los "locus" de la opresión, en una intersección de "opresiones": mujeres-negras, explotados-negros, explotadas-mujeres, mujeres-negras-explotadas, homosexuales-discriminados, etc.

Dado que lo social asiste a la presencia de múltiples antagonismos posibles -y resistencias- algunos contrarios, serán diferentes las cadenas de equivalencia que se constituirán a partir de cada uno de esos antagonismos; cadenas de equivalencia que posiblemente afectarán la identidad del sujeto en forma contradictoria.

"...cuanto más inestables sean las relaciones sociales, cuanto menos logrado sea un sistema definido de diferencias, tanto más proliferarán los puntos de antagonismo; pero, a la vez, tanto más carecerán éstos de una centralidad, de la posibilidad de establecer, sobre la base de ellos, cadenas de equivalencia unificadas."⁽¹⁸⁾

El límite de toda objetividad, es, pues, el antagonismo. Una relación de antagonismo se da en el campo de la discursividad, campo donde se asiste a la ruptura de la dicotomía real/ideal, material/ideológico. Dada la precariedad de sentido de toda identidad, la expresión de esa precariedad es la relación antagonónica.

Para que exista hegemonía - además de la necesidad de un momento articulador- debe darse una oposición entre prácticas articuladoras antagonónicas, o sea, antagonismo, lo que implica fenómenos de equivalencia y efectos de frontera, así como articulación de elementos flotantes. Esta articulación supone "construcción", constante redefinición de los elementos.⁽¹⁹⁾

La hegemonía consiste, entonces, en prácticas articuladoras que definen su identidad por oposición a otras prácticas articuladoras antagonónicas. Antagonismo no es sinónimo de contradicción. Existen sistemas de creencias contradictorias, que no necesariamente resultan antagonónicas. En la relación de antagonismo se muestran los límites de toda objetividad. Es la negación de un determinado orden, su límite, no el "momento" de una totalidad más amplia. Ese "límite" de lo social, deberá producirse en su interior mismo; es un elemento "subversivo", en la medida en que la aspiración de la sociedad a conformar una presencia plena -un espacio cerrado donde cada posición diferencial se "fija" como "momento" específico- es destruida por ese límite.

¿Cómo se construye, cómo se da esa subversión? Como se venía indicando, disolviendo la especificidad de las posiciones, anulando las difer-

¹⁸ Ibid.- Pág. 151.

¹⁹ En Gramsci, ello equivale al momento de "crisis orgánica", que resulta de una sobredeterminación de circunstancias y donde -además de un aumento de los antagonismos- existe crisis generalizada de identidades sociales. El "bloque histórico" gramsciano es el equivalente a la "formación discursiva" de Laclau; la unificación relativa del espacio político y social se da a través de puntos nodales y la constitución de identidades tendencialmente relacionadas. Laclau introduce el concepto de "formación hegemónica", en la medida en que considera al "bloque histórico" -gramsciano- constituyéndose en un campo antagonónico. Lo social no es nunca algo "cerrado". Referir a "formación hegemónica" implica aludir a "la continua redefinición de los espacios sociales y políticos, y a aquellos constantes procesos de desplazamiento de los límites que construyen la división social que son propios de las sociedades contemporáneas". (Laclau/1987)

encias, mediante la equivalencia, en tanto son usadas para expresar algo idéntico que es común a todas las especificidades.

Actualmente, emergen nuevos movimientos sociales, con identidades propias, pero dependientes de las condiciones políticas y sociales.

¿Autonomía en el pluralismo? Hacer referencia a la autonomía de estos movimientos, implica aludir a su defensa y expansión en relación a una lucha hegemónica más amplia. **Los sujetos políticos ecologistas, feministas, étnicos, son “significantes flotantes”, en un campo de constitución de condiciones discursivas que es posible subvertir.**

Las identidades no se hallan definitivamente adquiridas, ya que, en una lucha hegemónica, la articulación no se encuentra definida desde el comienzo. Sin embargo, sí existen formas de lucha que suponen actividades, formas de organización, sistemas de alianzas, construcción de sistemas de equivalencias entre contenidos. Equivalencia que

se construye en torno a que son todas “minorías”, que se establecen como “anti” alguna cosa específica. La autonomía se hace posible, como “momento interno de una operación hegemónica más vasta”.⁽²⁰⁾

Es en el campo de las prácticas articuladoras y de las prácticas hegemónicas, que adquieren sentido la autonomía y la subordinación.

Si existe pluralidad de espacios políticos, podemos referir a “luchas democráticas”; solamente en un espacio no saturado de lo social puede darse la dimensión hegemónica de la política.

Dado que existe un proceso constante de subversión y redefinición, con múltiples y diferentes prácticas articuladoras –a veces antagónicas– tampoco es posible la existencia de un sólo punto nodal hegemónico. Lo social no posee un centro, una esencia. Puede haber infinidad de puntos nodales hegemónicos, algunos sobredeterminados, que condensan las relaciones sociales.

////// Referencias bibliográficas //////////////////////////////////////

FOUCAULT, M. La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

GRAMSCI, A. Cartas desde la Cárcel. Madrid, 1975.

LACLAU, E., Mouffe, Ch. Hegemonía y estrategia socialista. España: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, E. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Espasa - Calpe, 1996.

²⁰ Laclau, E.- Mouffe, Ch. Op. Cit- Pág. 163.

²¹ *Ibid.*- Pág. 160.

Esos puntos nodales se constituyen, a veces, como “el centro de irradiación de una multiplicidad de efectos totalizantes”.⁽²¹⁾

Es en esta multiplicidad que Laclau pretende concentrar la atención, frente al interés generalizado en las nuevas y diferentes identidades emergentes en el mundo actual, que llevan a ***“la imposibilidad de seguir refiriendo a un centro trascendental las expresiones concretas y finitas de una subjetividad multifacética”***.⁽²²⁾

²² Laclau, E.- “Emancipación y diferencia”.- Edit. Espasa Calpe. Argentina / 1996.-





*Estructura constructiva con línea blanca, 1933
lápiz grueso, témpera, y óleo sobre cartón entelado, 105,0 x 75,0*

Reflexiones en torno a Didáctica y Práctica en la formación de docentes

*Bettina Corti**
Profesora

*Mirtha Ricobaldi ***
Magister

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta de la evolución del campo de la didáctica y la práctica docente en la formación de docentes del Uruguay. Realiza un recorrido que abarca una breve historia y evolución del campo de la Didáctica y la práctica docente en la formación de docentes, las tradiciones en nuestra formación de docentes y los mandatos fundacionales; la implementación del campo de la didáctica en los planes de estudio y el estado del arte actual y reflexiones en la propuesta de un Sistema Único Nacional de Formación de Docentes.

Palabras claves: DIDÁCTICA; PRÁCTICA DOCENTE; FORMACIÓN DE DOCENTES; URUGUAY; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

Para compartir algunas reflexiones acerca del estado del arte de la didáctica y la Práctica Docente en Formación Docente hoy, consideramos pertinente realizar un análisis situacional que integre los contextos sociales e históricos que se han vuelto protagonistas en el desarrollo de la formación docente.

Participamos de la convicción de que los temas de la enseñanza y de la formación de docentes en particular, no pueden aislarse de los contextos pasados y presentes y de las reflex-

* Prof. en Ciencias Biológicas egresada del IPA; Agregada en Biología General en el IPA; Diplomada en Educación Universidad ORT; Subdirectora del IPA.

** Licenciada en Sociología UDELAR; Mag. en Educación Universidad ORT; Prof. Efectiva de Sociología en el IPA.

iones que sobre esta mirada, recogiendo experiencias, puedan diseñar el futuro.

En consecuencia este trabajo se estructurará en torno a tres ejes:

- ▣ Breve historia y evolución del campo de la Didáctica y la Práctica Docente en la Formación de Docentes en nuestro país. Las tradiciones en nuestra formación de docentes y los mandatos fundacionales.
- ▣ La implementación del campo de la didáctica en los planes de estudio.
- ▣ Estado del arte actual y reflexiones en la propuesta de un Sistema Único Nacional de Formación de Docentes.

Las tradiciones en nuestra formación docente.

Breve historia y evolución del campo de la Didáctica y la Práctica Docente en la formación de docentes de nuestro país.

En una mirada hacia la historia de la formación de docentes en el sistema educativo de nuestro país, se visualiza la concepción de la formación docente inicial vinculada a la práctica educativa desde sus comienzos. Siempre ha existido la preocupación manifiesta en los planes y programas, así como en los diseños curriculares, por la formación del

profesional docente en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica de la enseñanza.

Si, citando a Edith Litwin (1996)⁽¹⁾, entendemos a la Didáctica como la *"teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben."* estos contextos socio - históricos significaron y resignificaron el papel de la didáctica asociada a la práctica, así como el rol y la concepción del docente en estos contextos, tradiciones o paradigmas, tanto de la Didáctica como de las Ciencias Sociales y de la Educación.

"La evolución de una disciplina, en este caso la didáctica, delinea trayectorias, derivaciones y revoluciones" (Kuhn, 1976)⁽²⁾. El campo de la didáctica no escapa a esta afirmación, ya que ha pasado y continúa experimentando etapas de acomodación, reacomodación y reestructuración y continúan coexistiendo tradiciones con nuevos enfoques.

Han existido -agregaríamos, coexisten- una pluralidad de enfoques, abordajes y elementos teóricos en lo que a didáctica se refiere. Asistimos aún hoy, a la puesta en escena de una serie de definiciones, conceptualizaciones y discusiones acerca de qué es lo específico del campo de la didáctica, cuál es su objeto de estudio, cómo se diferencia o

¹ Litwin, E. (1996) "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", cap. 4; en "Corrientes didácticas contemporáneas", Camilloni, A. y otros.

² Kuhn, Th. (1976) en "Corrientes didácticas contemporáneas", op.cit.

se relaciona con otros campos de conocimiento y cuál es el aporte que recibe de ellos. Al respecto Camilloni, A. (1996) señala: *"nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas"*⁽³⁾.

En una retrospectiva de la Formación Docente entendemos que uno de los aspectos centrales que hacen a la definición epistemológica de la didáctica, radica en sus orígenes. En la obra *"Didáctica Magna"* de Juan Amos Comenio (1675), que es reconocida como texto fundante de la didáctica, esta disciplina surge históricamente como una metodología general de la enseñanza. Se constituye entonces *"...en el ámbito de organización de las reglas del método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de Ratke..."* (Davini, M. 1996).⁽⁴⁾

Asistimos así en lo que refiere a la formación de docentes, a la vinculación de la enseñanza y su práctica con la tradición⁽⁵⁾ *"normalizadora y disciplinadora del buen maestro"* (Davini, 1996).

Esta tradición surgió ante la necesidad de preparar el personal que condujera la acción educativa frente a la organización de la escuela de masas, de una manera coherente con el proceso de consolidación de los Estados

Modernos. Los principios positivistas de orden y progreso, laicización de la enseñanza y organización del sistema público nacional, fueron las máximas que marcaron esta tradición, con el papel fuertemente moralizador y socializador que se le asignó al cuerpo docente.

En esta concepción, que responde como todas a un determinado contexto socio-histórico, la Enseñanza se orientó al disciplinamiento y a la homogeneización de los ciudadanos. La educación formal institucionalizada fue vista como una herramienta capaz de lograr la aceptación de las normas morales establecidas y como garantía para conservar el orden, reproducir el modelo social y los valores sociales imperantes. El docente adquirió así un rol preponderante en esta conducción desde su papel civilizador, misionero en la formación de los ciudadanos así como de las masas de inmigrantes.

Con esta concepción no sólo se formaron los ciudadanos, sino también los docentes, los buenos "maestros". La formación de docentes en consecuencia, también se vio impregnada de esta corriente tradicional y en la formación de un modelo de buen maestro como ejemplo para los ciudadanos. *"Desde esta perspectiva de influencia doctrinaria positivista de verdades*

³ Camilloni, A. (1996) "De herencias, dudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" en "Corrientes didácticas contemporáneas", op. cit.

⁴ Davini, M. (1995) en "Conflictos en la evolución de la Didáctica: la demarcación entre la Didáctica General y las Didácticas Especiales, cap. 2; en "Corrientes didácticas contemporáneas", op. cit.

⁵ "Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" Davini, op. cit.

universalmente aceptadas, el docente será el encargado de conducir a los ciudadanos por el camino del conocimiento, lo moralmente aceptado, como el adulto que debe dirigir y encauzar el camino de los jóvenes inexpertos⁽⁶⁾.

En nuestro país se instituyeron, desde esta tradición, los Institutos Normales⁽⁷⁾, donde se formaron los maestros normalistas para la educación primaria. En estos Institutos comenzaron a confrontarse las ideas positivistas con la nueva ideología que Davini llama "*el espiritualismo pedagógico*" con una visión laica de la educación. Se formaron así maestros que, a través de su función y entrega personal, sentaron las bases del "*deber ser*" y el "*saber hacer*" del buen docente. De esta forma se construyeron los pilares de la didáctica centrada casi exclusivamente en aspectos instrumentales y metodológicos, posicionada como una disciplina aséptica, neutra y objetiva.

La Didáctica se asoció con la Pedagogía y la Filosofía de la Educación construyendo a partir de éstas sus aspectos deontológicos y axiológicos. En otras palabras, la Didáctica tuvo en cuenta, desde sus orígenes (Comenio, 1675) "*el contenido*" y "*el método*", e implícitamente "*las consecuencias morales del acto de educar*".

El contenido respondió a qué enseñar y la Didáctica brindó al docente aportes sobre la progresión y la secuenciación de los contenidos, estableciendo a lo largo de su desarrollo histórico principios tales como "*ir de lo fácil a lo difícil*", "*de lo cercano a lo lejano*", "*de lo general a lo particular*". El Método responde a la pregunta, cómo enseñar.

Contenido y método fueron por lo tanto las máximas en la formación didáctica y práctica impartida a los futuros docentes; esta tradición, que entendemos aún convive en nuestras aulas, incorporó e impregnó además otras visiones y tradiciones que se sucedieron a lo largo del Siglo XX.

En la discusión acerca de los programas y de las bases para la formación de los docentes aparecieron en escena otros conceptos y cuestiones que difieren de la concepción anteriormente explicitada. Asimismo comenzaron a consolidarse en nuestro país las bases de la formación docente para los profesores de nivel secundario o Educación Media.

Davini, M (1995), llama a este nuevo enfoque "*tradición académica*", en la cual el docente es concebido como un especialista en una disciplina en particular. Para esta autora la diferencia sustancial con la concepción anterior está basada en dos postulados:

⁶ Davini, C. (1995), "La formación docente en cuestión: política y pedagogía"

⁷ 1882 se crea en Internato de Señoritas y 1891 el Internato de Varones, bajo la Dirección de María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez respectivamente; en el año 1935 estos internatos se fusionan, pasando a constituir los Institutos Normales hasta nuestros días.

- *“lo esencial para la formación y acción de los docentes es que conozcan*
 - *sólidamente la materia a enseñar.*
- *la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes”.*

Desde esta tradición lo sustancial para un docente es conocer la materia que va a enseñar, en desmedro de lo pedagógico - didáctico que aparece como una cuestión secundaria en la que no debería hacerse hincapié en la formación inicial y que fundamentalmente puede ser aprehendida desde el sentido común y la experiencia posterior.

Los orígenes de esta tradición se encuentran en el pensamiento positivista que subyace a la misma y en la batalla por el control de la docencia para la Enseñanza Media que era privativa del ámbito universitario.

En nuestro país en la década de 1940, esta discusión se evidenció entre dos personalidades de la cultura nacional: el Dr. Carlos Vaz Ferreira y el Dr. Antonio M. Grompone. Se entabló entonces una discusión por la legitimación de la docencia para el nivel de Enseñanza Media; en otras palabras, una puja entre los grupos de especialistas disciplinares, los pedagogos y los docentes. En este sentido,

una lucha por los ámbitos de poder y control de la Enseñanza Media y por aquellos aspectos que debían incluirse en la formación de un futuro profesor. No olvidemos que la formación de docentes para la Enseñanza Secundaria surge en la Universidad de la República como Sección Preparatoria para los cursos universitarios. Los primeros intentos de formación de este cuerpo docente dependían de la Sección Secundaria de la Universidad, bajo la modalidad de Profesores Agregados, lo que la define en sus comienzos como una formación de élites. No es si no hasta 1935, Ley Echegoyen, que la Enseñanza Secundaria se separa de la universidad⁽⁸⁾.

Aparecieron así en el debate tres perspectivas, por qué no configuraciones, para organizar la formación del profesorado de enseñanza media en este país:

- la que hacía hincapié en la preparación en la disciplina
 - o asignatura elegida;
- la que organizaba una formación de tipo universitario con un énfasis en lo filosófico y lo pedagógico;
- la que buscaba una formación de especialización
 - en la disciplina a enseñar, al mismo tiempo que en los aspectos psico-pedagógicos, las técnicas de organización de la Enseñanza Media y la práctica docente.

⁸ En 1935 la formación de profesores deja de estar bajo la jurisdicción de la Universidad de la República y se crea por Ley el Ente Autónomo Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, quien retoma la experiencia en formación de profesores agregados para la Enseñanza Secundaria, manteniéndose la obligación de asistencia a los cursos de enseñanza secundaria a efectos de realizar práctica docente.

El Dr. Antonio Miguel Grompone modelizó a partir de estas máximas, de las experiencias nacionales e internacionales (EEUU, Francia, Alemania) y de sus concepciones personales, la formación de profesores para la Enseñanza Media en nuestro país, a partir de la creación de un instituto de nivel terciario con independencia de la Universidad de la República, para la formación específica del profesorado, que derivó en la formulación de una Ley que finalmente constituyó el Instituto de Profesores "Artigas" en el año 1949, con dependencia del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria⁹.

En este Instituto la formación se sustentó, y se sustenta hasta nuestros días, en tres pilares fundacionales ineludibles y estrechamente vinculados que configuran el perfil docente:

- la formación en la materia específica,
 - la formación pedagógica y en ciencias de la educación,
 - la formación didáctica - práctica docente.
- Estos pilares formativos sentaron desde 1951, momento en que el IPA abre sus puertas, las bases de la formación docente que recibirían los estudiantes que ingresaran a la formación de docentes para la enseñanza media

La formación didáctica, acompañada de una práctica profesional docente, más allá de cambios curriculares, institucionales o normativos se mantiene hasta nuestros días. También en la formación de profesores la didáctica, ya sea en su concepción tradicional como a partir de la incorporación de nuevos aspectos teóricos, se concibió relacionada con la práctica docente.

En el documento *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria* (Grompone, 1952) por el que se establece la organización y fundamentos del primer plan de estudios, ya se incluía la necesaria relación de los procesos teóricos de las disciplinas con la práctica docente en instituciones liceales.

Refiere el Dr. Grompone en ese documento: "...la preparación del alumno debe comprender: un núcleo común correspondiente a Ciencias de la Educación, un grupo de disciplinas para cada Especialidad; la práctica docente... Los dos años de práctica tienen como finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza media, adaptarse a su organización, completar su formación de profesor adquiriendo experiencia de cómo se desarrolla un curso tal como se ha proyectado en el plan correspondiente y con los alumnos

⁹ Por Ley 11.285 del 2 de julio de 1949, se establece la creación, en sustitución de la Sección Agregaturas del Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, cuya organización reglamentaría el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Por Ley del 10 de agosto de 1950 se dispuso que este Instituto de Profesores se designara con el nombre de "Artigas".

que normalmente pertenecen a un grupo... La práctica, así concebida compenetra al aspirante con la vida real de un liceo de enseñanza secundaria, le permite conocer el tipo corriente del alumnado y, además, al seguir los cursos normales revisa su preparación en la asignatura y la adapta al desarrollo didáctico, con lo cual la práctica contribuye a la especialización". Este primer Plan de estudios se mantuvo vigente en sus principios fundamentales, hasta el año 1977, con énfasis en la metodología de la enseñanza y la práctica docente.

En la región y concretamente en nuestro país, las décadas del 1970 -1980 arrojaron una nueva impronta a las concepciones sobre la enseñanza y concretamente a la formación del profesorado. Davini (1995) llama a esta tradición "*eficientista*", en la que el docente es visto como un técnico, aplicador de técnicas, métodos y procedimientos de enseñanza. Si bien en nuestro país los tres ejes vertebradores de la formación de profesores para la enseñanza secundaria que antes mencionáramos permanecieron inalterados, se consolidaron prácticas vinculadas a teorías sustentadas por la noción de eficiencia de la enseñanza, enmarcadas en el paradigma positivista y en las corrientes asociacionistas del aprendizaje.

Como señala Davini (1995), la concepción técnico-eficientista, apuntó a la racionalidad técnica, "*profundizando en la economía de esfuerzos y la eficiencia en los procesos y los productos*", apoyándose en la concepción taylorista en la que el docente es un ejecutor y el currículum un mecanismo de control social.

El profesor, desde este paradigma, era esencialmente un técnico y su labor consistía en "*bajar a la práctica*" el currículum prescripto y elaborado por expertos externos en torno a objetivos de conducta para la medición del rendimiento esperado. El docente no necesitaría entonces dominar la lógica del conocimiento científico sino las técnicas de transmisión. La enseñanza estaría entonces subordinada, no sólo a la producción del conocimiento científico en la disciplina, sino también al conocimiento pedagógico y al psicológico. Se consagró desde esta postura al docente como técnico y no como intelectual. Habermas (1992) denomina a esta concepción como "*racionalidad instrumental*".

En nuestro país otro asunto se sumó a esta preocupación por la eficiencia, por la separación de la teoría y la práctica y por el control ideológico de la educación, dejando al profesorado desvinculado de la posibilidad de reflexionar o producir conocimientos.

Nos referimos a los años de dictadura militar. En estos años se marcaron fuertemente desde las editoriales hasta los objetivos de los programas de asignaturas, imponiendo quiénes podían enseñar y cómo debían hacerlo, impregnando los modelos de la formación docente. En esta socialización que podríamos llamar secundaria, se construyeron y se consolidaron muchas aspiraciones del "deber ser" docente de quienes se formaron en ese período, que luego se vieron duramente confrontadas. Los planes de estudio 1974, 1975 y 1977, tanto para la formación de maestros como de profesores, se vieron marcados por esta lógica eficientista y de control sobre la enseñanza y su práctica.

Asistimos a la conceptualización de la didáctica como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos, destinados a producir el aprendizaje de la forma más eficaz y eficiente posible. Definiciones como ésta se encontraban presentes en autores tales como Nérci, cuyo trabajo se convirtió en un material de cabecera para quienes se formaron en estas décadas.

Asistimos también a la presentación de la didáctica como una disciplina fuertemente enraizada y en asociación casi simbiótica con el aprendizaje. A toda enseñanza sobrevendría entonces un aprendizaje;

enseñanza-aprendizaje se convirtieron en un binomio inseparable.

El terreno de la didáctica se orientó entonces a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación causal como anteriormente expresáramos, propio del paradigma positivista-asociacionista y el docente debía entonces esmerarse en la aplicación de técnicas, métodos y procedimientos, para producir este aprendizaje. La didáctica aparece en estas conceptualizaciones como una disciplina neutra y objetiva, que sólo se encuentra relacionada con la producción de aprendizajes. No se considera entonces la dimensión epistemológica, histórica o social de esta disciplina, que luego será introducida por las corrientes denominadas críticas.

Con la vuelta a la vida democrática se produce la apertura y ampliación a nuevas concepciones. Cambiaron autoridades, planes de estudio, programas y soportes de enseñanza; cambiaron los discursos. Muchos aspectos del deber ser del rol docente se fueron desdibujando para dar paso a la consolidación de otras aspiraciones. Entre otros motivos, porque el proceso de identificación y relación que se estableció con un *tipo* de rol docente, estructurante y convocante para el desempeño de nuestra profesión (el *ideal del profesor*, casi un

imprinting para la carrera), estaba quebrado. Ser docente, sería entonces, *otra cosa*.

Se produjeron grandes controversias en el seno de la comunidad de formadores de docentes. Surgió abundante bibliografía en la que se exponían diversas críticas a la corriente eficientista en general.

Se elabora el Plan 1986 para la formación de maestros, profesores y maestros técnicos, que aunque basado en los tres pilares fundacionales de la formación docente, consagra nuevos elementos de análisis didáctico-pedagógicos, posicionamientos teóricos, con vinculación al contexto y a la praxis educativa.

En la formación de profesores en particular, la didáctica se concibe vinculada al campo epistemológico de la disciplina elegida por el futuro docente, abandonándose los cursos de didáctica general para dar cabida a las didácticas especiales.

Las reformas de los 90 establecieron otro marco de acción para la formación de docentes. Se crearon nuevos centros encargados de la formación de profesores para la enseñanza media en el interior del país, CERP (Centros Regionales de Profesores), con un diseño curricular y una matriz institucional diferente

en el cual la didáctica y la práctica no fueron concebidas estrictamente en el ámbito del aula sino desde una visión macro de la institución educativa. El primer plan de estudios de estos centros no incluía la formación didáctica como asignatura, que fue considerada en una reformulación efectuada en el año 2003.

A manera de resumen de este apartado diremos que las relaciones entre didáctica y práctica docente han variado en las distintas décadas y en las distintas tradiciones de enseñanza que han impregnado nuestra formación de docentes.

Los contenidos específicos de esas variaciones anotadas anteriormente se comprenden en la tensión aprendizaje-enseñanza por un lado y lo formativo por otro. Puede observarse en los énfasis que a cada término se le ha dado: "PRENAP" (Proceso Enseñanza-Aprendizaje) como proceso único de enseñanza y aprendizaje que mantenía todavía al docente como impulsor del proceso; luego los énfasis en el aprendizaje, bajo la consigna "todos pueden aprender", consagrándose el papel protagónico del educando; posteriormente -y abreviando- el equilibrio entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, como campos interrelacionados pero no dependientes.

Las corrientes reproductivistas y críticas intentan superar la visión de la enseñanza como un reflejo de teorías universalistas. La enseñanza implica en este sentido algo más que la reproducción del contenido, algo más que la aplicación de un método universal. Implica un quehacer comprometido con los acontecimientos sociales. La enseñanza como objeto de la didáctica se concibe como construcción social. Construcción ésta que se compromete con lo histórico, lo social y lo político, como práctica social, no ya en la homogeneización de los ciudadanos, sino en la consideración de las desigualdades sociales. La discusión en torno al objeto de estudio de la didáctica se empapa de aspectos epistemológicos, políticos e ideológicos; la práctica se transforma en constitutiva del campo.

Al decir de Litwin, desde estas perspectivas se encaran programas de investigación cualitativa focalizados que arrojan nuevas miradas y nuevas cuestiones al campo didáctico. Se recupera el método, pero no desde la neutralidad prescriptiva e instrumental imperante en décadas anteriores, sino desde una óptica en la que se favorecen las mejores intervenciones en la búsqueda de la producción de un conocimiento que mejore las prácticas y en el entendido de que las situaciones de enseñanza son únicas e irrepetibles.

Fenstermacher (1989)⁽¹⁰⁾ pone sobre la mesa asuntos

tales como el compromiso, la intencionalidad, la buena enseñanza, así como la ruptura del binomio enseñanza y aprendizaje, incluyendo lo ético y lo moral en el acto de enseñar. En este aspecto resultan significativos los aportes al campo de la didáctica desde las teorías cognitivas, a partir de las cuales el aprender no es el resultado de la asociación de estímulos y respuestas, sino el resultado de una construcción de los sujetos sobre matrices conceptuales que finamente se interrelacionan y se modifican, sobre las cuales se pasa inventario permanente y por supuesto, la introducción del concepto del deseo como motor del aprendizaje.

El aprendizaje entonces es objeto de la psicología y la enseñanza es objeto de la didáctica. La enseñanza se asume como un problema moral y el concepto de buena enseñanza se separa del de enseñanza exitosa. La buena enseñanza se contextualiza en el marco de las relaciones sociales propias de cada momento histórico y cada sociedad, y adquiere por tanto sentido ético y epistemológico.

Los estudios sobre el razonamiento de los alumnos, donde se los concibe como sujetos activos hacedores de su propio aprendizaje; los aportes lingüísticos que ponen sobre la mesa la importancia del lenguaje dentro del

¹⁰ Fenstermacher, G. (1989) " Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, "La investigación de la enseñanza"

aula; la narrativa y la imagen a la que los docentes recurren para enseñar; las consideraciones desde lo sociológico que sitúan la enseñanza en contextos específicos; el aula como un sistema ecológico con fundamentos desde la antropología y la sociología que parten de casos concretos y del análisis de los hechos cotidianos; así como, entre otros, la cognición del profesor y el pensamiento docente, han arrojado nuevas perspectivas, han puesto nuevos mojonos al camino por el que transita la didáctica en nuestros días.

Este proceso evolutivo comprende no sólo a la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza sino a las prácticas mismas, desde una visión que arroja también trayectorias diferentes en este sentido. Desde el enfoque del profesor como un reproductor de conocimientos o un aplicador de técnicas, que como consecuencia salía indemne de la situación de enseñanza, hasta la visión de este docente que se juega algo. Este docente que debe hacerse cargo de aquello que ocurre en las aulas y en las instituciones educativas, de la diversidad, del carácter moral de la enseñanza, de la tutela epistemológica de la disciplina que imparte, de las responsabilidades que como profesional le competen, de sus propias concepciones sobre la enseñanza, de su propio aprendizaje.

Meirieu, PH. (1997)⁽¹¹⁾ nos señala: *“enseñar es...crear un poco de historia en este espacio; pero la historia no se escribe nunca por adelantado y, para ella, no tenemos recetas; la historia no se repite y no podemos tener la certeza de salir totalmente indemnes”*.

Parafraseando a Díaz Barriga, (1995)⁽¹²⁾ la didáctica es considerada como una disciplina teórica, histórica y política; es teórica pues responde a la concepción de educación de una determinada sociedad, es histórica pues sus propuestas responden al momento histórico que se vive y es política pues se encuadra en un proyecto de sociedad. Si entendemos entonces que un proyecto educativo no es un espacio neutral y objetivo de transmisión de saberes técnicos o científicos debidamente probados y sistematizados, sino que implica un espacio de definición acerca del sentido social, político y cultural de enseñar y de aprender determinadas visiones del mundo y de modos de intervenir en él, y en los que se forma a los sujetos, las respuestas a las preguntas “clásicas” de la didáctica acerca del qué, el para qué y el cómo enseñar adquieren una dimensión sustancialmente distinta de las que se otorgan desde la racionalidad instrumental o técnica antes señalada.

¹¹ Meirieu, Ph. (1992), “Aprender sí. Pero ¿cómo?”

¹² Díaz Barriga, A. (1995), “Didáctica. Aportes para una polémica”

En las últimas décadas se ha producido un importante desarrollo teórico desde las vertientes críticas respecto a las teorías de la enseñanza, estructuradas en enfoques tecnicistas. En este sentido podría decirse, en referencia a esta producción teórica, que la misma avanzó en la deconstrucción de esta racionalidad técnica o instrumental en el campo de la didáctica, intentando redefinir y ampliar los horizontes comprensivos y propositivos del campo.

El objeto de estudio de la didáctica, la enseñanza y su práctica, se impregna de nuevas dimensiones y se elaboran nuevos marcos conceptuales de análisis y de reflexión desde donde se reconstruye el valor teórico de esta disciplina, dejando de lado la visión que podríamos catalogar como simplista de la que fue objeto en décadas pasadas. Se construye entonces lo que Litwin denomina *"la nueva agenda de la didáctica"*⁽¹³⁾.

La implementación de la didáctica y la práctica en los planes de estudio

Al respecto nos referiremos a la implementación del campo de la didáctica y la práctica docente en los diseños curriculares de los planes de estudio: 1986, 1997 y 2005 CERP, 2005 Magisterio.

La formación inicial de docentes se ha venido desempeñando por instituciones específicas y mediante un

currículum que establece la secuencia y contenidos del programa formativo. A tales efectos se han diseñado a lo largo de la historia de la formación docente numerosos currículos de formación atendiendo a la dimensión histórica, social y política del país, así como sobre la base de diferentes modelos teóricos o referentes paradigmáticos de las Ciencias de la Educación, rasgo que ha compartido nuestro país con el contexto de América Latina.

En acuerdo con lo expresado por Diker y Terigi (1997)⁽¹⁴⁾, en general estas reformas atendieron y evolucionaron hacia tres grandes aspectos:

- *"el saber de los docentes, buscando incrementar su idoneidad para enfrentar las nuevas demandas sociales"*
- *la cultura institucional de los centros de formación docente, de manera de organizar instituciones menos burocráticas y más flexibles*
- *la distribución de responsabilidades y los mecanismos de control de desempeño".*

Diferentes diseños curriculares han circulado en busca de estos objetivos. Atendemos en este artículo a las notas referentes a la didáctica y a la práctica en Formación Docente.

¹³ Litwin, E., (1996) en "Corrientes didácticas contemporáneas".

¹⁴ Diker, G y Terigi, F (1997), "La formación de docente y profesores: hoja de ruta".

Plan 1986 para la Formación de Profesores de Educación Media

Este Plan surge inmediatamente de recuperada la vida institucional del país, con el aporte de diferentes actores institucionales bajo la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

La estructura curricular centra su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje y presenta como propuesta formativa: poner el énfasis en el pensar, en la acción participativa y reflexiva. Pretende ser más que una mera reordenación de las asignaturas y sus contenidos. Trata de afirmar y rescatar valores y no simplemente de reformar procedimientos. Integra tres grandes factores: docente - currículo - realidad, en la búsqueda de una organicidad curricular.

Se encuentra estructurado en cuatro años de formación, a partir de un diseño curricular lineal, que incluye tres grandes ejes: el eje de la formación disciplinar, el eje de las Ciencias de la Educación y el eje Didáctica - práctica docente, al que nos referiremos particularmente.

El eje de la didáctica - práctica docente

Este eje formativo ha acompañado la formación de profesores en sus distintas

épocas, se encuentra también presente en el Plan 1986, entendido como una unidad que incluye didáctica y práctica docente.

La didáctica-práctica docente es desarrollada a través de los aportes teóricos a cargo de los profesores de didáctica en la institución formadora y se complementa el aprendizaje con el desarrollo de la práctica docente a nivel medio, de diferente intensidad y profundidad según el año en curso.

Se encuentra estructurada en tres cursos a partir del segundo año de la carrera, a saber: Didáctica I, II y III, en cada curso la complejidad y responsabilidades de la práctica docente se incrementa para el estudiante, incluyendo una práctica de observación, el dictado de clases en compañía del profesor adscriptor, hasta hacerse cargo de un grupo de Educación Media en el curso de Didáctica III (práctica rentada), con todos los aspectos que esto implica al funcionario docente.

Este Plan de estudios y su contexto de aplicación refieren hoy a las siguientes instituciones:

- IPA en los cursos de 2º, 3º y 4º año.
- IFD en la modalidad semipresencial en las especialidades Física, Biología, Matemática, Idi-

oma Español, Educación Musical y Comunicación Visual y en la modalidad semilibre.

Plan 1997 para la formación de Profesores en los Centros Regionales de Profesores

El diseño curricular de este Plan de estudios fundacional de los CERP fractura la matriz inicial, incluye áreas y se funda en la búsqueda de relaciones entre los campos, formas y procesos de conocimiento. Se encuentra estructurado en tres años de duración.

La concepción de la didáctica y su práctica difiere de la propuesta en el Plan 1986. En primer término, la didáctica como asignatura específica no estaba incluida en el plan original, se incorpora posteriormente en una reformulación realizada en el 2002; en segundo lugar, la práctica docente se lleva a cabo en establecimientos específicamente destinados a estos efectos. Lo cual representa un cambio sustantivo, ya que se introduce la concepción de liceos y escuelas técnicas de práctica. Otro aspecto que marca la diferencia es que los estudiantes participan en cada grupo de práctica en duplas, incluso en el último año de la carrera, entendiéndose esto como una forma de contrastar las prácticas. A su vez se introduce la figura del profesor tutor, y de orientador de la práctica docente, man-

teniendo el rol del profesor adscriptor.

Plan 2005 para la formación de Profesores en los CERP's⁽¹⁵⁾

La propuesta tiene una estructura curricular que consiste en una formación centrada en cuatro núcleos básicos, organizada en dos trayectos que se estructuran en instancias curriculares que se cursan a través de diferentes formatos y modalidades.

El núcleo correspondiente a la construcción teórica de la práctica y el rol profesional comprende el tránsito por diferentes modalidades de cursado aportando los elementos básicos para la elaboración de diversos modelos que orienten la construcción de un modelo docente propio. Si bien este diseño surge como reformulación curricular del plan fundacional, e incorpora una formación en 4 años y la integración de la didáctica como asignatura específica, la práctica docente aún en el último año de la carrera se sigue realizando en duplas de alumnos practicantes.

Plan 2005 para la formación de Maestros⁽¹⁶⁾

La Didáctica y la práctica docente se inscriben en el Trayecto de Experiencias en Prácticas Profesionales. En este trayecto se propone que el futuro maestro aborde

¹⁵ Ver, "Diseño curricular Centros Regionales de Profesores", 2005, ANEP.

¹⁶ Ver, Plan de Formación de Maestros, 2005, ANEP.

progresivamente la complejidad de la práctica docente, transitando de la práctica a la teoría y de esta última nuevamente a la práctica.

Comprende varias instancias: observación y análisis en centros educativos, experiencias en prácticas profesionales en educación primaria, experiencias en prácticas profesionales en educación común e inicial, experiencias en prácticas profesionales rurales y de contextos de vulnerabilidad social.

Estado del arte actual y reflexiones en la propuesta de un Sistema Único Nacional de Formación Docente

A partir del año 2005, el CODICEN de la ANEP y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente se proponen la elaboración de un nuevo currículo para la formación de docentes (maestros, maestros técnicos y profesores), con el objetivo de disminuir la fragmentación existente en el área.

Esta fragmentación no solo refirió a los diseños curriculares coexistentes, fundamentalmente en el caso particular de las instituciones formadoras de profesores (Plan 1986, Plan 1997, Plan 2005), sino además a la desarticulación entre esas instituciones y sus dependencias, generando una diversidad en la formación impartida.

A este respecto la Asamblea Técnico Docente de Formación Docente, así como el gremio docente y estudiantil, reclamaban y fundamentaban la necesidad de recuperar la identidad del área de formación docente, tanto en lo curricular, como en lo académico y lo institucional, rescatando las experiencias que en materia de formación de docentes tenía el país, como así también acompañando los cambios sociales e históricos.

“De todo esto resulta una fragmentación que rompe con la unidad de la formación docente generando diversidad de niveles, de criterios y de prácticas educativas que no permiten un “lenguaje” común a los egresados. El docente se ha transformado en ejecutor de decisiones que se procesan en otros ámbitos. Se generan grupos aislados en virtud de su procedencia y su formación, debido a una visión distinta sobre las prácticas y los entendimientos. Se rompe la unidad académica, se rompe el diálogo y se instala la competitividad. Consecuentemente se perjudican directamente los procesos de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes destinatarios”¹⁷.

Este proceso comienza con una primera medida normativa: la incorporación de los Centros Regionales de Profesores al área de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, lo que produce

¹⁷ ATD Carmelo 2005.

en consecuencia la necesidad de implementar una serie de modificaciones curriculares, reglamentarias, estatutarias y de marcos institucionales.

A través de la creación de Comisiones de trabajo se inicia una discusión que involucra a todos los actores institucionales: estudiantes, docentes, directores, representantes de ATD y gremio de formación docente.

De los informes emanados de estas Comisiones se visualiza la intencionalidad de recuperar la experiencia que en materia de formación de docentes tenía el país e introducir innovaciones consensuadas que permitieran articular y lograr una formación de docentes de carácter superior (con la aspiración de estatuto universitario para el área), que se sostuviera en un eje transversal y común de asignaturas de Ciencias de la Educación, y tres planes únicos (Formación de Profesores, Maestros y Maestros Técnicos), para crear un Sistema Único Nacional de Formación de Docentes.

En cuanto a la Didáctica, campo que nos ocupa particularmente en este trabajo, se planteó en la discusión curricular su lugar en el plan de estudios: la Comisión de elaboración del Plan Magisterial propuso la inclusión de esta asignatura en el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC), dentro del

área comprensiva de las ciencias de la educación, mientras que la Comisión de formación de profesores reivindicó el carácter específico de esta formación vinculada al campo epistemológico de la disciplina a enseñar por el futuro docente.

Esta discusión da cuenta de algunos de los hitos que presentamos al comienzo de este desarrollo: ¿Cuál es el lugar de la didáctica, cuál es su objeto de estudio, cuál es su concepción? Sin embargo algunos aspectos de su campo de estudio se mantienen en el imaginario constante: saber, saber enseñar, saber a quién se enseña, saber en qué medio se enseña y para qué se enseña; la necesidad de que el futuro docente pueda reflexionar sobre sus prácticas, discutir las con sus colegas, plantear alternativas, es decir en la búsqueda de una actitud investigativa.

Pese a estas discrepancias puede evidenciarse una certeza: la didáctica y la práctica docente como una unidad curricular. La necesidad de que los aspectos teóricos de la disciplina y el ejercicio del rol docente futuro se mantengan en continua relación dialéctica y de reflexión.

Esta relación implica la integración de una formación en dos niveles. Nos referimos a lo que Luaces, M. califica como "*formación bifronte*"⁽¹⁸⁾: en el

contexto real y desde el nivel académico. La didáctica es más que una asignatura, es la “bisagra natural” del sistema de formación, asume una “multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática”.

“Esto implica que al alumno de formación inicial se le planteen el hiatus teoría-práctica: debe trabajar con un grupo de estudiantes reales en su dinámica, en su contexto y en su problemática, en tanto ha tratado al adolescente en su formación académica a partir de características generales estereotipadas y por otro lado debe manejar el universo multicontextual del aula distanciado del manejo teórico de que es objeto”.

Es indudable que para la mayoría de los estudiantes de formación docente el período de prácticas es considerado, con mayor o menor entusiasmo, como el período más importante del currículo de su formación profesional⁽¹⁹⁾. Es la parte del currículum verdadero, donde encuentran la oportunidad no sólo de conocer las características reales de su profesión, con sus posibilidades y limitaciones, sino también de desarrollar conocimientos y actitudes profesionales. Supone el contacto no sólo con la realidad, sino con lo más real que tenemos: la docencia y el

reconocimiento de la relación teoría-práctica.

En el área de la didáctica y la práctica docente se integran dos instituciones, dos modelos de formación: la institución formadora en la que se desempeñan los docentes de didáctica y la institución donde se realiza la práctica con la intervención del profesor o maestro adscriptor que de alguna forma, tiene también un efecto modélico.

Esto implica según Luaces, “el análisis reflexivo sobre la práctica y repensar presupuestos en el contexto en el que son generados, situando sus dimensiones con referentes teóricos sólidos, a fin de elaborar una fundamentación seria y útil a la propia formación”.

En este contexto y en atención al perfil de egreso que se busca en el nuevo plan de estudios 2008 y la nueva organización académica de las instituciones, resulta insoslayable la concepción de la didáctica y la práctica docente desde una actitud reflexiva que la comprenda como un fenómeno social complejo, que implica además mirarse a uno mismo.

Hoy la didáctica implica orientación hacia las finalidades educativas y un compromiso moral, una práctica social definida históricamente y marcada por finalidades de sentido político. Implica asum-

¹⁸ Luaces, M. 2002; “Pilares formativos de la propuesta de Formación Inicial en el Instituto de Profesores Artigas”.

¹⁹ Betta, A, y otros, 2002; “El Instituto de Profesores Artigas: una lectura desde sus actores institucionales”.

ir los desafíos que el Siglo XXI le impone a la educación, ya que la enseñanza aparece marcada por los rasgos que imprimen los procesos de cambios sociales, desde los contextos de globalización, complejidad y diversidad.

“El trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro, trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa” (Achilli, E.1990) ⁽²⁰⁾.

El concepto de práctica docente implica trascender los componentes del triángulo didáctico, ya que cada uno de estos vértices es a su vez centro de múltiples interrelaciones.

A su vez Garmanik, R. señala que, *“El análisis de las prácticas docentes es una tarea problemática no sólo porque constituyen un fenómeno social complejo en el que se ponen en juego una multiplicidad de variables, sino porque poner la mirada en ellas, implica volver a mirarse uno mismo, ya que de alguna manera siempre fuimos y somos actores en ese escenario pedagógico”*.

La tarea, desde los Institutos de Formación Docente, será entonces lograr que el futuro docente comprenda que la práctica docente es una tarea *“no cristalizada ni estática”*, sino que tiene lugar en determinados contextos históricos y sociales. La enseñanza es una de estas tareas, la fundamental, la que le da especificidad, pero no es posible desvincularla de los contextos constitutivos de la práctica, los que generan tensiones que deberían ser espacios a reflexionar.

En el nuevo plan de estudios 2008, un nuevo puente entre la teoría y la práctica docente comienza en el primer año de la carrera de profesor donde se incluye una Introducción a la Didáctica y la asignatura/taller Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, asignatura ésta que remite a la mayor innovación dentro del NFPC.

Dentro de las finalidades formativas de este espacio, los lineamientos curriculares de la formación docente se proponen como objetivo *“ofrecer experiencias que les permitan a los futuros docentes reflexionar sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos, normativos y vinculados comprometidos en las prácticas docentes.”* Hacer de las prácticas docentes objeto de conocimiento, implica buscar y reconocer claves de comprensión que apunten a

²⁰ Achilli, E. 1990; “Antropología e investigación educacional: aproximación a un enfoque constructivista indicario”.

problematizar y a desnaturalizar lo cotidiano. Esto no puede lograrse desvinculando el análisis del contexto institucional en el cual las mismas se desarrollan, en este caso las escuelas o liceos.

Tomando conceptos presentados por Davini (2002)⁽²¹⁾ podríamos distinguir que desde las instituciones formadoras deberían promoverse distintos niveles de aprendizaje en relación a la práctica docente, en la medida en que participen o no procesos reflexivos:

- El primer nivel constituiría un *"aprendizaje elemental o de circuito simple"* que supone la adopción de rutinas a través de las cuales los futuros docentes se
 - integran al colectivo, sin la inclusión de procesos reflexivos.
- El segundo nivel supone la toma de conciencia, así
 - como la reflexión sobre las prácticas de los otros o de sí mismos.
- Por último, el tercer nivel de aprendizaje o *"aprendizaje de circuito doble"* supone el análisis del contexto.

Es de señalar que desde la institución formadora se promueve la integración de los niveles expresados por la autora, aprendizajes de segundo y tercer nivel, fundamentalmente en el último curso de didáctica. El alumno practicante se encuentran con una dinámica par-

ticular, un modo de hacer, un "estilo institucional", que por su interacción, caracterizan al establecimiento donde realiza su práctica como responsable de una cierta manera de hacer, de enfrentar y resolver dificultades, de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico.

Cuando el futuro docente realiza sus prácticas tienen lugar otras formas de regulación, como lo son las normas explícitas o implícitas de la experiencia que se expresan en las dinámicas institucionales, las prácticas docentes instituidas y las formas de interacción sociales y profesionales, instalándose dispositivos duraderos de reflexión y aprendizaje que consideren, además del aula, los contextos que mantienen y retroalimentan las prácticas en las instituciones.

El nuevo plan de estudios promueve la investigación sobre la propia práctica y la investigación educativa como modo de producir conocimiento, mejorar la enseñanza, favorecer la interpretación y comprensión de las prácticas docentes.

Continuando con Garmanik señalaremos que en forma constante, es un desafío la construcción de tal actitud, pero no sólo para despertarla en nuestros alumnos, futuros docentes, sino también para nuestra propia construcción. Se pretende así una inda-

²¹ Davini, M. y otros, 2005; "De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar".

gación autorreflexiva que estaría en manos de todos los participantes de la situación social (docentes y futuros docentes), con el propósito de mejorar la racionalidad para el entendimiento de las prácticas en las situaciones en las que éstas tienen lugar.

En estas reflexiones que venimos compartiendo se pretende dar cuenta de un proceso que se fue dando desde modelos fuertemente estructurados, con intención disciplinadora, hasta el momento actual en el que se da cabida a la inclusión de los emergentes que surgen en el aula, lo que necesariamente implica la reflexión y la consideración de que no todo se enseña y se aprende en la formación inicial. Que se requiere seguir aprendiendo durante todo el ejercicio docente; ésta es la actitud reflexiva e investigativa en la que debiera ser formado el futuro docente.

Desde las instituciones formadores el desafío es hoy crear, recrear, significar, resignificar, construir y deconstruir las prácticas docentes a la luz de la teoría, considerando a los futuros docentes como protagonistas y hacedores de su profesión, recuperando, al decir de Elsa Gatti, el deseo de aprender y el placer de enseñar.

Según Litwin (2008)⁽²²⁾ *“tres fueron las corrientes teóricas... que sentaron las bases para pensar la problemática de la enseñanza: la enmarcada en la agenda clásica conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje, con el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, a partir de la psicología cognitiva se centra en la reflexión sobre la clase acontecida desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, una corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica... Este tercer enfoque contiene categorías distintivas a las dos anteriores, la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión”*.

Este tercer enfoque implica siempre aprender y reflexionar, *deconstruyendo el rol* que hemos construido, asumiendo la incertidumbre como una categoría inherente a la enseñanza, para poder luego re-encontrarnos y re-construir la relación con los alumnos y el conocimiento.

En este contexto, la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza cobra una especial significación y se convierte en un eje central de la formación docente.

²² Litwin, E. (2008) “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E.; ACHILLI, E. (1990). *"Antropología e investigación educacional: aproximaciones a un enfoque indiciario"*. Rosario (AR), CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes.
- BETTA, A.; CORTI, B.; GIL, R.; RICOBALDI, M. (2002). *"El Instituto de Profesores Artigas: una lectura desde sus actores institucionales"*. Montevideo, D.F. y P.D.
- CAMILLONI, Alicia. (2005). *"Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo"*. Buenos Aires, Paidós.
- COMILLONI, Alicia. (1996). *"Corrientes didácticas contemporáneas"*. Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, C. y otros. (2002). *"De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar"*. Buenos Aires, Paper.
- DAVINI, C. (1995). *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía"*. Buenos Aires, Paidós.
- DIAZ BARRIGA, A. (1998). *"Didáctica y currículum"*. Buenos Aires, Aique.
- DIKER, G.; TERIGI, F. (1997). *"La formación de maestros y profesores: hoja de ruta"*. México, Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2000). *"Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia"*. Buenos Aires, Kapelusz.
- GARMANIC, R.; FERNÁNDEZ, M. Consultado en Internet en noviembre de 2008. *"Profesores formadores. La reflexión en cuestión"*. Instituto de Educación Superior Juan B. Justo. Escuela Normal Superior nº 8.
- GATTI, E. (2005). *"Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender"*. Montevideo, Psicolibros
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *"La enseñanza, su teoría y su práctica"*. Madrid, Akal.
- GROMPONE, A. (1952). *"La formación de profesores para la enseñanza secundaria"*. Montevideo, Consejo de Enseñanza Secundaria.
- LITWIN, E. (2004). *"Las configuraciones didácticas"*. Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *"El oficio de enseñar. Condiciones y contextos"*. Buenos Aires, Paidós.
- LUACES, M. (2002). *"Primeras Salas de Reflexión Académicas de los docentes del IPA"*. Montevideo, MEMFOD.
- MEIRIEU, Ph. (1997). *"Enseñar sí, ¿pero cómo?"* Barcelona, Octaedro
- "Planes 1986, 1997 y 2005 para la Formación de Profesores".
- "Plan 2005 para la Formación de Maestros".
- "Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente" (2007). Montevideo, DF y PD/CODICEN.
- WITTRÖCK, M. (1989). *"La investigación de la enseñanza"*. Madrid, Paidós.



Café, 1928
óleo sobre cartón, 53,5 x 55,0

Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997-2007)

Verónica Sanz Bonino*
Ingeniera Agrónoma

Resumen

El propósito de este trabajo fue aproximarse al estado de situación de la producción de conocimiento en el área educativa desde: las investigaciones educativas publicadas en Uruguay en el ámbito público y privado en el periodo 1997-2007 y entrevistas realizadas a actores responsables de la gestión educativa y/o de la investigación en las instituciones que representan. Esta presentación es una síntesis del trabajo completo que puede ubicarse en el CENID (Centro Nacional de Información y Documentación), así como la base de datos producto de éste.

Palabras claves: INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL; URUGUAY; BASE DE DATOS

1. Introducción

La escasa visibilidad de equipos de investigación consolidados institucionalmente y la desarticulación entre investigación-toma de decisiones, fueron los enunciados conjeturales de origen. La inexistencia de trabajos que sistematicen resultados de investigaciones educativas en Uruguay es un dato de la realidad y punto de partida del interés para llevar adelante este trabajo exploratorio.

* Ingeniera Agrónoma, cursó Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, colaboradora en Planificación educativa del Departamento de Sociología y Economía de la Educación de dicha Facultad, docente de la Universidad de la Empresa, Profesora Adscripta del Liceo N° 3 "Dámaso Antonio Larrañaga".

Las investigaciones educativas de autores uruguayos disponibles y publicadas en el periodo 1997-2007 conformaron el universo de estudio. Las unidades de análisis fueron 3629 fuentes a las que se accedió directamente en los centros de documentación o en el sitio web de quince instituciones: cuatro facultades públicas de la Universidad de la República, cuatro universidades privadas, tres organismos gubernamentales, tres organizaciones no gubernamentales y un organismo internacional. Además se entrevistó a doce informantes calificados.

Los objetivos planteados fueron los siguientes: i) relevamiento y clasificación de las fuentes bibliográficas o documentos electrónicos definidos como investigaciones educativas; ii) conformación de una base de datos con información proveniente de las publicaciones analizadas según diez criterios; iii) análisis de las tendencias de la producción de conocimiento en el área educativa a partir de la información presentada. Estos objetivos surgen de las preguntas que orientaron este trabajo: ¿cuáles son las características de las investigaciones educativas publicadas en el periodo 1997-2007 en nuestro país?, ¿cuáles son las tendencias de la producción de conocimiento en el campo educativo en instituciones del ámbito público y privado?,

¿cuál es la percepción de algunos actores del sistema educativo, responsables de la gestión y/o tomadores de decisión, sobre la situación de la investigación educativa en la última década?

El carácter exploratorio de éste lo condiciona y a su vez interroga a quien lo procesó hacia nuevas temáticas que emergen o subyacen desde el trabajo de campo hasta la elaboración final del documento. El contenido involucró las fases propias de una investigación: la pertinencia del tema seleccionado, los antecedentes referidos a trabajos publicados en Uruguay o en el exterior con características similares a éste, preguntas, objetivos y marco teórico. En este último se transitó desde autores que cuestionan el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, el lugar de la teoría en la investigación, aunque en el trabajo original se estudiaron también otros aspectos como: los paradigmas al que adhieren unos y otros investigadores, el nivel de aplicabilidad de la investigación- acción como marco en las condiciones laborales de los docentes del sistema educativo y algunas metodologías de investigación. Se relató el proceso de búsqueda de información y las estrategias que se adoptaron para configurar un recorrido metodológico con decisiones que sortearon algunas dificultades. La presentación de resultados buscó

maximizar el análisis de la información recabada: tanto la que formaría parte de la base de datos como la proveniente de las entrevistas realizadas. En último término, la discusión hizo el camino inverso, reduce y sintetiza las ideas fundamentales que se pretendió también, interroguen al lector.

2. Pertinencia del tema

Los distintos actores del sistema educativo aluden a la necesidad de investigar en educación para poder visualizar los procesos que se dan tanto a nivel del aula como de la educación en general. Sin embargo, las limitantes a las que se enfrenta “el investigador” desde el momento que toma la decisión de abordar un tema (o la institución que avala u orienta a un equipo de investigadores) son de índole variada. Quien pretende investigar, y considerando que se ha delimitado correctamente el tema, debería acceder fácilmente a una base de datos actualizada y a disposición de todas y todos, con las investigaciones publicadas en nuestro país. Pero resultaría especialmente interesante que esta base contuviera, además de información básica (como título del trabajo y nombre de los autores), información complementaria y técnica acerca de las características de cada trabajo. El Ministerio de Educación y Cultura tiene

a disposición a través del Departamento de Documentación Pedagógica dos bases de datos: REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) y VARELA, pero estas bases no cuentan con todas las investigaciones publicadas en el país o utilizan un criterio de clasificación diferente al que requiere el investigador en algunas oportunidades.

Desde distintos ámbitos (Universidad de la República, universidades privadas, ANEP, Ministerio de Educación y Cultura, organizaciones no gubernamentales) se está haciendo foco en la educación como promotora de cambios socioculturales, cambios que se vienen gestionando desde la creación de un espacio de debate nacional. Contar con una herramienta que proporcione un panorama retrospectivo, producto de un estudio exploratorio ofrecería elementos que colaborarían al planteamiento de interrogantes acerca de los futuribles. La toma de decisiones que competen a la formación de profesionales de la educación, la modificación de planes y programas, la implementación de nuevos proyectos, la aplicación de herramientas o estrategias didácticas diferentes, requieren acercarse al conocimiento producido en cada área, y potenciar las articulaciones entre los posibles involucrados de dicho proceso. En este sentido, el contar

con una base de datos actualizada colaboraría tanto en la planificación más efectiva de los ciclos de investigación como en el establecimiento de un equilibrio entre las inquietudes del investigador y las necesidades del sistema en su conjunto. Se espera que el investigador, en su calidad de tal, aporte a la comunidad nuevos conocimientos, acumulables o complementarios a sus antecedentes y por lo tanto no sería deseable que reprodujera investigaciones a partir temas y preguntas que otros ya han respondido.

La investigación educativa está presente en el articulado del Borrador de la Ley de Educación (en discusión actualmente) desde diferentes espacios. Esta Ley establece: *"a los efectos de la carrera docente se jerarquizará (...) las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes"* (Art. 69 inc.4). Por otra parte, y en relación a la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa dice entre sus cometidos: *"Favorecer la investigación educativa"* (Art. 118 inc.5). Estas prerrogativas conllevan un implícito que refiere a la necesidad de planificar la investigación. Los tiempos reales que su ejecución implica aparecen como factores limitantes cuando sus resultados se requieren para la toma de decisiones. Contar con una herramienta que aproxime al gestor, al político, al técnico,

al docente, a un panorama general de la producción de investigación educativa, agilizaría la búsqueda de la fuente y le permitirá integrarse a un proceso sistémico desde el cual adquiere valor el fundamento.

La tarea del investigador que se ha formado para investigar o fue haciendo que investigaba para formarse, adquiere relevancia y reconocimiento desde el momento en que su trabajo se hace público, es decir se publica. Y valga la redundancia en tanto, las desarticulaciones propias del sistema educativo con tensiones no resueltas entre el ámbito público y privado, entre lo gubernamental y lo no gubernamental, entre lo central y lo descentralizado, inciden directamente en el desconocimiento de sus actores acerca de lo que produce o desarrolla o concluye una institución par. Cuando se habla de la sociedad del conocimiento, primero debe considerarse que facilitar el acceso a la información a todos y todas es partir de igualdad de condiciones para inducir cambios.

3. Antecedentes

El único antecedente publicado y referido a la sistematización de información sobre investigaciones educativas en nuestro país se encontró en el trabajo: *"Investigación de la*

educación en algunos países de América Latina. El caso de Uruguay" de Jorge Rivera Pizarro ubicado a través de la base REDUC en el Ministerio de Educación y Cultura de nuestro país con el N° RAE 06.361-00, publicado en el año 1991. Rivera plantea un breve panorama general de la educación en nuestro país y examina 204 títulos de investigaciones educativas registradas en la REDUC. El autor presenta, para el periodo 1920 a 1989, las siguientes dimensiones de análisis: i) número de trabajos publicados por año y por fuente (centros privados, estado, universidad, organismos internacionales, investigadores independientes); ii) temáticas generales estudiados en cada década; iii) nombre de autores vinculados a temáticas de estudio y fuentes de publicación. El autor expresa que en las décadas anteriores al año 50, "*se observa la importancia del Estado y de autores independientes como productores de material educativo*" (1991:179). Destaca la labor de las organizaciones no gubernamentales en los años 70 y el repunte de la Universidad en los 80's. Si se analiza la producción para el total del periodo (1920-1989), aparece en primer lugar las publicaciones de investigadores independientes con un 39% del total de las publicaciones, luego las organizaciones no gubernamentales (25,5%), seguidas por el estado (18%).

Finaliza esta composición la Universidad con un 14% del total de las publicaciones para ese rango y los organismos internacionales (3.5%). Al analizar las temáticas, el autor afirma que la investigación se centró especialmente en Educación Primaria seguida por temáticas como los problemas psicológicos del estudiante en el Ciclo básico. No se atendió temas como educación rural y popular. El autor agrega que "*..no se ha detectado la existencia de programas de formación de investigadores*". Asocia la discontinuidad de las investigaciones a la dependencia de financiamiento, externo.

Se obtuvo un segundo antecedente denominado "*La investigación educativa en Uruguay. Mapa de situación y propuestas de nuevos estudios a realizar*" de los autores Fernando Filgueira y María Ester Mancebo. Dicho informe de consultoría presentado a ANEP en el año 2001 estudia el estado de situación de la investigación educativa en el periodo 1995-2000. Su propósito fue la indagación de publicaciones en torno a dos matrices de conceptualización: el nivel educativo y las unidades de análisis de los estudios.

A nivel internacional se obtuvo escasos antecedentes como: i) "*La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años*" de Mir-

tha Abraham y Alfredo Rojas publicado en el año 1997; ii) *"El campo de la producción de conocimiento en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa"* de Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi del año 2007; iii) *"Reformas en la educación superior, producción de conocimiento y construcción de agendas de política: una mirada comparada de la producción académica en el campo de las políticas educativas y de la educación superior"* de Claudio Suasnábar y Mónica Mestman (2007) y iv) *"La educación en América Latina y el Caribe. 2001-2004"* de María Soledad Mackinnon.

4. Marco teórico

4.1. Epistemología de las Ciencias de la Educación: una aproximación al campo del conocimiento

El cuestionamiento a los paradigmas actuales que conduce a una nueva manera de aproximarse al conocimiento (sea éste natural o social) está interpelado por la crisis de la modernidad, los límites de la razón instrumental, la fundamentación del concepto y la práctica disciplinaria entre otros. La idea de "caos" en la ciencia y la noción del pensamiento complejo afecta la visión de nuestra cultura occidental sobre el universo, el modo de pensar y hacer; y desde nuestro lugar: la práctica pedagógica y aca-

démica actual. Expresa Follari (2002:46): *"los intelectuales también hemos sido barridos por la oleada postmoderna, en tanto ya no se cree en la fundación racional de la acción, y lo mediático ha desplazado a lo académico"*.

La producción de conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación evidencia fragmentaciones de tipo teórico y metodológico producto de las dificultades de su demarcación como espacio simbólico donde circula el saber específico. El conocimiento propio de ese campo debería definirlo, darle identidad y convocar a sus miembros. Este espacio se plasma materialmente a través de las instituciones habitadas por actores sociales que interactúan con el objeto de crear, difundir, usar y transformar el conocimiento conformando un entramado a tal fin. Los emergentes propios de las discusiones sobre el estatuto científico de las ciencias humanas se confunden en el campo de la educación trasponiendo sus propias incertidumbres.

Bartomeu (1992:10-18) expresa que el transcurrir histórico de la Pedagogía la encuentra en una constante búsqueda de racionalidad científica. En este debate generado en el discurso, la autora presenta algunos de los núcleos problemáticos del debate actual:

- el discurso educativo trata como si fueran sinónimos términos tales como: Pedagogía, Ciencias de la Educación, Ciencias Pedagógicas etc, que responden a la dificultad en la demarcación del propio objeto de estudio y “... *develan diferencias en las construcciones teóricas, en los modos de investigar y en los supuestos implícitos en el trabajo investigativo*” ;
- la asimilación de la Pedagogía con la tecnología o la integración teoría y práctica desde metodologías inadecuadas a las condiciones de aplicación, interrogan el contraste de su discurso práctico-prescriptivo y normativo con el propio de las Ciencias Naturales que cumplen con los requisitos que exige la comunidad científica, es decir: su carácter teórico y explicativo;
- la diversidad de discursos que refieren al dominio de la Pedagogía o las Ciencias de la Educación, consecuencia de la aplicación de paradigmas divergentes al abordar el proceso educativo, dan cuenta de la coexistencia de distintos modelos teórico-metodológicos y evidencian la asistematicidad en la producción de conocimiento;
- la falta de especificidad profesional que hace difuso el terreno de la identificación y autovalor-

ación condicionan y crean un “*desasosiego teórico y epistémico entre los profesionales del campo pedagógico*” (1992:25).

Hoyos Medina (1992:13) coincide en gran medida con Bartomeu y entiende que: “... *las condiciones de posibilidad de una práctica pedagógica fundamentada, y no como una mera práctica ideológica o disciplinaria fáctica y factorial*” requiere de la formación de profesionales de la educación como investigadores, planeadores, evaluadores y tomadores de decisión. En este marco, se espera del profesional que cuente con capacidad para fundamentar su praxis, epistémica y transdisciplinariamente desde un enfoque crítico-hermenéutico. Hoyos Medina expresa: “*el objeto fundamental en educación (...) es el desarrollo de la conciencia para sí, como consecuencia del esfuerzo sistemático orientado a la formación integral del sujeto*”. En este sentido agrega. “*el objeto educativo no permanece en el marco de lo idéntico a sí mismo. Escapa a la reductibilidad de lo dado*”, (1992:35) como sería el caso de los objetos de la naturaleza, conmensurables en la idea formalista de lo absoluto y lo universal. Ante la pregunta si puede ser científica la investigación educativa, Carr (1996:105) expresa que “... *el problema no ha sido el grado en que las teorías de la*

educación deberían someterse a las normas científicas sino la cuestión más básica de si las normas científicas tienen cabida en la investigación educativa”.

4.2. Campo problemático de la educación

Según Bachelard (1948:11) *“cuando se investigan las condiciones psicológicas de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos epistemológicos”.*

En concordancia con Puiggrós (1994:31) *“la postura epistemológica, desde la cual se encara el problema de la educación, es decisiva para la generación de teorías pedagógicas”.* En la actualidad, definir el o los fenómenos que explican lo educativo o pedagógico en su especificidad sin deducirlo de premisas propias de disciplinas que atienden otros problemas, es una dificultad. *“Aceptar la investigación de la educación como campo problemático, constituido por elementos necesarios y otros contingentes”* (1994:40) ha sido un obstáculo epistemológico difícil de superar. Esta autora entiende que la educación se define como una serie de problemas entre los cuales: unos parecen estar presentes en todas las sociedades y otros son de carácter contingente,

cargados de historicidad. Laclau (2005) explica que los procesos sociales se podrían entender como la articulación entre elementos necesarios (esto es, las permanencias, las invariantes) y elementos contingentes (los discursos que irrumpen el contexto). En este sentido, la sociedad no se constituye permanentemente, es decir hay inestabilidad. De la misma forma Puiggrós entiende las alternativas pedagógicas como situaciones sobredeterminadas en el marco de condiciones de producción que las constituyen y que ellas constituyen. La autora expresa que la especificidad de lo pedagógico debe ser reconstruido teóricamente, no como espacio exterior a los procesos sociales sino como expresión de ellos. Dice: *“se rechaza la idea de la esencialidad de lo educativo y se rescata su carácter histórico social”* (1990:25), expresión que denota fractura, quiebre y corte. Este campo problemático de fronteras difusas en el cual irrumpen las contingencias habilita a centrar la atención en las articulaciones posibles, las contradicciones y antagonismos y en cómo se procesan estos elementos. *“El campo problemático es un concepto que abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa. En primer lugar se trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarca”*, criterios que se vinculan con el examen de los

procesos histórico-sociales. *“En segundo lugar es necesario expresar sus límites y sus relaciones con otros campos.”* (1994:40) Puiggrós considera que se debería seguir *“criterios en los que se aceptara la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre educación, política y la sociedad...”* (1994:41). En tercer lugar, la autora afirma que el investigador se debería posicionar en la premisa que la educación no cumple totalmente con sus objetivos, *“el ciclo de la transmisión cultural no debe suturar para que la historia siga.”*

La precariedad del campo problemático de la educación queda indiscutiblemente planteada, precariedad que trasciende a sus entramados, desde los cuales la investigación arrastra los mismos recaudos y desalientos.

4.3. El lugar de la investigación desde la teoría: diálogo entre paradigmas

Toda investigación es una construcción teórica que se sostiene en un andamiaje cuya lógica interna la determina. Sautu (2003:17) entiende que la estructura argumentativa de una investigación comprende los siguientes bloques teóricos articulados entre sí: i) supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido; ii) teorías generales

de la sociedad y el cambio histórico, iii) proposiciones y conceptos derivados de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaje; iv) teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos y la evidencia empírica; v) hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales y cuestiones vinculadas a la formulación de regularidades y pautas empíricas, vi) inferencias de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos. *“La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido, la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y por lo tanto es parcial o totalmente refutable”* (2004: 228). Definir el marco teórico de cualquier investigación implica un determinado nivel de abstracción y supuestos acerca del funcionamiento de la sociedad y sus articulaciones posibles. En educación, así como en el resto de las ciencias sociales, en el nivel más general de la teoría se encuentra el paradigma. Se planteó anteriormente que la demarcación del campo de la educación ofrece resistencias que trascienden y se impregnan de los discursos propios de las ciencias sociales como el diálogo entre el paradigma cualitativo y el cuantitativo.

En acuerdo con Errandonea y Supervielle (2005) *“la polémica que se ha desarrollado entre lo cualitativo y lo cuantitativo tiene en muchos sentidos la características de falso problema”*. Las estrategias de investigación cuantitativa y cualitativa y sus presuposiciones subyacentes han sido debatidas de manera incremental desde principios de la década de los 80´s, como si una o la otra debiera emerger eventualmente como superior. Sin embargo Herrán et al. (2005) plantean que en vez de entender el desarrollo del conocimiento como un cambio revolucionario de unos paradigmas a otros, o como la colaboración entre dos o más paradigmas cabe estar abiertos hermenéuticamente al diálogo social entre modelos, entre comunidades de investigación: *“no habría que intentar reconciliar los múltiples paradigmas en ciencias sociales, sino reconocer el diálogo y la discusión crítica entre comunidades discursivas”* (2005:60) Es así que varios autores se valen de argumentaciones que se orientan a explicar la complementariedad entre las técnicas cuantitativas y cualitativas. Cook y Reichardt (1986:4) aluden a la convergencia paradigmática desde la perspectiva de la complementariedad. Estos autores expresan que *“... no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atrib-*

utos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta (...). No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales (...) cuando pueden obtener lo mejor de ambos”.

Sin embargo y más allá de la discusión que antecede, la comunidad de investigadores en el campo de la educación persiste en denominarse cuantitativista o cualitativista traduciendo en sus publicaciones, cuando el carácter de la investigación es cuantitativo, la teoría sustantiva referida al tema de estudio presente desde el inicio como sistema clasificatorio de conceptos, regularidades empíricas, modelos causales que postulan relaciones entre variables o sistemas proposicionales más o menos articulados. Por otra parte cuando la investigación adhiere al paradigma cualitativo se origina en un conjunto menos específico de conceptos y sistemas clasificatorios también vinculados a la teoría sustantiva que se elaboran y reelabora en el transcurso del estudio.

4.4. La investigación educativa

Restrepo distingue los términos investigación en educación de investigación sobre educación. Expresa: *“por investigación educativa*

se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios, materiales, organización, y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación...)". (1996:21). En este sentido, a la investigación educativa le corresponden objetos inherentes a la pedagogía con dos intencionalidades i) el conocimiento (estudios históricos y pedagógicos sobre teorías educativas y sobre prácticas pedagógicas con contribuciones propias de la pedagogía, la psicología y la sociología) y ii) el mejoramiento (estudios propios de la pedagogía experimental o la pedagogía del desarrollo). Es así que es imprescindible *"la creación de situaciones educativas, el perfeccionamiento de las que ya existen, en relación con el análisis de las conductas escolares provocadas por las mismas situaciones"*. Stenhouse (1987: 42) sintetiza: *"la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación"*.

Mialaret (1977) explica que la investigación sobre educa-

ción proviene de una perspectiva macroscópica que se nutre de disciplinas que estudian los hechos y situaciones educativas desde sus enfoques: histórico, sociológico, demográfico y en general de las ciencias de la educación. Restrepo (1996:21) coincide con este autor al decir que la investigación sobre educación se da sobre aquellos procesos y objetos que se estudian como fenómeno social.

5. Estrategias metodológicas

Se definió el intervalo 1997-2007 para relevar las publicaciones, a fin de contemplar la producción de conocimiento actual. El trabajo de campo se inició con el relevamiento y clasificación de libros y revistas que contuvieran investigaciones educativas y que por definición fueran estrictamente publicaciones. Se realizó un estudio exploratorio desde las bases REDUC y VARELA del Ministerio de Educación y Cultura. Posteriormente se incorporó a la base otros documentos que no reunían los requisitos de la definición original de publicación ya sea por: no estar registrados en la Biblioteca Nacional, ser materiales de divulgación interna de las organizaciones o ser trabajos de tesis de postgrado o estar publicados en formato electrónico. Se entendió que éstos debían incluirse en la base de datos a conformar

por reunir características similares a aquellos que se constituían formalmente y especialmente por estar a disposición del público en bibliotecas o centros de documentación. En este sentido tanto por la actualidad de los temas. El ámbito de origen de las investigaciones, la estructura formal de éstas y los equipos de investigadores reconocidos en el medio académico, se entendió que se estaría perdiendo información relevante y de fácil acceso si no se incluyeran.

La selección y conformación de la muestra no estadística de instituciones a las que se acudió en busca de las fuentes bibliográficas contempló los siguientes criterios: representatividad y accesibilidad de la fuente al público. Aquellas que integraron la muestra con la nomenclatura

utilizada, fueron: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR), Facultad de Ciencias Económicas (FCCEE-WEB), Facultad de Ciencias Sociales (FCCSS-UDELAR), Facultad de Psicología, Instituto Superior de Educación Física (ISEF-WEB); Universidad ORT (ORT-BIBLO y ORT-WEB), Universidad Católica “Dámaso Antonio Larrañaga” (UCUDAL-BIBLO y UCUDAL-IPES); Universidad de la Empresa (UDE), Instituto Universitario CLAEH (CLAEH), Ministerio de Educación y Cultura (MEC-DDP, Este trabajo MEC-REDUC, MEC-VARELA), Consejo Directivo Central (AN-EP-WEB, CODICEN), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU-WEB), UNICEF, Multiversidad Franciscana de América Latina (MULTI-ONG), Centro de Estudios de Realidad Económica y Social (CERES-WEB) y el Centro de Información y Estudios Sociales del Uruguay (CIESU-WEB).

Cuadro N° 1: Paradigmas y metodologías como categorías de clasificación

	Nomenclatura	Descripción		Nomenclatura	Descripción
Paradigma (P)	1	Cuantitativo	Metodología (M)	1	Descriptiva
	2	Cualitativo		2	Explicativa
	1 y 2	Cualitativo y cuantitativo		3	Exploratoria

Cuadro N° 2: Ámbito al que se circunscribe la investigación

	Nomenclatura		Descripción
Ámbito al que se circunscribe la investigación (lugar donde se hace el trabajo de campo) (N)	0	Pre-escolar	0 a 4 años
	1	Educación Primaria	1° a 6° año
	2	Educación Media y Bachillerato	1° a 3° Ciclo Básico, 1° a 3° BD del Consejo de Educación Secundaria (público y privado) y del Consejo de Educación Técnico Profesional
	3	Terciario No universitario	Instituto de Profesores Artigas (IPA), Institutos de Formación Docente (IFD), Centros Regionales de Profesores (CERP),
	4	Terciario Universitario	Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidades privadas.
	5	Postgrados	De instituciones públicas y privadas
	6	Órganos de supervisión Otros Institutos de enseñanza	Inspección docente, técnica Instituto privados de educación no formal (inglés, computación)
	7	Organizaciones no gubernamentales	CIPFE, CIEP, EL Abrojo, otros.
	8	Empresas privadas	varias

Cuadro N° 3: Temas aplicados a la clasificación de las publicaciones

N°	Descripción	N°	Descripción
1	Investigación que toma como base investigaciones educativas, censos nacionales, encuestas de hogares.	34	Padres: demanda, intervención, opinión.
2	Perspectiva histórica, evolución, retrospectiva.	35	Televisión.
3	Políticas educativas, de investigación, discursos.	36	Pobreza.
4	Financiamiento, gastos en educación, relación costo-beneficio, inversiones.	37	Niños atípicos, discapacitados, educación especial.
5	Tics, aprendizaje a distancia, impacto de uso	38	Aprendizaje niños talentosos.
6	Sistemas educativos, reformas, modelos, panorama general de la educación.	39	Concepciones teóricas sobre Educación.
11	Fracaso escolar, abandono escolar, repetición, rezago, deserción.	40	Jóvenes: percepciones, opiniones.
12	Rendimiento escolar, aprendizaje.	41	Género.
13	Innovación educativa.	42	Mujeres.
14	Institución educativa: clima, cultura, poder.	43	Educación adultos.
15	Formación docente.	44	Alfabetización, escolarización.
16	Docentes: actitudes, realidades, opiniones, percepciones, concepciones, perfil, desempeño.	45	Educación tecnológica.
17	Estudiantes: características, actitudes, participación, percepciones, prácticas, estrategias que usan.	46	Capacitación y educación para el trabajo.
18	Didáctica.	47	Educación popular, no formal.
	ONG s.		
19	Lenguaje y/o escritura, construcción de significados.	48	Educación Comunitaria.
20	Lectura.	49	Educación rural.
21	Libros de texto.	50	Bilingüismo.
22	Asignatura, especialidad, disciplina.	52	Infraestructura.
23	Programas de estudio.	53	Deserción Inasistencias.
24	Planes de estudio, currículo.	54	Factores sociales, culturales, psicoeducativos.
			Contexto sociocultural.
25	Material didáctico.	55	Dificultades de aprendizaje.
26	Evaluación de aprendizaje, competencias.	56	Demandas y representaciones sociales, aportes de la comunidad.
27	Supervisión.	57	Proyectos.
28	Orientación vocacional, inserción laboral, mercado de trabajo.	58	Vulnerabilidad social, contextos desfavorables.
29	Valores, violencia.	59	Grupos, equipos: dinámica, psicología de grupos
30	Derechos Humanos, equidad.	60	Condiciones de trabajo de los docentes.
31	Gestión en la institución, calidad.	61	Profesionales.
32	Creatividad.	63	Inclusión.
33	Familia.	64	Calidad educativa.

Tema
(T1 y T2)

Cuadro N° 4: Categorías complementarias utilizadas para la clasificación de las publicaciones relevadas

	N°	Descripción
Categorías complementarias (O)	1	Revisión bibliográfica, material para la discusión, presentación de resultados de
		investigación (no presenta un cuerpo estructurado de investigación)
	2	Relato, reseña, comunicación de una experiencia en el campo de educación
	3	Tesis de maestría o doctorado
	4	No comprenden el campo de la educación
	5	Proyecto educativo, presentación de resultados de un proyecto educativo, informe de resultados de la aplicación de un proyecto
	6	Ponencia, jornada, conferencia
	7	Material de apoyo al docente, guía didáctica, manual.
	8	Producción original de conocimiento teórico
	9	Tesis de grado
	10	Estudios de investigación en educación comparada.

A continuación se presentan en cuadros las categorías utilizadas en la clasificación de las fuentes bibliográficas para su integración a la base de datos y la nomenclatura adoptada.

En primer término se filtró en la base de datos aquellos temas tanto principal como secundario que no apareciera en ninguna fuente analizada como fue el caso de los ítems: televisión (35), aprendizaje de niños talentosos (38), mujeres (42) y bilingüismo (59). En consecuencia esos temas fueron descartados.

Cuadro N° 5: Grupos de temas semejantes

Temas que se agrupan	Grupo	Comprende investigaciones sobre:
1, 2, 3, 4, 6, 23, 24, 39, 44, 64	A	"generalidades del sistema", políticas, retrospectivas, análisis de discursos, reformas, planes de estudio
5, 13, 45, 46	B	"tecnologías" informáticas, su aplicación al campo laboral
11, 12, 26, 53, 55	C	"evaluación y distintos indicadores": aprendizajes, repetición, deserción, rezago, competencias, dificultades de aprendizaje
14, 31, 52, 57	D	"instituciones educativas", gestión, infraestructura, proyectos
19, 20, 21, 22	E	"asignatura", lengua, matemática etc.
15, 6, 27, 60, 61	F	"docentes", características, condiciones de trabajo, formación, supervisión
17, 28, 29, 30, 32, 37, 40, 41, 43, 59	G	"estudiantes", características, actitudes, percepciones, valores, equidad, grupos, estrategias que usan
18, 25	H	"didáctica"
33, 34, 36, 54, 56, 58, 63	I	"factores externos al proceso educativo": familia, factores sociales, culturales, contextos, vulnerabilidad, demandas y representaciones sociales
47, 48, 49	J	"educación popular y rural"

Posteriormente y a solo efecto del análisis de las tendencias de los temas de las investigaciones educativas, se agrupó aquellos temas que se consideraron conceptualmente cercanos, obteniendo los siguientes grupos de temas.

Se realizaron doce entrevistas semiestructuradas a actores del medio educativo, autoridades, docentes investigadores y/o coordinadores de las siguientes instituciones: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Física, Multiversidad Francis-

cana, Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga, Universidad ORT, Instituto Universitario CLAEH, Universidad de la Empresa, Consejo Directivo Central, UNICEF, Consejo de Educación Secundaria. La selección de los entrevistados contempló los siguientes criterios: i) que no necesariamente pertenecieran a algunas de las instituciones en las que se obtuvo las fuentes bibliográficas; ii) que se definieran como investigadores en el momento actual y al menos tuvieran 5 años de experiencia de trabajo en el área de la educación en el medio; iii) que fueran referentes en el medio académico y tomadores de decisiones en el ámbito de

Temas que surgen de las entrevistas semiestructuradas realizadas

Características de la investigación educativa en el periodo 1997-2007 en Uruguay
Ámbito desde el que se produjo la investigación en el periodo 1997-2007 en Uruguay
Temáticas en las que se produjo investigación en el periodo 1997-2007 en Uruguay
Características investigación educativa en Uruguay de hoy
Ámbito global en el que se produce investigación educativa hoy en Uruguay
Medios de comunicación de resultados de investigaciones educativas que utiliza para informarse
Medios de comunicación de resultados de investigaciones educativas que utiliza para comunicar resultados
Características de los medios de difusión de resultados de las investigaciones educativas
Problemas externos a la institución que limitan la realización de investigación educativa
Problemas inherentes a la institución que limitan la realización de investigación educativa
Problemas inherentes a los investigadores (o docentes) que limitan la realización de investigación educativa
Equipos de investigación de otras instituciones que identifica claramente
Equipos de investigación de otras instituciones que identifica poco
Posibilidades que los docentes realicen investigación acción en las condiciones del medio
Actores que definen los temas a investigar
Existencia de conocimiento acumulado
Percepción acerca de las perspectivas epistemológicas de la investigación educativa hoy en Uruguay
Prospección (recursos, medios estrategias)
Prospección (fines)
Líneas de investigación institucional

las políticas educativas y/o de líneas de investigación en las instituciones que representan. Las entrevistas fueron analizadas a partir de la construcción de una matriz que contenía los temas (y sus categorías) que se listan a continuación.

Para analizar los datos se procedió a considerar distintos aspectos que caracterizaran las investigaciones educativas relevadas (análisis de documentos) y se trianguló con la información aportada por los entrevistados. En esta síntesis se van a presentar algunos resultados solamente.

6. Presentación y análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados más destacados obtenidos en el relevamiento de las investigaciones y el análisis de las entrevistas llevadas a cabo, quedando la totalidad de éstos en el trabajo original. En el total de 3629 publicaciones consultadas se obtuvo 523 investigaciones que reunían los requisitos generales del concepto de investigación educativa definida en sentido amplio.

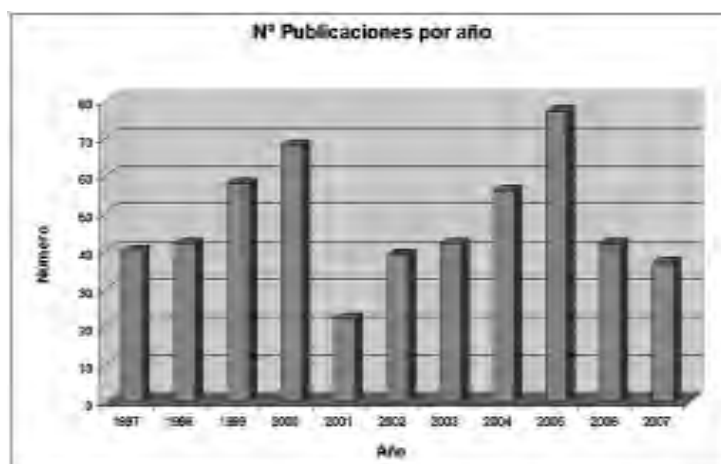
6.1. Distribución del número de investigaciones educativas publicadas por año en el periodo 1997-2007

En el Cuadro N° 6 se presenta el número de investigaciones educativas totales publicadas en cada año. Considerando los centros de documentación a los que se acudió, que totalizan veinte, se puede deducir que el número de investigaciones es muy bajo y en la Figura N° 1 se expresa el comportamiento heterogéneo del número de investigaciones educativas publicadas (y relevadas en

Cuadro N° 6: Número de investigaciones educativas publicadas /año

Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
N°	40	42	58	68	22	39	42	56	77	42	37	523

Figura N°1: Número de investigaciones educativas publicadas por año



este trabajo) para el periodo 1997-2007 en una distribución normal con dos momentos sobresalientes en el año 2000 y 2005 considerando el intervalo de estudio.

Considerando aspectos vinculados a la dinámica institucional esta distribución normal podría coincidir con aspectos vinculados a la gestión ya que al finalizar

cada periodo de gobierno se evalúa la implementación de proyectos, programas etc. y se publican los resultados, en algunos casos, como informes de investigación. Esta tendencia es coincidente con la opinión de los entrevistados (Cuadro N° 7). Éstos expresan que la producción que considere nuestras condiciones particulares, es escasa. Además, las publicaciones posibles y a veces existentes no alcanzan los estándares de calidad requeridos. Por otra parte la carencia de fondos de apoyo a investigadores

Cuadro N° 7: Resultados de análisis de entrevistas: categorías del tema 9

	Categorías	Entrevistas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Tema 9 Problemas externos a la institución que limitan la realización de investigación educativa	Falta de investigación de nuestras condiciones	9.1	x		x						x	x	x	
	Influencia de teorías externas	9.2	x											
	Impunidad de la Academia	9.3			x									
	Vinculación de la investigación al estatuto funcional	9.4				x							x	
	Crítica a lo privado y al tránsito de investigadores entre lo privado y público	9.5				x								
	Carencia de fondos	9.6					x	x	x	x		x	x	x
	Carencia de órganos de definición de políticas para definir líneas de investigación	9.7										x	x	x

aparece como la respuesta más recurrente entre los entrevistados, atribuyéndole a este hecho la principal causa de la escasez de investigaciones.

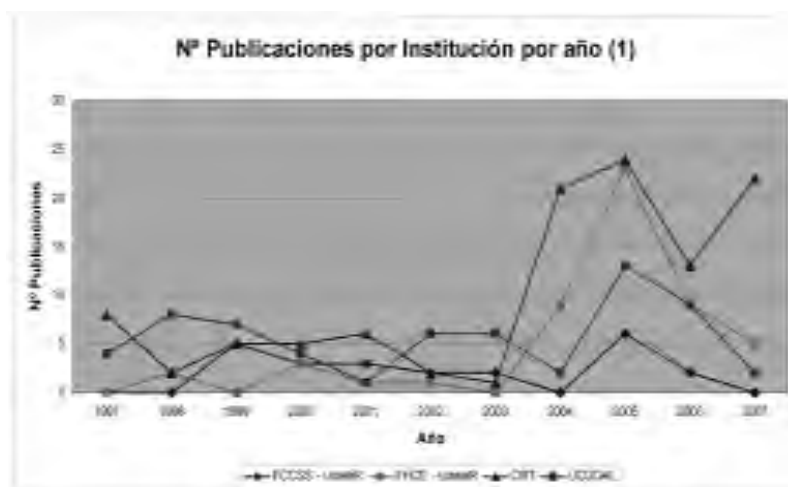
6.2. Distribución del número y porcentaje de investigaciones educativas publicaciones por año por institución en el periodo 1997-2007

Cuando se analiza el número y porcentaje de publicaciones por institución y por año (Cuadro N° 8) se observa que la mayor contribución en el año 2000 estuvo dada desde el ámbito público, especialmente desde dos espacios institucionales: Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (descriptor: MEC/DDP; Biblioteca Nacional) y las publicaciones consultadas en el Ministerio de Educación

Cuadro N° 8: Total de publicaciones por año por institución (en número y %)

Institución / Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total por Institución	%
FCCSS - UdeLaR	0	0	5	3	3	2	2	0	6	2	0	23	4
FHCE - UdeLaR	0	2	0	3	1	1	0	9	23	9	5	53	10
ORT	8	2	5	5	6	2	1	21	24	13	22	109	21
UCUDAL	4	8	7	4	1	6	6	2	13	9	2	62	12
MEC-DDP Biblio	2	3	2	20	6	22	17	9	0	0	0	81	15
MEC-REDUC-Varela- Biblio	24	25	34	32	5	2	12	4	6	1	1	146	28
ANEP-CODICEN	2	0	5	1	0	4	3	10	3	1	5	34	7
OTROS	0	2	0	0	0	0	1	1	2	7	2	15	3
Total por año	40	42	58	68	22	39	42	56	77	42	37	523	100

Figura N° 2: Número de publicaciones por institución por año

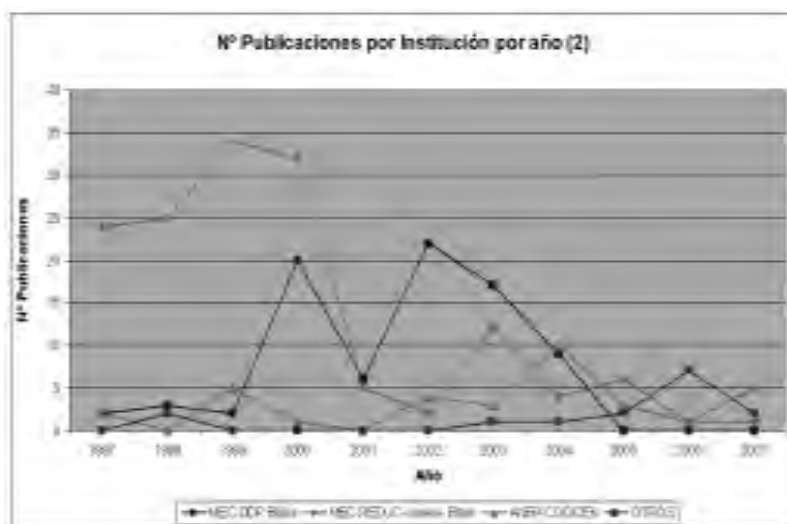


y Cultura que contienen en un alto porcentaje de fuentes publicadas por organismos públicos como MEC y ANEP (descriptor MEC/REDUC/VAR-ELA; Biblioteca Nacional).

Sin embargo para el año 2005 la distribución se modifica y hay un incremento del 21% con respecto al año anterior en el total de publicaciones.

Los mayores aportes están dados por las universidades privadas (ORT y UCUDAL) y la FHCE como expresan las Figs. N° 2 y N° 3. Los entrevistados coinciden en gran medida con estos datos ya que cuando se les consulta acerca de los equipos o líneas de investigación de trayectoria que conoce en nuestro medio, la mayoría de las respuestas dan cuenta de la existencia de equipos de investigación en la UCUDAL

Figura N° 3: Número de publicaciones por institución por año



en primer término, seguido por la Facultad de Ciencias Sociales y la Universidad ORT en un mismo porcentaje de respuestas (Cuadro N° 9).

Sin embargo se conoce en escasa medida las líneas o equipos de investigadores en el espacio de la ANEP cuyo resultado se asimila al dado para organizaciones de menor presencia en el ámbito especí-

fico de la educación. Según los resultados de las entrevistas para este punto, se aprecia en general un desconocimiento de las líneas, equipos y resultados de investigación de las instituciones que componen el sistema educativo en su conjunto, con excepción del entrevistado 7 que describió con detalles y desde una perspectiva sistémica, vinculando equipos entre si, trabajos re-

alizados entre instituciones e investigadores coordinadores de líneas y temas que viene desarrollando los equipos antes mencionados. En este sentido, se puede afirmar que hay una dificultad propia de la divulgación de investigaciones, o la visibilidad de líneas de trabajo o equipos

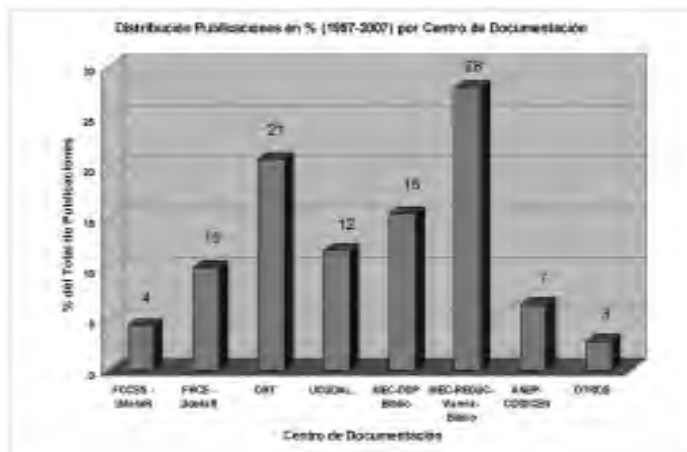
que trae consecuencias ineludibles a la hora de crear conocimiento, promover la eficiencia de los procesos, acumular conocimiento partiendo del trabajo de otros equipos y en última instancia tomar decisiones en base a estudios cuyos resultados han sido conocidos, analizados, discutidos y avalados.

Cuadro Nº 9: Resultados de análisis de entrevistas: categorías del tema 12

Categorías: equipos de	Entrevistas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)	12.1	x			x				x				
Facultad de Ciencias Sociales (FCCSS)	12.2	x	x		x				x				x
Universidad Católica (UCUDAL)	12.3		x	x	x			x	x		x	x	x
Universidad ORT	12.4			x	x			x	x				x
Instituto Universitario CLAEH	12.5				x			x			x	x	
Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)	12.6					x							
CINVE	12.7					x							
Administración Nacional de Educación Pública	12.8						x				x		
Facultad de Psicología	12.9							x					
Universidad de la República (UdelaR)	12.10									x			
EL Abrojo	12.11										x		
Facultad de Ciencias Económicas	12.12											x	

6.3. Total de publicaciones en el periodo 1997-2007 por centro de documentación

Figura N° 4: Porcentaje de publicaciones por centro de documentación para el periodo 1997-2007



La mayoría de las respuestas de los entrevistados frente a la pregunta referida a los ámbitos de producción de conocimiento, indica que tanto MEMFOD como MECAEP fueron programas con fuerte presencia y producción, al tanto que

las universidades privadas aportaron profesionalización al campo (Cuadro N°10). Estas respuestas coinciden con la información recabada para la conformación de la base de datos (Fig. N° 4).

Cuadro N° 10: Resultados de análisis de entrevistas: categorías del tema 2

Categoría	N°	Entrevistas												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Tema 2														
Ámbito desde el que se produjo la investigación en el periodo 1997-2007 en Uruguay														
Universidad de la Republica ha hecho poco	2.1		x							x				x
Las universidades privadas han aportado profesionalización al campo	2.2		x		x					x				
MEMFOD y MECAEP fueron programas con fuerte presencia y producción	2.3		x	x	x	x	x	x	x		x			
Antecedente fuerte: informes de CEPAL y CIDE	2.4			x										x
Periodo de empuje de la Universidad de la República	2.5								x					

6.3. Distribución del número y porcentaje de publicaciones según ámbito (o nivel educativo) en el que se desarrolló el trabajo de campo por año de publicación

Como se observa en el Cuadro N° 11, el 43% de los estudios realizados para el periodo en estudio refieren a Ciclo Básico y Bachillerato de Educación Media. Esta situación se vincula directamente con las necesidades reales del sistema ya que las mayores dificultades tanto desde el

punto de vista del estudiante como del docente se encuentran en este nivel de estudio. En segundo lugar se ubican los estudios sobre el nivel de Educación Primaria. En relación a las investigaciones que refieren a la educación terciaria universitaria como no universitaria (formación docente), aparece un porcentaje muy bajo en relación a las esperables como insumos para tomar decisiones en un momento en el que prevalecen en estos ámbitos reformas en programas y planes de estudio.

Cuadro N° 11: Distribución del número y % de publicaciones según ámbito (o nivel educativo) en el que se desarrolló el trabajo de campo por año de publicación

Nivel	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total por Nivel	%
0 - Preescolar	0	1	6	1	2	1	0	0	0	1	1	13	2
1 - Educación Primaria	9	11	21	11	3	1	4	8	7	13	10	98	19
2 - Educación Media Básica y Bachillerato	20	18	20	32	11	27	28	25	26	8	12	227	43
3 - Educación Terciaria No Universitaria	2	3	3	6	3	3	4	4	5	3	4	40	8
4 - Educación Terciaria Universitaria	2	3	3	3	1	4	2	4	3	4	2	31	6
5 - Postgrados	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	4	1
6 - Supervisión y otros Institutos de Enseñanza (no formal)	1	1	0	7	0	1	1	4	1	0	1	17	3
7 - ONG's	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	4	1
8 - Organismos Públicos y Empresas	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	7	1
Multinivel	5	4	3	5	1	1	2	2	8	4	1	36	7
Nivel indeterminado	1	0	2	1	0	0	0	9	23	6	4	46	9
Total por año	40	42	58	68	22	39	42	56	77	42	37	523	100

6.5. Tema principal en el que se centran las investigaciones educativas

Cuadro N° 13: Número y porcentaje de investigaciones según tema principal (considerado en agrupamientos)

Grupo de temas principales	N° de investigaciones	%
A (1,2,3,4,6,23,24,39,44,64)	76	15
B (5,13,45,46)	47	9
C (11,12,26,53,55)	78	15
D (14,31,52,57)	28	5
E (19,20,21,22)	32	6
F (15,16,27,60,61)	62	12
G (17,28,29,30,32,37,40,41,43,59)	70	13
H (18,25)	75	14
I (33,34,36,54,56,58,63)	34	7
J (47,48,49)	17	3
x	4	1
Total	523	100

Quando se relevó cada fuente bibliográfica o documento electrónico, entre las variables que se consideraron para la clasificación, se encontraba el tema principal y secundario que según el autor o lo que se desprendía del propio trabajo constituía el eje de éste. Cuando se le consultó a los entrevistados acerca de la percepción de las temáticas en las que se desarrolló la investigación educativa en nuestro país en el periodo 1997-2007, en las respuestas generales se establecieron dos ejes: por un lado sobre resultados educativos y por otro contextos de educación. Se indagó acerca de los temas principales que contenían las investigaciones según grupo de temas como se presenta el Cuadro N° 12.

De acuerdo a los datos que muestra este cuadro, la mayor

producción se ubica en los grupos A y C en el mismo porcentaje del total, seguido por H y F. El grupo A estaba constituido por aquellos trabajos de carácter general que atendían problemas del sistema educativo en su conjunto o de uno de los subsistemas refiriéndose a: políticas educativas, análisis de discursos, gastos en educación, modelos educativos etc. El grupo B refiere a evaluación de aprendizajes y variables a considerar en esta evaluación como: repetición, deserción, rezago, rendimiento, competencias y dificultades de aprendizaje. El grupo H comprende la didáctica: estrategias, materiales y producción de teoría. El grupo G integra a temáticas que toman al docente como objeto de la investigación: formación, condiciones de trabajo, supervisión.

6.6. Características de la investigación educativa en el periodo 1997-2007 en Uruguay

En este apartado se presentará la información proveniente del análisis de las entrevistas realizadas. La opinión general de los actores consultados refiere a la predominancia de un enfoque sociológico y económico que no se centró en los procesos educativos. También aluden los entrevistados a la condición de los investigadores a quienes se les atribuye formación académica y propensión al trabajo desde equipos interdisciplinarios. Por otro lado desde una visión más pesimista, un entrevistado explica que la investigación fue escasa, de mala calidad y asistemática. La dispersión de las respuestas, más allá del enfoque de las investigaciones que se aprecia un acuerdo más o menos generalizado, muestra la falta de espacios de reflexión que unifiquen las perspectivas o al menos permitan fundamentar visiones opuestas sobre un tema. Al consultar a los entrevistados acerca de la situación de la investigación hoy aparece que se investiga de la misma manera que antes en la mayoría de las respuestas e incluso explican que las investigaciones se orientan a la medición de resultados. Plantea E1 que *“las investigaciones educativas o pedagógicas propiamente dichas no han logrado una vertiente de identidad propia*

que contribuya positivamente a la mejora de la enseñanza y los procesos educativos a nivel de lo formal e informal (...) hay mucho diagnóstico”. También aluden a la desvinculación entre los resultados de investigación y su aplicación. Comenta el E9 *“..hay una muy buena descripción de realidad en cuanto a números, hay un buen desarrollo de herramientas en lo que es descripción de una realidad, que si la analizas aparecen problemáticas, pero lo que no hay ese paso de después, en el que indagues en esas problemáticas e investigues más. Eso es algo que está en el debe”* Desde diferentes tipos de respuesta, los entrevistados expresan la falta de coordinación interinstitucional y la dificultad de conformación, mantenimiento y trabajo en equipo. Plantea el E5: *“...hay un tema cultura del cual no nos escapamos y es que los uruguayos tendemos a trabajar aislados...temo que hay oportunidades que nos estamos perdiendo por no trabajar de manera más coordinada.”.*

6.7. Aportes de los entrevistados a la prospección de la situación de la investigación educativa

Para hablar de investigación se debe pensar en equipos de especialistas dirigidos por investigadores de trayectoria. Establece E3 *“No creo que en la actualidad tengamos*

equipos de investigación sumamente potentes". Algunos entrevistados aluden a aspectos vinculados a la pertinencia y relevancia de la investigación así como la

formación necesaria de los docentes *"Hay que transformar la profesión docente. Los docentes tienen que tener más formación"* comenta el E9. En el Cuadro N°14 se resume la información dada por los entrevistados

Cuadro N° 14: Prospección del campo de la investigación educativa desde la opinión de los entrevistados

	Categoría	Entrevista													
		N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Tema 18 Prospección (recursos, medios es- trategias)	Uso de fondos con buenos proyectos	18.1	x												
	Trabajar más en todo el proceso, definición de pertinencia, y relevancia	18.2	x		x	x	x	x	x	x					
	Trabajar en equipo y redes	18.3		x	x	x						x	x		
	Coordinación interinstitucional publico-privado	18.4				x	x								x
	Mayor disponibilidad de fondos	18.5								x					x
	Formación de docentes	18.6										x	x	x	

Por otra parte y a partir de los datos del análisis de la entrevista presentados el 50% de los entrevistados hace referencia a contar con objetivos claros desde las orientaciones políticas y necesidades del sistema. En este sentido comenta E8, que sería necesario *"...traducir algunas ideas en políticas educativas. Ahí lo importante es que más allá de la tentación de que los resultados que uno pueda tener, ver traducido algunas ideas de lo que se produce, es tratar de mantener una cierta autonomía en la producción de conocimiento"* Desde un nivel macro de discusión el

E11 dice: *"existiría tres niveles o dimensiones de uso de la información e investigación que sería interesante tenerlo en cuenta: el nivel académico, el nivel político y el técnico que debe hacer de interfase entre todo lo académico que anda por ahí y las decisiones de nivel político. (...) hoy hay un gran divorcio entre la Academia y los decisores políticos"*. Y en última instancia E3 explica: *"es muy difícil investigar si uno no tiene desde lo político orientaciones. (...) debería interesar desde muchos aspectos cuáles son las necesidades de quien dirige políticamente la educación, la investigación"*.

7. Discusión

En referencia a la primera pregunta que se formulaba en este trabajo sobre las características de las investigaciones educativas publicadas en el periodo 1997-2007 en Uruguay, se puede establecer que:

- el número de investigaciones educativas publicadas para el periodo es muy bajo en relación a las necesidades del sistema;
- en la última década, las investigaciones relevadas muestran un carácter descriptivo (en coincidencia con los antecedentes recabados en este trabajo) producto del gran número de investigaciones provenientes del sector público (ANEP, MEMFOD, MECAEP) cuyo objetivo se centró en medir resultados más que en indagar en los procesos. Si embargo en los últimos cuatro años el aporte de las universidades privadas (con trabajos de los docentes que cursan maestrías en la mayoría de los casos), han propiciado el uso de metodologías exploratorias que abren nuevas preguntas de investigación con la posibilidad real de acumular conocimientos;
- cuando se analiza las líneas de investigación que se proponen desde las instituciones, aparecen temas que vienen siendo tratados hace una década. Habría que preguntarse si esos antecedentes han sido

consultados, o simplemente se desconoce su existencia, por ejemplo en el campo de la didáctica y en último término, el medio predominantemente utilizado para publicar y recibir información es la revista institucional, por lo tanto propuestas innovadoras que buscan utilizar tecnologías informáticas para la divulgación de conocimiento no serían las más adecuadas en este momento para lograr mayores impactos.

Con respecto a la segunda interrogante que refería a las tendencias de la producción de conocimiento en el ámbito público y privado se da cuenta de:

- las condiciones de producción de conocimiento han cambiado en relación a la única referencia que se tiene publicada en nuestro país considerando que los investigadores independientes que publicaban por su cuenta en primer lugar hoy no existen y las instituciones (especialmente las universidades) son las principales productoras de saber.
-
- se ha modificado el nivel educativo objeto de las investigaciones, cuestión razonable en tanto las políticas educativas de los años 90's se orientaron al logro de la universalización de la enseñanza media. En consecuencia, y en acu-

- erdo con lo expuesto por Macedo, el mayor número de investigaciones se concentra en este nivel de enseñanza;
- enseñanza;
 - en el año 2005 se da un incremento en el número de publicaciones a nivel de la mayoría de las instituciones relevadas. Aparece la Facultad de Humanidades con un aporte interesante en trabajos de
 - investigación teórica,
 - la tendencia a la identificación de las investigaciones en un paradigma cuantitativo o cualitativo está dada por la predominancia del primero en los años 90 y un incremento sostenido del segundo a partir del 2005. Este hecho vincula a las instituciones o los investigadores a la necesidad de observar la realidad desde la perspectiva de los actores más que desde el planificador o aquel agente externo que investiga para tomar decisiones; en último término se entiende que la existencia de programas con fondos específicos para investigación y contratación de investigadores expertos en algunas temáticas promovió la publicación y distribución de los resultados a todos los niveles.

En relación a la tercera pregunta de este trabajo que refería a la percepción de algunos actores del sistema educativo

- se discrepa con los entrevistados cuando plantean que hay una acumulación de conocimiento. Desde una perspectiva más general, se puede inferir que el mapa de la investigación educativa en nuestro país se configura como un “*patch work*” es decir como un conjunto de trabajos de calidad heterogénea, que en general parten de antecedentes buscados en la bibliografía de autores extranjeros, con encuadres en paradigmas o metodologías que se desdibujan en el cuerpo de los trabajos, perdiendo rigurosidad. También se encuentran trabajos que muestran una dedicación y acompañamiento de tutores o expertos que promueven la calidad y la lógica interna propia de cualquier investigación. El escaso número de investigaciones explicativas dan cuenta de
- este hecho;
- el carácter sociológico y economicista al que aluden los entrevistados proviene de la propia indiferenciación y falta de especificidad del campo de la educación que se traduce en la aceptación de expertos de otras áreas, complementarias, orientándose hacia objetivos que le son propios de su disciplina. Desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, los profesionales de la educación, inves-

tigadores, docentes están trabajando en teoría de la educación y se visualizan algunos resultados que prometen nuevos espacios;

- la aproximación al campo de investigación educativa produce confusión ya que la diversidad emergente desafía a cualquiera que pretenda organizar en categorías la información o los acuerdos; este hecho quedó demostrado en la dispersión de las respuestas de los entrevistados. Sin embargo se tiene claro que esta falta de perspectiva común influye directamente en desatender las necesidades del sistema. Parecería lógico que la articulación entre los niveles académico, técnico y político contribuyeran a dar organicidad a este panorama. Cuando los entrevistados aluden a la inexistencia de líneas políticas globales, piensan en la cadena de traslado de decisiones hacia las instituciones, los departamentos, los equipos, el propio investigador, que recibe pero también opina, porque está cerca del docente y conoce su escenario;

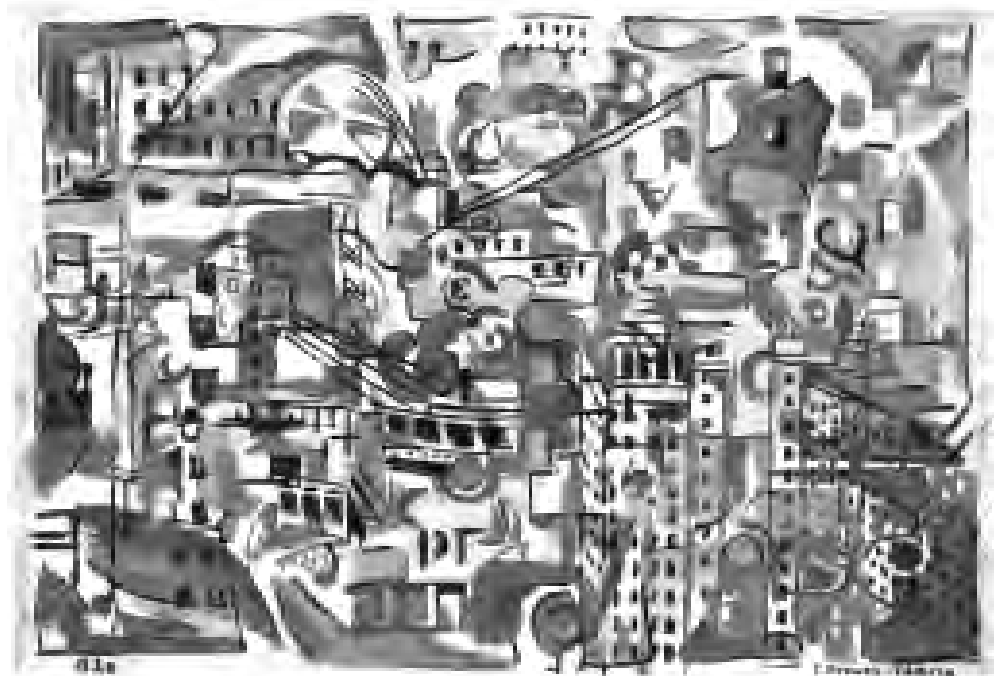
- es contundente la respuesta de los entrevistados acerca de las imposibilidades que tienen los docentes para investigar desde sus condiciones laborales a partir de propuestas como la investigación acción.

8. Consideraciones finales

El presente trabajo fue un intento de aproximación al estado de situación de la producción de conocimiento desde la investigación educativa que se concretó en la construcción de una base de datos con 523 publicaciones clasificadas. El esfuerzo no sería compensado si este producto fuera de acceso restringido. Se pretende dar difusión entre quienes colaboraron y apoyaron la idea y entre los que piensan en la investigación educativa como una referencia ineludible para la toma de decisiones. Es así que los escenarios futuros convocan a articular acciones desde los escasos recursos materiales con que contamos para dar respuestas al “paradigma se busca”.

Referencias bibliográficas

- BACHELARD, G. (1948). "La formación del espíritu científico". 14ª ed. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- BARTOMEU, M. (1992). "Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía". México, Universidad Pedagógica Nacional.
- CARR, W. (1996). "Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica". Madrid, Morata.
- COOK, T.D.; REICHARDT, Ch. S. (1986). "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Madrid, Morata.
- ERRANDONEA, A.; SUPERVIELLE, M. (1986). "El lugar de las técnicas cualitativas". En: Revista de Ciencias Sociales, nº 1, Montevideo (UY).
- FILGUEIRA, F.; MANCEBO, Ma. ESTER. (2001). "La investigación educativa en Uruguay. Mapa de situación y propuesta de nuevos estudios a realizar". Montevideo, ANEP/CODICEN. (mimeografiado).
- FOLLARI, R. (2002). En: Conversación: revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa, nº 1. Montevideo (UY).
- HERRAN, A.; HASHIMOTO, E.; MACHADO, E. (2005). "Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas". Madrid, Diles.
- HOYOS MEDINA, C. (1992). "Pedagogía de la modernidad". En: HOYOS MEDINA, C. Epistemología y objeto pedagógico. México, UNAM.
- LACLAU, E. (2005). "Hegemonía y estrategia socialista". México, Siglo XXI.
- PUIGGRÓS, A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino". Buenos Aires, Galerna.
- MACKINNON, M. S. "La educación en América Latina y el Caribe: 2001-2004". Consultada el 22/07/08, En: www.educoas.org/portal/bdigital/lae-educacion/139/pdfs/139est2.pdf.
- MIALARET, G. (1977). "Ciencias de la educación".
- PUIGGRÓS, A. (1994). "Imaginación y crisis en la educación latinoamericana". Buenos Aires, Aique.
- RESTREPO, B. (1996). "Investigación en educación". Bogotá, ICES.
- RIVERA, J. (1991). "Investigación de la educación en algunos países de América Latina. El caso de Uruguay". Santiago (CL), IDRC.
- SAUTU, R. (2003). "Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación". Buenos Aires, Lumière.
- SAUTU, R. (2004). "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales". En: WAINERMAN, C.; SAUTU, R., comps. (2001), La trastienda de la investigación. 3ª ed. Ampliada. Buenos Aires, Lumière.
- STENHOUSE, L. (1987). "La investigación como base de la enseñanza". Madrid, Morata.
- SUASNÁBAR, C.; MESTMAN, M. (2007). "Reformas en la educación superior, producción de conocimiento y construcción de agendas de política: una mirada comparada de la producción académica en el campo de las políticas educativas y de la educación superior: ponencia." En: II congreso Nacional y II Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires (AR).
- SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M. (2007). "El campo de la producción de conocimiento en la Argentina: notas para una historia de la investigación educativa". En: Anuario de Historia de la Educación, nº 7, Buenos Aires (AR), SAHE.



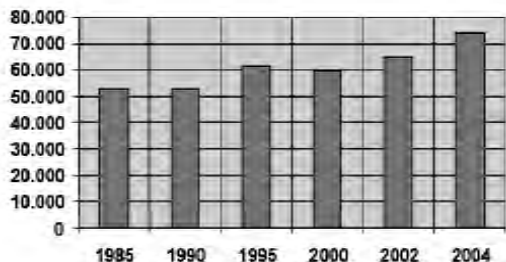
New York City: Bird's Eye View, 1920
gouache y acuarela sobre cardboard, 33,8 x 48,5

Reforma educativa y Educación Técnico Profesional

*Dr. Juan José Villanueva Bidegain
Profesor*

Resumen

La evolución de la matrícula en la educación técnico profesional pasó de 52.966 alumnos en el año 1985, a 61.458 en el año 1995 (se inicia una reforma educativa) y en 2004, acusa un total aproximado de 73.000 alumnos (ya implementada parcialmente la reforma actualmente vigente). Esto significa un 25% aproximadamente del total de estudiantes que cursan la enseñanza media y la tendencia es en aumento. Del total de alumnos que egresan de la formación técnico profesional, un 40% aproximadamente logra una inserción rápida y acorde a su perfil de egreso, en el mercado laboral.



Esto indica la dimensión y aceptación que está tomando la Formación Técnico Profesional, como consecuencia de la necesidad que sienten las nuevas generaciones en una formación que les capacite y facilite su inserción en el medio laboral.

Esta realidad no es casual, es consecuencia de un cambio sensible y contextualizado de la educación técnico profesional, la cual luego de haber dado la espalda a una realidad, ha logrado mirarla de frente.

Palabras claves: ENSEÑANZA TÉCNICA; REFORMA DE LA EDUCACIÓN; DESTREZAS; ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS; URUGUAY.

I. INTRODUCCIÓN

La educación técnico profesional es la rama de la educación que acusa mayor grado de desarrollo en las últimas décadas. Fenómeno que no es ajeno a los acontecimientos que se han venido dando en el contexto socio cultural durante dicho período, obedeciendo a las tendencias que se evidencian en el mismo.

Es por lo tanto, que se debe tener presente el medio, y concretamente la realidad laboral del mismo para poder analizar y comprender la tendencia que marca la evolución de la educación técnico profesional. Lo que podemos apreciar en el caso de Latinoamérica y Uruguay en cuanto a esta rama de la enseñanza, es que se inserta en la tendencia que se marca a nivel del mundo. No es ajena la región a lo que se denota a nivel universal. Más aún, podemos señalar una cierta demora en cuanto al cambio

se refiere, comparándolo con lo que ha sucedido en Europa.

Todo este proceso educativo tiene un desarrollo particularmente destacado a efectos del tema que nos ocupa en la segunda mitad del siglo XX. No obstante, estamos en una etapa posterior de un proceso ya iniciado en las postrimerías del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Ante esta realidad, recién en las últimas décadas del siglo pasado es que podemos percibir en nuestro país, una reforma educativa notoria, donde no sólo se actuó en los cambios curriculares y programáticos, sino también en la modalidad de encarar los mismos.

Cambio de criterio y cambio de óptica en las concepciones, estructura y encare de la educación.

En este aspecto está centrado nuestro interés y en consecuencia nuestro trabajo se desarrollará en función de los cambios que se han venido procesando en el ámbito de la educación técnico profesional, rama de la enseñanza que es, sin lugar a dudas, el que más notoriamente se ha innovado, al menos en nuestro país.

II. FOCO TEMÁTICO

El interés por el tema señalado surge de la visión de una realidad que nos presenta una oferta educativa permanentemente cambiante y que se expande constantemente.

La misma, a nuestro entender, no puede ser producto del azar o de un espíritu innovador que sólo pretenda un crecimiento y diversificación que se justifiquen por sí mismos. Creemos, por el contrario, que detrás de esta política de expansión y transformación educativa existe un fundamento válido. El mismo está originado en las necesidades de un mercado de trabajo cada vez más diversificado y exigente en lo que hace a los perfiles laborales, producto a su vez, de una sociedad cambiante en tiempos cada vez más rápidos.

Cuando hablamos de *correspondencia*, hacemos referencia a la forma en que

aquella realidad se refleja en el ámbito educativo, llevando al mismo a responder y satisfacer las expectativas y necesidades de la realidad. Surge, consecuentemente, el concepto de *competencias*, como aquellas aptitudes que deben reflejarse en el perfil de egreso de los estudiantes y que son las que el mercado de trabajo pretende que todo aquel que aspira a insertarse en él, posea.

Para lograrlo, es preciso atender a los contenidos programáticos y a las estructuras curriculares, de modo que los mismos se correspondan a dicha realidad. *Contenidos programáticos* están dados por las unidades temáticas que debe conocer y dominar el estudiante para obtener una certificación académica. En tanto que *estructuras curriculares* se refieren a los planes que organizan aquellos contenidos y distribuyen en el tiempo la capacitación tanto teórica como práctica.

Se ha marcado el período de los últimos diez años porque es un tiempo en el cual se evidencian sucesivas adecuaciones y modificaciones de los planes y programas de la educación técnico profesional, así como una clara innovación en la conceptualización filosófica y didáctica. Ello se enmarca en las tendencias educativas de los últimos tiempos en el ámbito del MERCOSUR, en el latinoamericano y en el mundial.

III. ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XX

Ante el crecimiento de las clases medias, favorecidas por el desarrollo escolar de finales del siglo XIX, el acceso de nuevos grupos al sufragio y la aparición de un nuevo componente que es la masa social, la actuación del Estado fue más necesaria que en otras oportunidades.

El Estado aparece, entonces, como regulador de las desigualdades sociales, poniendo en marcha políticas asistenciales y distributivas. *"Lentamente se fueron poniendo los cimientos de la legislación social, como una forma de conservar el orden frente a las evidentes transformaciones de la sociedad de masas. La doctrina social de la Iglesia Católica, promovida desde finales del siglo XIX por las encíclicas de León XIII (1891) y Pío XI (1931), impulsó también este reformismo social, constituyéndose en la ideología de algunos partidos de inspiración cristiana... El radicalismo argentino y el batllismo uruguayo de principios de siglo han sido considerados como los primeros movimientos de reforma social en el mundo iberoamericano, con una amplia participación de las clases medias."*⁽¹⁾

La aparición de un nuevo sujeto social, denominado pueblo o masa, condujo a

muchos países de América Latina a instrumentar políticas de integración, al tiempo que los sistemas públicos de enseñanza asumen una función social.

"El fenómeno más característico del período es más bien la presión social por ampliar el acceso al sistema escolar, produciéndose un considerable aumento en las cifras de escolarización primaria... sobre todo en el medio urbano..."⁽²⁾

En América Latina se produjo un aumento en la demanda por la educación secundaria, al tiempo que, en muchas realidades, el tímido intento de incluir modalidades de enseñanza técnica y profesional, como alternativas académicas, se vio frustrada por la presión de clases medias que buscaban una enseñanza académica y propedéutica, notoriamente más prestigiosa en las sociedades de la época.

Esto hizo que el sistema educativo continuara desempeñando claramente su rol de formador de élites y de garante para el ascenso social de la clase media.

La Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que, al igual que incidió en los diferentes ámbitos de la existencia del hombre, marcó un cambio en el rumbo de la evolución de los sistemas educativos iberoamericanos.

¹ OSSENBACH SAUTER, GABRIELA; PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE. Los sistemas educativos. Madrid, UNED, 2004.

² Ibidem.

Se puede señalar una inflexión hacia los objetivos económicos, donde no estuvieron ausentes los organismos internacionales.

Es interesante rescatar el análisis que realiza Carlos Alberto Torres⁽³⁾, quien da una visión rápida pero sumamente abarcativa de la realidad educativa latinoamericana del siglo XX. En su exposición transita por los principales aspectos que ocupan y preocupan en el ámbito educativo, máxime cuando deben ser aplicados a realidades socioculturales que, si bien “contenidas” en un mismo “continente”, llegan a ser sustancialmente distintas.

El propio autor comienza calificando al siglo XX como “*el siglo de la educación*” y en tal concepción destaca el carácter decisivo que ha tenido “*el papel del estado en la promoción de la educación pública*”. A partir de esta premisa sustenta su análisis y enuncia las principales características que se evidencian en cuanto la mejora de las oportunidades educativas, las que se han puesto al alcance de grupos y categorías de personas que otrora permanecieron fuera del sistema educativo, o al menos poco contemplados por éste y hoy los hace parte de la población objetivo. Se relaciona esta política con la equidad y justicia social que subyace como filosofía in-

spiradora. Por ello menciona como idea central el que “*no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos... a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos*”.

(4)

Pero la existencia de tales metas encuentra, no obstante, el freno de la realidad social de los diferentes países latinoamericanos, donde las estructuras social, cultural y económica no se adecuan a los propósitos, resultando así la existencia de obstáculos para la implementación de políticas adecuadas en materia de educación inicial y preescolar, analfabetismo, educación de adultos, formación docente, contenidos curriculares y vinculación entre educación y trabajo.

Se señala, dado la incidencia que tiene sobre la situación educativa latinoamericana y su organización, la existencia de tres tipos de Estado: *liberal, desarrollista* y *neoliberal*. A ellos se corresponden tres modelos educativos, a saber: *conservador, de modernización forzada* y *de estabilización y ajuste estructural*, respectivamente.

Del modelo conservador gestado en 1880 y que permanece hasta 1930, se llega a la globalización neoliberal que se instala claramente en la

³ TORRES, CARLOS ALBERTO. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. Buenos Aires, CLACSO, 2001.

⁴ Ibidem.

década de 1980, pasando por la etapa desarrollista con auge a partir de 1940, donde la educación es entendida como mecanismo de formación del capital humano.

A partir de la década de los '60, se producen en los países de América Latina, importantes transformaciones educativas. Transformaciones que constituyen un nuevo paradigma en el que se destacan el pensamiento tecnocrático y la teoría del capital humano. Ello trajo aparejado que las reformas educativas propuestas en esta época tuvieran en cuenta el sistema ocupacional y se encarara la educación como verdadera inversión de capital, marcando un salto cuantitativo en todos los niveles escolares.

Esta realidad histórica coincide con una fase de industrialización en las décadas de los años 50 y 60, marcando uno de los crecimientos educativos más altos en el mundo, aunque ello no implicó un triunfo claro al tener en cuenta las tasas de repetición y deserción escolar. El aumento de matrícula no estuvo acompañado por el aumento de los aportes económicos del estado para la educación. Por lo tanto, a la vez que el triunfo no fue tal, el descontento de diferentes agentes -en especial el magisterio y el profesorado- provocó una creciente conflictividad.

En esta realidad contextual, se puede apreciar el desarrollo de diferentes ideologías, las que se corresponden con las distintas teorías de la educación. La difusión y adopción de diferentes posiciones teóricas derivó en otras tantas experiencias que se fundamentaron en aquellas. Así se puede reconocer el positivismo pedagógico, el espiritualismo, el normalismo, la economía de la educación y el capital humano. Todo ello da por resultado al decir del autor que en los sistemas escolares latinoamericanos se produjera ***“una mezcla extraordinariamente ecléctica de pensamientos filosóficos y pedagógicos que, en compleja amalgama, orientaron las discusiones en educación, especialmente al menos desde la generación del ochenta hasta la aparición del modelo de la Escuela Nueva...”***⁽⁵⁾

Así, el modelo positivista se basa en la existencia de un orden social y en consecuencia, la realidad educativa es considerada como pasible de ser estrictamente planificada y observada.

Por su parte la teoría del capital humano tiene en cuenta el gasto en educación y, en función de la teoría de la elección y maximización de las utilidades, desarrolla la teoría de las tasas de retorno o rentabilidad para calcular los costos educativos en términos

⁵ Ibidem.

de inversión para conformar el capital humano. Y se llega a la Escuela Nueva la que, a partir de Dewey desarrolla una pedagogía **“centrada en el niño”** y **“hace de la experiencia y la actividad los dos pilares pedagógicos”**. Esta evolución se completa con el surgimiento del movimiento de la Educación Popular de Paulo Freire, en el Brasil de los años 60.

Esta posición de Freire es la resultante del análisis **“político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas”** intentando desarrollar la conciencia individual y colectiva para la solución de los mismos. Esta postura es conocida como la **“pedagogía del oprimido”** y su idea básica fundamental es que **“los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos”**. Para poder enfrentar y tratar de superar las acuciantes realidades culturales existentes, es preciso desarrollar una verdadera **“acción cultural”** a través de un proceso de **“concientización”**. Esta postura llevó a sus propulsores a oponerse al aparato del estado capitalista y la organización burocrática del sistema educativo, representado por el modelo neoliberal.

Precisamente, el modelo neoliberal, predominante en latinoamérica, maneja principios diferentes que

se traducen en sus políticas concretas: **“la privatización pública y la reducción del gasto público”**. Esta postura neoliberal, reflejo de las políticas del Banco Mundial, propone determinadas líneas de acción, a saber: democratización de la escolaridad, priorización de la educación básica, énfasis en la calidad de la educación, manejar la educación con un enfoque globalizador y evaluar de modo cualitativo los resultados. Esto ha derivado en una triple incidencia sobre el sistema de financiamiento de la educación, sobre la vinculación entre educación y trabajo y en la creación de estándares de excelencia académica internacionales que alcanzan la evaluación, el currículum y la formación docente.

En síntesis, la realidad latinoamericana acusa una **“fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de efectividad”**.

Es problemático insertar la educación en la crisis orgánica que padecen las sociedades latinoamericanas, consecuencia de las marcadas discontinuidades y diferencias sociales, culturales y económicas, lo que conduce a su vez, en un desarrollo desigual en los diferentes países. Finalmente, se concluye que esta realidad obliga a **“repensar el papel que el estado juega en la educación pública, y como las nuevas políticas**

⁶ Ibidem.

de privatización pueden producir resultados obscenos, más allá de cualquier imagen de decoro público".⁽⁶⁾

Luego de la denominada década pérdida de los años '80 donde el déficit fiscal y el endeudamiento externo fueron el común denominador de los países latinoamericanos, conjuntamente con el crecimiento desmedido del aparato estatal.

Este panorama sufre un nuevo vuelco en los años '90 donde el Estado asume la responsabilidad de intentar revertir aquella situación. Un dato significativo es que la reducción del gasto público en materias sociales, incluyó a la educación, aumentando la situación de pobreza de varios sectores de la población.

"Sin duda el neoliberalismo, con todas las particularidades e impurezas con que se aplicó en América Latina, fue el "telón de fondo" de los arreglos y ajustes a los que se sometió la política educativa, que no se limitaron al recorte en la asignación de recursos o en la financiación de nuevos programas, sino que afectaron, básicamente, a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. La reestructuración económica tiene mucho que ver con el contenido y con las características de las reformas educativas que se vienen implementando en la

región desde finales de los años 80, y en las cuales se puede reconocer una notoria homogeneidad. Ahora bien, es necesario reconocer que las reformas educativas de mediados de los años 90 combinan y matizan el núcleo fuerte de las propuestas de corte neoliberal con otras medidas menos drásticas..."⁽⁷⁾

Precisamente, en el ámbito de la educación se instrumentan una serie de reformas educativas que, independientemente de la buena intencionalidad o espíritu innovador que las informan y, atendiendo a la disminución del gasto público destinado a la educación, acusan un deterioro de la enseñanza oficial y un crecimiento de la enseñanza privada.

Sostiene Apple⁽⁸⁾ que el impacto en las instituciones educativas, "*se ha venido dando en Europa y, más marcadamente, en América Latina, lo que se refleja en una evidente relación público-privado, escuela-Estado, en los contenidos de la evaluación y control de la escuela y el currículo*".⁽⁹⁾

Esta reformulación educativa conlleva estrategias como la descentralización administrativa, la centralización curricular y la privatización, buscando controlar el monopolio del Estado y mejorar los servicios y la eficacia de la administración.

⁷ PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE; MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. La crisis de los sistemas educativos. Madrid, UNED, 2004

⁸ APPLE, MICHEL. Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. En: Revista de educación (Madrid) N° 313, 1997, citado por de Puelles y Martínez.

⁹ PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE; MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO. (obra citada).

¹⁰ Ibidem.

“Desde este nuevo modelo, se tiende a organizar estratégicamente la educación como otra actividad social sujeta a la lógica económica. Las tendencias regulativas de las políticas educativas empiezan a ser determinadas por las transformaciones que se dan en la economía y en la sociedad.”¹⁰⁾

Ante la crisis evidenciada en el sistema educativo, se buscó el cambio pasando del modelo de oferta al modelo de demanda, donde el alud no es visto como “consumidor al que la educación le sirve sólo para competir”.

IV. LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Como manifestáramos previamente, no fueron pocas las reformas educativas de los siglos XIX y XX, las cuales fueron impulsadas por el Estado y abarcaron los aspectos curricular y estructural. Y es a partir de la Segunda Guerra Mundial que se acelera el proceso de reformas educativas, transformándose en una política constante.

Francesc Pedró e Irene Puig¹¹⁾ clasifican los siguientes tipos de reformas educativas de las últimas décadas:

- **Reformas meliorísticas:** son las que se producen por un desajuste entre las necesidades de una sociedad concreta y la respuesta

que ofrece el sistema educativo.

- **Reformas convergentes:** son el resultado de modelos internacionales que se quiere adoptar.
- **Reformas dependientes:** son características de los países subdesarrollados. Surgen de los intereses de la globalización y hay intervención de las agencias internacionales.
- **Reformas dialécticas:** son las que están basadas en la teorías del conflicto y se implantan, precisamente, como intento de amortiguar los conflictos existentes, sea por razones de desigualdad social, desequilibrios de poder, intereses enfrentados, etc.

Las reformas educativas ocurridas en la segunda mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, denotan una relación inevitable entre los sistemas educativos y la sociedad en la que se producen. Se puede señalar que las reformas de este período comienzan por apuntar hacia el cambio de estructuras del sistema educativo y luego se habrán de ocupar de la reforma curricular propiamente dicha.

Podemos señalar una primera etapa que abarca desde la segunda mitad de los años cuarenta (fin de la Segunda Guerra Mundial) hasta principios de la década de los '50, en la que se apostó a la re-

¹¹ PEDRÓ, FRANCESC; PUIG, IRENE. Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada, Barcelona, Paidós, 1998.

construcción de los sistemas educativos.

Posteriormente, desde mediados de la década de los '50 y durante la década de los '60, se produce una verdadera expansión cuantitativa de los sistemas educativos apuntando a la formación de una mano de obra cualificada.

Una tercera etapa que se inicia a fines de los años 60 y se extiende durante la década de los '70, se caracteriza por la revisión crítica de la educación.

Y una cuarta etapa que transcurre durante las décadas de los '80 y '90, en la cual podemos hablar de una reforma educativa permanente, fenómeno relacionado con la globalización.

V. LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Independientemente de los parámetros que informan las reformas educativas en general, los cambios que se dan en el ámbito de la educación técnico profesional aparecen marcados por otros aspectos que inciden inevitablemente en ésta.

Debemos señalar, primeramente, que las modificaciones en la educación técnico profesional obedecen a una

tendencia mundial, donde los cambios técnicos, tecnológicos y científicos, insertos en el proceso de globalización, llegan a los distintos sistemas educativos de los diferentes Estados.

Estos cambios son constantes y rápidos, lo cual implica que la transformación de la educación se torna necesaria e inevitable.

Cambios que se dan en diferentes aspectos del ámbito laboral, ya sea en la estructura ocupacional como en la concepción tradicional del trabajo. Todo lo cual implica la obsolescencia de las cualificaciones, nuevas formas de organización del trabajo, la flexibilidad del mismo, aumento de la movilidad y la necesidad de incorporar formas de educación nuevas y permanentes, para poder mantener la empleabilidad y adaptabilidad frente a la nueva realidad del mercado del trabajo.

"En este sentido, las demandas sociales sobre los sistemas de educación y los dispositivos de la formación técnico-profesional y de la capacitación laboral son determinantes... Responder, pues, a los retos de competitividad en la economía pasa necesariamente por garantizar la renovación y modernización de los sistemas educativos básicos y, especialmente, el correspondiente a la formación técnico-profesional."⁽¹²⁾

¹² MARTÍNEZ LÓPEZ, Félix: "Cambio social y nuevas necesidades formativas demandadas por el sistema productivo", UNED, 2004.

En virtud de lo expuesto, se puede constatar en las últimas décadas, la implementación de reformas educativas, particularmente notorias y realmente innovadoras, en la formación técnico profesional. El objetivo primario es el ajuste de la formación técnico profesional a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, así como, satisfacer las expectativas de quienes demandan ese tipo de formación.

Es ocioso aclarar que tales reformas han de abarcar, por un lado las estructuras curriculares y por otro, los contenidos programáticos. A ello se debe adicionar, un cambio en la filosofía y modo de encarar tales contenidos: la estructuración y metodología basadas en competencias laborales. Sistema que se ha impuesto en muchas de las realidades educativas de países europeos y latinoamericanos, pero que, en nuestro país, no ha logrado aún una aceptación suficiente como para sostener que es la nueva concepción que informa las reformas educativas existentes o que se encuentran en trámite actualmente.

“Cada vez más, en todas las regiones económicas, se impone una percepción social de la educación como “servicio educativo” que se presta. No a grupos o a colectivos, sino a ciudadanos individualizados que deben elegir entre mejores y peores cen-

tros prestatarios de servicios educativos o de formación... potenciando la emergencia de una nueva concepción del servicio educativo donde el “cliente” exige una educación de calidad que posibilite la adquisición de unos niveles de conocimientos, competencias y habilidades cualitativamente relevantes en el mercado de trabajo.”⁽¹³⁾

Si continuamos en la línea de pensamiento del autor precitado, es inconcuso que el ritmo de la transformación educativa ha de ser propio y específico de cada una de las realidades socio culturales en las que se ha de aplicar. Cada una de éstas deberá implementar el cambio educativo en función de sí misma mediante un modelo de gestión de cambio que, para ser realmente eficaz, deberá involucrar a los diferentes actores, estos es, administradores, docentes, supervisores y cualquier otro que tenga poder decisorio.

Se deberá tener en cuenta las necesidades que está demandando el sistema productivo en materia de cualificaciones laborales, así como los nichos de trabajo que están ejerciendo mayor presión de demanda, como forma de poder satisfacer de manera más eficaz a los dos protagonistas de la historia, el educando que persigue una formación adecuada y el empleador que requiere un trabajador adecuadamente capacitado.

¹³ MARTÍNEZ LÓPEZ, Félix: “Cambio social y nuevas necesidades formativas demandadas por el sistema productivo”, UNED, 2004.

Todo esto requiere un esfuerzo no menor, en cuanto una reforma educativa de esta índole trae aparejado una rápida obsolescencia de los contenidos programáticos y de los planes de estudio. Ello está relacionado con la aparición permanente de nuevas tecnologías y la nueva organización del trabajo, donde la flexibilidad y nuevas capacidades son el rasgo más notorio.

“Para los sistemas educativos y de formación técnico-profesional siempre ha resultado difícil atender a las necesidades inmediatas de los sistemas productivos... deben suministrar a los ciudadanos una fundamentada educación general y una formación profesional de base, polivalente y no especializada, que le permita adquirir las capacidades necesarias para desarrollar programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida.”⁽¹⁴⁾

VI. EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

En el ámbito de las reformas que se vienen operando en educación adquiere una especial importancia el currículo. La planificación curricular constituye la estructura básica del modelo educativo, donde se incluye la duración de los cursos, la distribución de las asignaturas y finalmente, en función de ello, el

desarrollo de los contenidos programáticos.

Pero un esquema curricular no se improvisa. Es preciso, para poder llegar a concretar un currículo eficiente, estructurarlo a partir de un conocimiento cabal del contexto en el que habrá de ser aplicado, así como teniendo presente la filosofía del sistema educativo vigente.

En teoría de la educación se acostumbra reconocer, al momento de hablar de la estructura del currículo, cuatro fuentes de información para la confección del mismo, a saber, sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.

Demás está decir que el sistema educativo como parte de la estructura social, desempeña una función esencial en la misma y no puede funcionar al margen de ésta.

No es casual que el ritmo que acusan las reformas educativas esté acompasado con el ritmo de los cambios sociales. Y éstos están inevitablemente vinculados a los cambios en los demás ámbitos de la estructura social.

Las concepciones sociológicas de la educación tienen un común denominador en cuanto reconocen la función de transmisión y formación que se produce a través de la misma, desde las generaciones reinantes hacia las

¹⁴ MARTÍNEZ LÓPEZ, Félix: “Cambio social y nuevas necesidades formativas demandadas por el sistema productivo”, UNED, 2004.

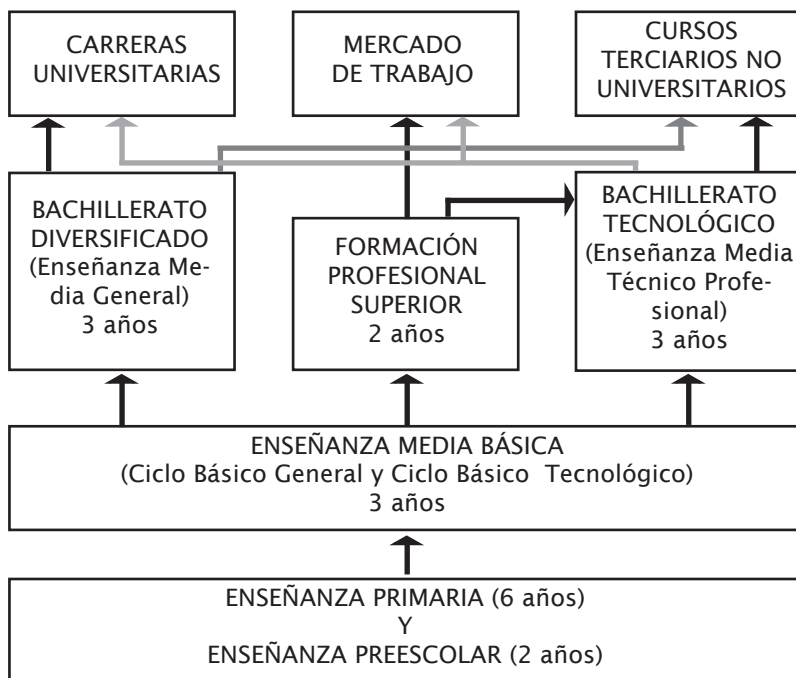
generaciones emergentes. Es por ello que se le reconoce a la educación un rol relevante en la sociedad. Es sustancial la dimensión social de la función educativa, por lo cual el cambio social y el cambio educativo se dan en una relación permanente y necesaria.

inédita en, al menos, dos sentidos diferentes.” En su obra, Tedesco aclara que *“el concepto de conocimiento está utilizado en un sentido muy amplio y necesariamente ambiguo, que incluye otros conceptos tales como “información” y “saber”.* ⁽¹⁵⁾

Al decir de Tedesco, *“...el conocimiento constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica... La educación, entendida como la actividad a través de la cual se produce y distribuye el conocimiento asume, por lo tanto, una importancia históricamente*

En este contexto, es vital definir el papel de la educación en la sociedad y, en consecuencia, precisar cuales son los conocimientos y las capacidades que está exigiendo la sociedad para la formación de sus integrantes. Al decir del citado autor *“Las instituciones escolares -es bueno recordarlo- no crean el contenido del proceso de socialización. Al contrario, es el contenido de la socialización*

VII. sistema educativo uruguayo



¹⁵ TEDESCO, Juan Carlos: "El nuevo pacto educativo", ANAYA, España, 1995

¹⁶ Ibidem

lo que define el diseño de las instituciones escolares."⁽¹⁶⁾

El rol que desempeña la educación en el proceso socializador adquiere una nueva dimensión en cuanto se reconoce, sin hesitación, la correspondencia que existe entre las capacidades requeridas y las capacidades adquiridas. Los contenidos de la educación pierden su carácter abstracto, para transformarse en prácticos y aplicables.

Como se puede apreciar, a pesar de la excesiva simplicidad del esquema, nuestro sistema educativo comprende los niveles tradicionales y comunes a la mayoría de los sistemas educativos de los diferentes países. Por nivel primario puede entenderse sólo los seis años de enseñanza primaria propiamente dicha, o podemos incluir los años obligatorios de enseñanza preescolar.

Los niveles obligatorios, de acuerdo a lo previsto en la Constitución de la República, son la enseñanza primaria y la enseñanza media básica, sea general o de tipo tecnológica. La enseñanza media superior es de carácter no obligatorio, siendo decisión personal cursarla o no.

El modelo educativo existente con anterioridad a las últimas reformas adolecía de insuficiencias notorias.

En la Enseñanza Media General Superior (EMSG) se aplicaba el Plan del año 1957 con algunas modificaciones que fueron operando posteriormente, pero que no implicaron, en definitiva, transformaciones profundas. Se realizaron *ajustes más formales que sustantivos*.

No sucedió igual con la Enseñanza Media Superior Tecnológica (EMST), donde, por su propia naturaleza y vinculación con el mercado de trabajo, las modificaciones, ajustes y revisiones se transformaron en una práctica periódica e involucraron la *forma* y los *contenidos*.

Al decir de los Prof. Ernesto Rodríguez y Jorge da Silveira "*... se trata de un sistema educativo que enfrenta las exigencias de una importante expansión demográfica... y que democratiza el acceso a la educación, pero que padece las descompensaciones propias de todo crecimiento acelerado, en este caso agravadas por la inexistencia de una planificación que logre adelantarse a los hechos.*"⁽¹⁷⁾

En efecto, la democratización de la matrícula provocó la expansión de la misma, hecho que, al no ser acompañado por una política que permitiera atender las diferencias materiales y culturales que se daban entre los estudiantes, incidió negativamente en el rendimiento global del

¹⁷ RODRIGUEZ, Ernesto y DA SILVEIRA, Pablo: "Apogeo y crisis de la educación uruguaya", FCU.

sistema. **No hubo una planificación adecuada ni se instrumentó una política de seguimiento y apoyo que permitiera atender la "falla" producida.**

Por otra parte, el modo en que se produce y atiende la demanda de crecimiento educativo, crea "problemas de base que se harán endémicos en nuestra enseñanza... Enseñanza Secundaria se convierte en la enseñanza media por antonomasia, reflejando la estructura económica de un país que padece un hiperdesarrollo del sector terciario y comprometiendo una posible evolución de esta realidad. No sólo posee carácter terminal para la mayoría de los casos, sino que capacita fundamentalmente para el ingreso a los cuadros de la burocracia estatal. La Universidad del trabajo no sólo no prepara mano de obra para las necesidades reales del país, sino que vive una situación de marginamiento que la reduce a un verdadero estado de postración."⁽¹⁸⁾

Esta situación se mantiene hasta finales de la década de los 60. A partir de 1968 comienza a evidenciarse una **contracción** del sistema. Comienza con la pérdida de matrícula constante en Enseñanza Primaria en el año señalado, se refleja con un entecimiento del crecimiento de matrícula en Enseñanza Secundaria y finalmente, se concreta en la contracción

de la enseñanza Secundaria a partir de 1973. Por su parte, la Enseñanza Técnica logra un marcado crecimiento a partir de 1960, logrando incluso algunos de los picos más altos de su historia.

VIII. La problemática que denuncia la realidad

"La enseñanza uruguaya creció, se reformó y tuvo su época de gloria durante un largo período en el que persiguió básicamente tres objetivos: erradicar el analfabetismo, integrar cultural y políticamente a los inmigrantes y crear mecanismos de movilidad social."⁽¹⁹⁾

Esta situación fue válida durante la primera mitad del pasado siglo, pero, superadas las condiciones que justificaron la implementación de tales políticas, fue preciso modificar la estructura y funcionamiento del sistema educativo. El punto está en saber si tal modificación ocurrió en el tiempo y forma debidos. En realidad, "*... los objetivos históricos no han sido sustituidos por otros sino que se han convertido en el objeto de una retórica repetida hasta el cansancio...*"⁽²⁰⁾

De lo expuesto se deduce que uno de los problemas clave del sistema educativo uruguayo fue la existencia de una **oferta educativa estática** durante gran parte

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ DA SILVEIRA, Pablo. La segunda reforma. Montevideo, CLAEH.

²⁰ Ibidem.

del siglo XX. Oferta que no acompañó los cambios de la realidad al ritmo de ellos, produciendo un *desfasaje* entre lo que la población espera del sistema educativo y lo que éste está en condiciones de dar desde su concepción tradicional de la educación.

Tal fenómeno se constata especialmente en la Enseñanza Media Superior General, dado que fue el ámbito educativo que más se contuvo frente a los cambios. Y, si bien, sigue contando con una matrícula relevante, es claro que no satisface ya las expectativas de la población con el tipo de formación brindada.

Ante esta realidad surge, pues, la siguiente interrogante: *¿se hacía necesaria una reforma educativa de dimensión real?* La respuesta no puede ser sino afirmativa, ante una enseñanza media que sólo respondía muy parcialmente a las necesidades de sus alumnos.

Si bien la reforma abarcó a toda la enseñanza media, es particularmente destacable el resultado de la misma en la educación técnico profesional.

En lo que a la *Educación Media Superior Tecnológica* se refiere, los *Bachilleratos Tecnológicos (BT)* constituyeron una de las *innovaciones claves* de la Reforma Educativa. Este proceso tuvo su

momento culminante en los años 1996 y 1997, período en el que se implementan los Bachilleratos Tecnológicos.

“Concebidos como la educación tecnológica de segundo ciclo en el país, los BT se plantearon como objetivo constituir una instancia terminal de educación media otorgando el título de Auxiliar Técnico, habilitante para el mercado de trabajo y, al mismo tiempo, permitir la graduación del estudiante como Bachiller, lo que le permite continuar estudios de nivel superior. El desafío fue otorgar a los jóvenes una formación polivalente, capacitarlos para el aprendizaje permanente, identificar y resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipo. En otras palabras, formar para la empleabilidad en un contexto laboral de cambio permanente de las ocupaciones. En concordancia con lo anterior, en el curriculum se integra un tronco común y un área tecnológica específica de cada orientación.”⁽²¹⁾

Podemos sostener, sin hesitación que, si bien en las últimas décadas del siglo XX se produjeron algunas reformas educativas que abarcaron los diferentes ámbitos: formación docente, la enseñanza media, tanto general como tecnológica, es en esta última en la que se hace más notoria.

El advenimiento del siglo XXI nos encuentra con un

²¹ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Washington, Setiembre 2000, Pág. 27.

sistema educativo que aún cuando quedan mucho por hacer, muestra transformaciones sustantivas, fundamentalmente en lo que a la Enseñanza Media Técnica se refiere.

- La educación no puede permanecer ajena a esa **reestructuración profunda** que produce **“cambios en la concepción tradicional del trabajo y en la estructura ocupacional, que provocan la obsolescencia de las cualificaciones, nuevas formas de organización del trabajo, el trabajo flexible, el aumento de la movilidad y, en consecuencia, la necesidad de incorporar procesos de educación y formación permanente...”**

Los aspectos más relevantes del cambio cualificacional son:

- **La existencia de nuevas formas de organización del trabajo.**

- Los cambios económicos y sociales desembocan en la transformación de la concepción tradicional del trabajo y, obviamente, en la estructura organizacional. No sólo la inserción en el mercado de trabajo se realiza de manera diferente, sino que la permanencia en el mismo también cambia. En la actualidad es común que un individuo cambie, promedialmente, siete veces de empleo en su vida activa. Esto redundará en la

necesidad de adquirir habilidades adecuadas al nuevo espectro laboral.

- **La necesidad de desarrollar nuevas habilidades.**

- Una resultante de lo expresado precedentemente es el surgimiento de nuevas habilidades. La obsolescencia rápida de las mismas exige una revisión de las existentes y la creación de nuevas.

- **Evolución y cambio científico y tecnológico.** Esta transformación conlleva a la permanente revisión y actualización de los contenidos de la formación. Es particularmente relevante la incidencia del cambio y la innovación científica y tecnológica en el ámbito de la educación técnico profesional.

- **La necesidad de un aprendizaje permanente.** La transformación de la organización del mercado laboral enfrenta al individuo a nuevas opciones de trabajo o la variación de las formas de desempeñar las funciones que ya venía desempeñando, al ritmo de la evolución natural que evidencian las mismas. El resultado educativo de esto es la implementación de propuestas educativas que permitan la formación permanente del individuo y lo faculten para enfrentar la variabilidad del mundo del trabajo.

- **La estructuración de un**

currículo flexible. Está relacionado con lo que venimos desarrollando precedentemente. Variación de la realidad laboral, desarrollo de nuevas habilidades, requerimiento de formación permanente, son aspectos de una realidad social y educativa que sólo puede concretarse a través de un currículo flexible. Esto es, un currículo que admita la adecuación permanente y la adaptabilidad constante a los

cambios que se producen continuamente.

Estos son los aspectos que las últimas reformas educativas en la educación técnico profesional han contemplado y no perderlos de vista es la clave de continuar por el camino adecuado.

Referencias bibliográficas

- APPLE, Michel. "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos". En: Revista de educación (Madrid) Nº 313, 1997, citado por de Puelles y Martínez.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. "El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector." Wáshington, setiembre 2000, p. 27.
- COMISIÓN TEMS. "Fundamentos de la propuesta".
- COMISIÓN TEMS. "Informe de 30/9/02".
- "El cambio curricular". En: Cuaderno TEMS, Nº 17.
- DA SILVEIRA, Pablo. "La segunda reforma". Montevideo, CLAEH, p. 39.
- DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel; MARTÍNEZ BOOM, Alberto. "La crisis de los sistemas educativos". Madrid, UNED, 2004.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Félix: "Cambio social y nuevas necesidades formativas demandadas por el sistema productivo", UNED, 2004.
- OPERTTI, Renato; ERRANDONEA, Fernando. "La transformación de la educación media superior." (Documento no oficial), Comisión TEMS, p. 7.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela; DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel. "Los sistemas educativos". Madrid, UNED, 2004.
- PEDRÓ, Francesc; PUIG, Irene. "Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada". Barcelona, Paidós, 1998.
- RODÓ, José Enrique. "Ariel". Buenos Aires, Austral.
- RODRIGUEZ, Ernesto; DA SILVEIRA, Pablo. "Apogeo y crisis de la educación uruguayaya". Montevideo, FCU. p. 143.
- TEDESCO, Juan Carlos. "El nuevo pacto educativo". Alauda - Anaya.
- TORRES, Carlos Alberto. "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte". Buenos aires, CLACSO, 2001.

Construction de la professionnalité en formation initiale: regards coisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie / **Perez-Roux; Briaud, Philippe**. – p.235-256. – Incl. Bibl.
Fr

La formación inicial de los docentes franceses en los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) descansa en un dispositivo por alternancia que invita al cursillista a articular experiencia práctica y adquisición de saberes profesionales. Esta formación incluye la complejidad de las competencias en construcción, en particular en orden didáctico. Este estudio, llevado a cabo, de manera conjunta, por dos investigadores, la profesionalidad ha sido estudiada a partir del caso de una docente cursillista de ciencias física, sobre la base de tres entrevistas semi directivas hechas durante el año de formación (PLC2) y completadas por el análisis de su memoria profesional. Los resultados dan cuenta de la construcción de una identidad profesional a través de un conjunto de representaciones y de valores vinculados con las prácticas del cursillo. Si dichos resultados ponen de relieve de

qué manera los diferentes registros de competencias se despliegan y se articulan a lo largo del curso, la observación comparativa del investigador en didáctica muestra que las prácticas pedagógicas de la cursillista no están completamente en fase con el modelo socioconstructivista al que se refiere. La complementariedad de estos dos tipos de análisis abre perspectivas prometedoras para la formación, en particular en lo que se refiere al acompañamiento de cursillistas enfrentados con la complejidad de su nueva tarea de docentes

FORMACION DE DOCENTES;
FRANCIA; PRACTICA DOCENTE;
EXPERIENCIA EDUCACIONAL

En: **Aster: recherche en didactique des sciences expérimentales**, París (FR): Institut National de Recherche Pédagogique. – n 45, 2007. – ISSN 0297-9373

¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay: 2005-2007 / **Bentancur, Nicolás**. - p.159-179. - Incl. Bibl.
Es

Durante la década del '90, los gobiernos de los tres países del Cono Sur de América Latina definieron e implementaron transformaciones de entidad en sus sistemas educativos, vinculadas a aspectos medulares como las modalidades de gestión, el mejoramiento de la calidad y equidad y la reestructuración de las formas de financiamiento, que fueron categorizadas como "reformas educativas". Los gobiernos de Argentina, Chile y Uruguay han prolijado recientemente revisiones profundas de dichas reformas, involucrando en la discusión, con distintos formatos, a múltiples actores políticos y sociales. De esos debates ya han derivado nuevas leyes de educación (Argentina), recomendaciones para una futura

Ley a enviarse al Parlamento en el presente año (Uruguay) y un proyecto de Ley enviado al Congreso (Chile). En el artículo se indaga, desde una perspectiva comparada, sobre la significación y alcance de estas novedades.

REFORMA DE LA EDUCACION; ARGENTINA; CHILE; URUGUAY; LEYES; POLITICAS EDUCACIONALES; CALIDAD DE LA EDUCACION; IGUALDAD DE EDUCACION; EDUCACION COMPARADA

En: **Revista uruguaya de ciencia política**, Montevideo (UY): Instituto de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales. - n. 16, 2007. - ISSN: 0797-9789

Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias / **Sánchez Moreno, Marita; López Yáñez, Julián**. - p. 345-364. - Incl. Bibl.
Es

Se somete a discusión los resultados de una investigación sobre los estilos de liderazgo y las redes de poder desplegadas por mujeres que gobiernan unidades organizativas universitarias. Para ello

se utilizaron dos cuestionarios diseñados ad hoc, dirigidos tanto a las directivas como a los miembros de sus respectivas organizaciones, a fin de recoger datos acerca del perfil profesional y las opiniones de

las directivas participantes en el estudio. Los resultados que se presentan se refieren a: las características y la orientación de su estilo directivo, y a las bases o fuentes de poder sobre las que construyen su liderazgo. Como conclusión fundamental plantean que es posible reconocer nuevas formas de liderazgo en el modo en que las mujeres ejercen

el poder, las cuales podrían contribuir al desarrollo y la mejora de las organizaciones de educación superior.

LIDERAZGO; PODER; UNIVERSIDADES; MUJERES

En: **Revista española de pedagogía**, Madrid (ES): Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. - v. 66, n.240, 2008. - ISSN: 0034-9461

//// Revisión entre pares en la formación de posgrado //
/ **Carlino, Paula**. - p. 20-31. - Incl. Bibl.

Es

Se analiza la revisión entre pares como dispositivo de enseñanza en el nivel de posgrado, con el objetivo de promover una práctica didáctica que permite a los alumnos superar su habitual aislamiento en la realización de sus tesis y mejorar, al mismo tiempo, su calidad y su rendimiento. A pesar de la importancia académica que reviste saber diagnosticar los problemas y perfeccionar los propios textos, la revisión de la escritura no es por lo general objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta una práctica que como tantas otras, se exige pero no se suele enseñar. Enfrentando esta tendencia, en este artículo se examinan una serie de experiencias realizadas en diversos talleres de tesis de distintos posgrados que han tenido por objeto propiciar las actividades de re-

visión entre pares. A partir de observaciones de clase, de la reflexión escrita de los alumnos y de los cuestionarios que completaron anónimamente para evaluar la enseñanza recibida, se analizan los problemas para llevar a cabo la revisión entre pares, las condiciones para que funcione la tarea, los aspectos valorados como positivos y los objetivos pedagógicos aún no logrados.

ENSEÑANZA SUPERIOR;
ESTUDIOS DE POSTGRADO;
RENDIMIENTO DEL ALUMNO;
RELACIONES ENTRE PARES;
METODOS DE ENSEÑANZA

En: **Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura**, Buenos Aires (AR): Asociación Internacional de Lectura. - v. 29, n. 2, junio 2008. - ISSN: 0325-8637

La función docente tiene en este momento un fuerte componente grupal. Se necesita aunar criterios, abordar conflictos, planificar actuaciones, buscar soluciones novedosas, tomar decisiones conjuntamente; pero todavía más, se necesita ser y sentirse equipo. La satisfacción docente depende en una media importante de ambas cosas: de sentirse eficiente en la tarea y miembro de un equipo. Se es consciente de su importancia y de la necesidad de dedicarles la atención que se merecen, sin embargo, como ocurre en muchas ocasiones, la preparación rigurosa de las reuniones no pasa a ser una rutina cotidiana. Planificar y presidir reuniones, no es meramente una cuestión técnica (preparación del orden del día, elaboración de documentación, actas, etc.), sino que para lograr éxito, debemos de priorizar las relaciones interpersonales. Lo primero es entender a las personas que van a participar en la reunión, empezando por uno mismo, lo que supone afrontar situaciones como recibir críticas, hostilidad, actitudes y comportamientos agresivos o dispersión y divagación, destacándose la competencia social y la empatía,

pasando por la escucha activa y la autorregulación emocional. Lo segundo, teniendo en cuenta el dinamizador, los participantes y el contenido, la metodología a utilizar será de acuerdo al tipo de grupo, a los objetivos de la reunión al método de gestión, al contexto y al tipo de personas. En tercer lugar, haciendo un análisis de otras reuniones realizadas en el centro, detectar los puntos fuertes y débiles que permitan mantener e incrementar los primeros y eliminar, o al menos minimizar, los segundos. Por último, hay que elaborar un plan de mejora de las reuniones, con el tiempo necesario a su planificación, desarrollo y evaluación.

PLANIFICACION; REUNIONES; PARTICIPACION DE LOS PADRES; RELACIONES HUMANAS; PAPEL DEL DOCENTE; PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE

En: **OGE: organización y gestión educativa**, Madrid (ES): Fórum Europeo de Administradores de la Educación; Wolters Kluwer. - v. 16, n. 72(4), julio-agosto 2008. - ISSN: 1134-0312

//// Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula / **Prado Aragonés, Josefina.** - p. 53-71. - Incl. Bibl.cr

Un uso adecuado del diccionario, desde un enfoque constructivista y significativo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, requiere que quien lo consulta, para obtener de él una información lingüística, domine determinadas estrategias intelectuales de búsqueda y selección de la misma, así como técnicas de lectura comprensiva. Es necesario pues, adiestrar al alumno en su manejo. Esto debe realizarse desde las primeras etapas escolares. El docente, mediante propuestas de actividades motivadoras, creativas y lúdicas despertará la curiosidad de los alumnos

por conocer nuevas palabras profundizar en aquellas que conoce. Se sugieren estrategias y actividades para iniciar al escolar en el uso del diccionario, logrando mejorar su competencia lingüística.

DICCIONARIO; PRACTICA DOCENTE; BUSQUEDA DE INFORMACION; PROCESO DE APRENDIZAJE

En: **Kañina: revista de artes y letras**, San José (CR): Universidad de Costa Rica. - v. 29, n. especial, 2005. - ISSN: 0378-0473

//// Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones / **Brailovsky, Daniel, coord.** - Buenos Aires: Noveduc, 2008. -224p. - Incl. Bibl. - ISBN: 978-987-538-223-7
Es

El sentido que maestros, alumnos y familias atribuyen a su experiencia en la escuela constituye un objeto casi inaprensible. Es más sencillo interpretar indicadores, reconocer regularidades en lo fenoménico, incluso diseñar estructuras eficaces de intervención. Sin embargo, las grietas de la escuela actual no pueden entenderse sin considerar la mirada de los propios actores. Los trabajos que se incluyen hablan del carácter paradójico de la escuela; en la encrucijada a la que conducen los diagnósticos enquistados acerca de sus modos de fracasar y de lograr el éxito,

de las falacias implícitas en la mercantilización de sus relaciones, de las contradictorias demandas que reciben los maestros, a medio camino entre reinventarse y recuperarse, y de la invisibilidad de la mayor parte de estas paradojas. Sin embargo todos los trabajos sugieren, de alguna manera, modos alternativos para entender y superar estos dilemas

FORMACION DE DOCENTES; FRACASO ESCOLAR; CALIDAD DE LA EDUCACION; BIENESTAR DEL DOCENTE; VALORES

371.1/BRA5

////// CRE de discapacidad y dependencia: un referente en atención social e investigación: dossier / **Valcarce, Amparo.** - p.13-35.
es

La ciudad de San Andrés del Rabanedo (León-España) acoge desde finales del 2007, el Centro de Referencia Estatal de Discapacidad y Dependencia, una infraestructura en la que el Gobierno español ha invertido 17 millones de euros. Este centro está integrado en el Sistema de Dependencia y desarrolla los dos ejes principales que marca la Ley de Promoción de Autonomía Personal y Atención a Personas en Situación de Dependencia: la atención asistencial a las personas con discapacidad y

a sus familias y la promoción de la autonomía personal. Se presentan trabajos sobre las diferentes áreas que allí se trabajan, como por ejemplo, TICs, terapia ocupacional, deporte ecuestre, etc.

DEFICIENTES; EDUCACION ESPECIAL; INTEGRACION; TIC; TERAPIA

En: **Minusval** / Madrid (ES): España. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. - v. 34, n.169, mayo-junio 2008. - ISSN: 0210-0622

////// Las teorías de la modernidad reflexiva y de los sistemas sociales: aportes a la comprensión de las macrotendencias de la educación contemporánea / **Salas Madriz, Flora Eugenia.** - p. 83-99. - Incl. Bibl.
Es

Se describen y analizan algunos aportes de los sociólogos Anthony Giddens, Scott Lash, Ulrich Beck y Elizabeth Gernsheim, para la comprensión de los cambios que ha sufrido la sociedad en general y la familia en particular, con el paso de la Edad Media a la Era Moderna y a la Posmodernidad. Estos pensadores son representantes de la teoría sociológica conocida como "Teoría de la Modernidad Reflexiva", a partir de la cual

revisan y explican algunas de las funciones tradicionales y emergentes de la familia, como entidad social paradigmática. Con base en algunas de sus conclusiones se examinan nuevas demandas educativas de la sociedad, con el propósito de revisar cometidos para la educación en ese contexto. Se revisan algunas tesis de Luhmann sobre el origen moderno de la educación y el déficit tecnológico en pedagogía, para señalar

algunas de las macrotendencias de la educación contemporánea en el contexto de la modernización

MODERNIZACIÓN; TIEMPOS MODERNOS; Educación sexual; POSMODERNIDAD; ORGANIZACIÓN DE LA EDU-

CACIÓN; CAMBIO SOCIAL; PAPEL DE LA FAMILIA; FAMILIA-UNIDAD SOCIOLOGICA

En: **Educación: revista de la Universidad de Costa Rica**, San José (CR): Universidad de Costa Rica. - v. 30, n. 2, 2006. - ISSN: 0379-7082

////// Educación sexual: su incorporación al sistema educativo / **Seminario Taller "Incorporación formal de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Público" (Montevideo (UY); 2-10 de julio de 2007)**. - Montevideo: ANEP; PNUD, junio 2008. — 523p. - Incl. Bibl. - ISBN: 978-9974-42-152-3
Es

Publicado con: exposiciones del "Taller preparatorio para la implementación curricular de la Educación Sexual en la Enseñanza Media". Montevideo (UY), 6-7 de noviembre de 2007.

Dando cumplimiento a los compromisos suscritos y ratificados, entre otros, Carta Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niños, y la Convención contra toda forma de discriminación de la Mujer; se entiende que el derecho a la educación sexual constituye uno de los aspectos menos desarrollados en la educación uruguaya. Hoy, en materia de sexualidad, llegan a niños y jóvenes, transmitidos por los medios masivos de comunicación, variados modelos construidos desde cuestionables estereotipos.

El Sistema Educativo debe ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de analizar e interpelar estos modelos propuestos, proporcionando información y herramientas para que cada educando pueda elaborar su propio modelo, estimulando una ética de la autonomía y libertad, y evitando consiguientemente la manipulación, las informaciones distorsionadas y, muy especialmente, la coacción. Los trabajos que se incluyen constituyen aportes al proceso de construcción de la política pública indispensable para la formación integral de los alumnos del sistema educativo uruguayo. Coeditados están los contenidos del Seminario con que ANEP dio inicio a la formación del personal docente para instrumentar en forma permanente

la educación sexual en escuelas y liceos. Se presenta asimismo, el Proyecto elaborado por la Comisión Asesora, sustentable en el tiempo, con articulaciones al interior del sistema y con otras instituciones públicas y de la sociedad civil.

URUGUAY; EDUCACION SEXUAL; ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACION; ENSEÑANZA PUBLICA; DESARROLLO SOCIAL; REFORMA DE LA EDUCACION; FORMACION DE DOCENTES

649.65/URUe

////// Más allá de PISA: lo que dicen los resultados, análisis y opiniones; lengua, matemáticas y ciencias. — p. 10-106. — Incl.bibl.

Es

PISA se ha convertido en uno de los fenómenos educativos más mediáticos, sino el que más, de los últimos tiempos. Cuando se habla del nivel educativo, de la calidad de la enseñanza o del éxito y el fracaso escolar, casi siempre salen a relucir los resultados de esta evaluación internacional. Pero en las noticias de los medios de comunicación suelen difundirse siempre los mismos datos y argumentos. En el monográfico se ofrecen nuevas informaciones y lecturas, tanto para adentrarse en la cocina de PISA como para ver qué, hay más allá de estas evaluaciones. También se ponen de relieve sus posibilidades y carencias, para evitar caer en mitificaciones y sim-

plificaciones. A partir de diagnósticos generales y específicos, se apunta por dónde puede discurrir la agenda del cambio en la escuela en las próximas décadas.

PISA; EVALUACION; CALIDAD DE LA EDUCACION; ESPAÑA; OCDE; EUROPA; FINLANDIA; INDICADORES; LECTURA; ENSEÑANZA DE LA LECTURA; ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS; ENSEÑANZA DE LA CIENCIA; ENSEÑANZA SECUNDARIA

En: **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona (ES): Wolters Kluwer. — n.381, agosto 2008. — ISSN: 0210-0630

////// Aprendizaje, afectos y emociones: tres cuestiones en
torno al aprendizaje: dossier. - p. 4-46. - Incl. Bibl.
Es

APRENDIZAJE; PROCESO
DE APRENDIZAJE; APRENDI-
ZAJE ULTISENSORIAL; AFEC-
TIVIDAD; COMPORTAMIENT-
TO AFECTIVO; OBJETIVOS
AFECTIVOS; ADAPTACION
EMOCIONAL; ARREGLO DE
CONFLICTO; CONFLICTO;
SOLUCION DE CONFLICTOS;
ADOLESCENTES; EDUCACION
EMOCIONAL; EDUCACION

COMUNITARIA; PRACTICA
DOCENTE; DELINCIENTES;
PROBLEMAS SOCIALES; AM-
BIENTE DE CLASE; AMBIENTE
EDUCACIONAL

En: **Novedades educativas**
/ Centro de Publicaciones Edu-
cativas y Material Didáctico,
Buenos Aires (AR), nº 213,
setiembre





CENID

Centro Nacional de Información y Documentación
Asilo 3255 - CP: 11600 - Tel.: (0598) 2487 8141
Montevideo - Uruguay