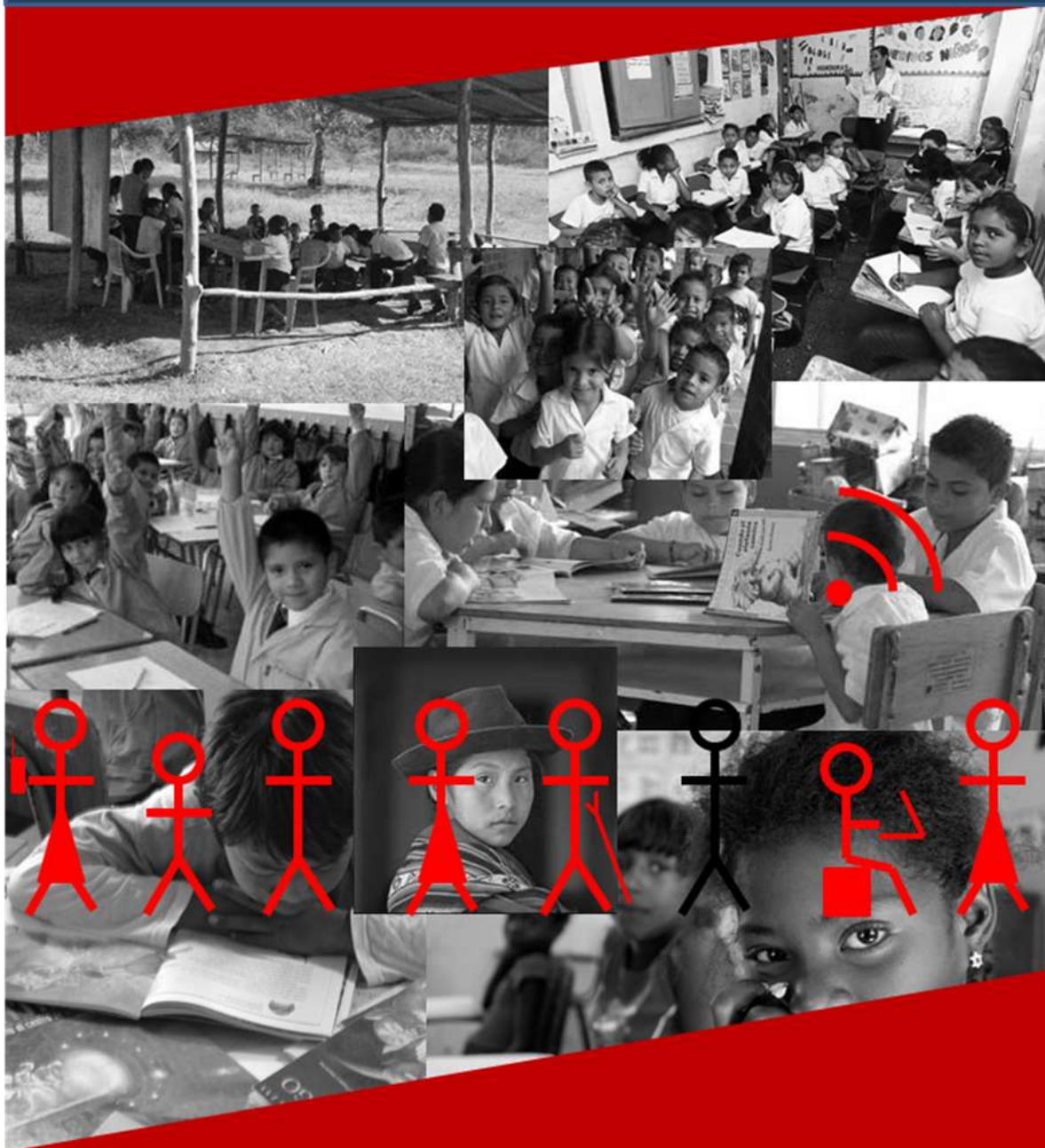


**Nuevos escenarios y desafíos para
los sistemas educativos de América Latina: una
mirada crítica y propositiva desde sus actores**



**Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América
Latina**

Una mirada crítica y propositiva desde sus actores

Copyrigh

Mtra. Juana Arriaga Méndez
Escuela de Ciencias de la Educación Monterrey
Dr. Alberto Galaz Ruiz
Universidad Austral de Chile
Mtro. Domingo Castillo Moncada
Escuela de Ciencias de la Educación Monterrey

Diseño de Portada

Mtro. Marcos Minor Jiménez
Escuela de Ciencias de la Educación Monterrey

ISBN

Escuela de Ciencias de la Educación
www.ece.edu.mx
Serafín Pena 130 Sur
Centro, 64000
Monterrey, Nuevo León, México
Tel.83403612
2013

Prohibida la reproducción parcial o tal de ésta obra

Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina

Una mirada crítica y propositiva desde sus actores

Mtra. Juana Arriaga Méndez
Escuela de Ciencias de la Educación Monterrey

Dr. Alberto Galaz Ruiz
Universidad Austral de Chile

Mtro. Domingo Castillo Moncada
Escuela de Ciencias de la Educación Monterrey



**Escuela de Ciencias de la Educación
Monterrey, Nuevo León México**

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

Este libro a ha sido posible gracias al apoyo de la Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México, como así también, de todos aquellos y aquellas educadores y educadoras de América Latina que han encontrado en el Coloquio Latinoamericano de Educación un espacio a partir del cual es posible *re-pensar-nos* en una nueva *praxis* pedagógica.

También agradecemos al Dr. Yves Lenoir, que solicitándole unos comentarios para nuestro libro, decidió aportar in capítulo a nuestra publicación. Así como a la Dra. Denise Vaillant, por aportar tan maravilloso prólogo a nuestro trabajo.

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO POR DENISE VAILLANT

INTRODUCCIÓN

NATURALEZA Y DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

1. Sandra Rojas y Patricia Argüelles
El liderazgo de los maestros en la reforma curricular de la Educación Básica y Media. El caso de Bogotá, Colombia

2. Heriberto Santos
El Estado mexicano como generador de políticas públicas educativas

3. Nicolás Díaz
Epistemología de la castración cognitiva: reflexiones para una universidad libre

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN EN VALORES

1. Javier Núñez
Investigaciones en torno al trabajo docente: un panorama desde Chile

2. Anyulina Arismendi y Pablo Rivera
Gestión Institucional como propuesta de desarrollo Profesional Docente in situ: el caso del Instituto Inmaculada Concepción Valdivia, Chile

3. Pablo Rivera, Christian Miranda, Loreto Torres y Jorge Fonseca
Configuraciones discursivas, creencias e ideologías: un estudio sobre el discurso de los formadores de profesores

4. Luis Eduardo Alvarado Prada
Escuelas: ¿espacios colectivos institucionales de formación de profesores?

5. Juana Arriaga
Impacto de las políticas educativas en la identidad docente

6. Alberto Galaz y Equipo Fondecyt
Directores y evaluación del desempeño de profesores y profesoras: configuración de condiciones para su articulación con las identidades profesionales

7. Rosa Medina
Dimensiones de satisfacción sobre procesos formativos del postgrado

GESTIÓN CON AUTONOMÍA, JUSTICIA Y DEMOCRACIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Yves Lenoir

La autonomía de los alumnos, una finalidad anhelada por los docentes de primaria. Pero ¿qué es la autonomía?

2. Guillermo Zamora

El problema de la escasez en la educación chilena. Una Barrera para el aprendizaje y la participación

3. Sandra Guido

Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos

GLOBALIZACIÓN, REDES SOCIALES Y TECNOLOGÍAS

1. María de Jesús Araiza, Claudia Dörfer y Rosalinda Castillo

Las percepciones de los catedráticos de una institución de educación superior en la usanza de las TIC en su compromiso de la enseñanza

2. Ernesto Rocha y Daniel García

Perspectiva de los expertos sobre la formación online

3. Marcos Minor

Formación profesional docente a través de e-learning.

4. Cynthia Alvarez

Redes sociales como medio de interacción entre universitarios

CONCLUSIONES

SOBRE LOS AUTORES

PRÓLOGO

Denise Vaillant

El libro que hoy prologamos reúne un conjunto de investigaciones que analizan y reflexionan sobre los sistemas educativos latinoamericanos y los desafíos que se avecinan. Se trata de un aporte sustantivo para re-pensar los escenarios y políticas futuras.

La mejora de la calidad de la enseñanza sigue siendo una de las principales metas de la educación. Y tan importante como lo anterior es que esa calidad llegue a todos los estudiantes, es decir, que haya una mayor equidad educativa. El problema es que las metas y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque tanto la sociedad como los estudiantes han cambiado. Se han multiplicado los lugares donde aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación, y la cantidad de estudiantes escolarizados. Pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los maestros y profesores, se mantienen prácticamente inalteradas.

Los artículos de este libro muestran escenarios preocupantes pero también identifican variadas iniciativas para cambiar la situación actual y poner la educación en el centro de las agendas educativas latinoamericanas. Diversos autores analizan la naturaleza y diseño de políticas educativas; otros profundizan en la profesionalización docente y la formación en valores; algunos trabajos se interesan por la gestión con autonomía, justicia, equidad y democracia en los centros educativos y finalmente, existen aportes referidos a la globalización, las redes sociales y las tecnologías. Se trata de contribuciones que evidencian la diversidad y enorme potencialidad que se constata hoy en la investigación educativa Latinoamericana.

Las aportaciones del libro nos permiten identificar una serie de temas entre los cuales los referidos al compromiso de la sociedad con la educación para educar tempranamente y educar para la diversidad; la universalización de la educación básica y la mejora de su calidad para asegurar que todos los estudiantes alcancen una serie de competencias

básicas. También los capítulos del libro no llevan a reflexionar en la necesidad de incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria y conectar la educación y el empleo. No será posible atender a los desafíos futuros si no se logra fortalecer la profesión docente; educar a lo largo de toda la vida; conseguir más recursos para la educación e invertir mejor los recursos disponibles.

Lo que actualmente ocurre en los sistemas educativos repercute profundamente en la vida y el éxito de los estudiantes de hoy de las décadas venideras. Sin embargo, los objetivos de planes y programas suelen priorizar cuestiones acuciantes inmediatas, en lugar de prefigurar el largo plazo. Si lo que buscamos es promover cambios y transformaciones con impacto en las aulas, entonces se requiere un adecuado respaldo a las transformaciones que se proponen, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos.

No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni las meras palabras. Llevamos años proclamando que los sistemas educativos deben cambiar y que en América Latina, a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas intervenciones no siempre han sido suficientes. Quizás esto sea así porque el tema no se asume como una política pública de largo aliento y porque se trata de una cuestión demasiado cargada de connotaciones políticas e ideológicas; con implicaciones financieras que, en casi todos los escenarios posibles, son inmensas.

Los sistemas educativos deben transformarse al ritmo de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Cambiar la educación sólo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete tanto a la institución educativa como al modelo de pensar y de hacer política educativa.

Este libro muestra que es posible suponer que en algunos países latinoamericanos el mejoramiento es factible si hay una efectiva decisión política; en otros el contexto es más complejo. En algunos casos la situación existente parece corregible a corto y mediano

plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo. En otras situaciones se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo.

Las transformaciones de los sistemas educativos tienen que ver con la emergencia de una nueva sociedad esencialmente basada en la producción de conocimientos, en su difusión y en su circulación cada vez más rápida y generalizada. Lo nuevo, lo específico de esta nueva sociedad es el papel central que está jugando cada vez más la información y el conocimiento. "sociedad de la información", "sociedad del conocimiento", "sociedad del aprendizaje" son todas denominaciones que circulan entre los autores que hoy reflexionan acerca de los escenarios educativos futuros y que intentan designar con mayor o menor optimismo el horizonte social del siglo XXI.

Sin embargo, más allá de la denominación que se escoja para intentar avizorar el futuro, la nueva naturaleza del vínculo sociedad-conocimiento nos lleva necesariamente a considerar el aprendizaje, como el factor fundamental de esa nueva sociedad. La producción y distribución de conocimiento ocupan un lugar central en la fisiología de esa sociedad del conocimiento y de la información.

La magnitud de las transformaciones que parece necesario poner en marcha en el terreno de la educación ha desatado una verdadera sobreproducción de preguntas de investigación. Este libro es un claro ejemplo del interés que existe hoy por estudiar *el qué*, *el cómo* y *el dónde* del proceso educativo Latinoamericano. En algunos casos las propuestas oscilan entre la predicción moderadamente pesimista hasta intentos francamente optimistas y voluntaristas.

Los autores e investigadores que han hecho aportes en este libro, parecen entender que, ante los desafíos de la educación del futuro, uno de los caminos posibles es intentar, primero, comprender la esencia y naturaleza del proceso de cambio educativo y, en ese marco, proceder a una cuidadosa recorrida de todas las modalidades de aprendizaje que la educación ha de requerir. Con sistematicidad y aciertos, el texto se interna en una enorme

diversidad de situaciones analizadas con rigor en el Coloquio: “Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina: una mirada crítica y propositiva desde sus actores” desarrollado en el marco XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación organizado por la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE).

Esperamos que el libro que hoy se presenta produzca un efecto multiplicador que nos permita contar con mayores insumos para el diálogo y las decisiones en materia de política educativa. América Latina necesita más que nunca de producciones y aportes –como los que aquí se comparten- signados por el rigor científico, el desarrollo creativo y la audacia en la innovación.

Denise Vaillant
Universidad ORT Uruguay

INTRODUCCIÓN

El presente libro es fruto del esfuerzo de educadores de América Latina por construir un espacio de reflexión, diálogo e intercambio en torno a nuestros problemas y desafíos educativos.

Los primeros pasos fueron dados en el XV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) celebrado el 2008 en la Ciudad de Marrakech (Marruecos). Allí, los miembros de dicha asociación aceptaron la propuesta de la Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey de servir como sede del congreso a realizarse en el 2010.

La alegría encendió los corazones de muchos latinoamericanos presentes en Marrakech, pero también invitó a colocarnos en una postura crítica frente a la forma en que habíamos concebido hasta dicho momento nuestra forma de participación. Al respecto, en dicho congreso las experiencias educativas e investigativas latinoamericanas estaban dispersas bajo la forma de numerosas comunicaciones libres y coloquios temáticos, lo cual paradójicamente era contradictorio con los discursos de unidad y transversalidad que sosteníamos.

Fue pensando en el XVI Congreso en Monterrey que el análisis de esta contradicción nos desafió a organizarnos bajo la propuesta de un Coloquio Latinoamericano, específicamente bajo el título de “Los nuevos y antiguos desafíos educativos de América Latina”.

El objetivo planteado para este primer coloquio no fue menos ambicioso, porque nos propusimos acoger propuestas e investigaciones que permitieran dialogar y promover el empoderamiento y la participación activa de los actores en el diseño de políticas públicas en educación, tomando, de esta forma, distancia crítica de la influencia de posiciones tecnocráticas actualmente en boga en la región.

Cabe señalar que dicha propuesta fue muy pertinente con el título dado al Congreso en Monterrey por la AMCE, “La identidad cultural en el marco de la mundialización: el surgimiento de nuevos actores en la educación” porque que nos interpelaba directamente como latinoamericanos, particularmente en el reconocimiento de los esfuerzos que nuestros países y actores educativos han venido desarrollando por alcanzar mayores niveles justicia social y de calidad educativa.

Al respecto, nuestra reflexión surgía del reconocimiento de que si bien informes emitidos en aquel periodo por organismos tales como la UNESCO^{*} y la OCDE^{**} coincidían en señalar los avances obtenidos por América Latina en sus indicadores educativos (acceso, la alfabetización y la cobertura en los diversos niveles y edades) también se apreciaba que

^{*} Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2009. UNESCO.

^{**} OCDE. El gasto público en educación en América Latina: ¿da resultado? Percepciones N°80. Octubre 2008

variables asociadas al origen socioeconómico, género, características raciales y pertenencia cultural aún constituían factores significativos que incidían (e inciden aun hoy) en la obtención de mejores resultados (calidad) y en su justa distribución social (igualdad).

En este contexto, considerábamos que los actores educativos (profesores, investigadores, formadores de profesores, escuelas, universidades, Estado, entre otros) no solo debían asumir el desafío de generar una comprensión cabal sobre la configuración e incidencia específica que asumían estas variables en un nivel local, sino que también, debíamos avanzar en el diseño de propuestas que permitiesen dar voz a los actores promoviendo su participación en la toma de decisiones. En síntesis, comprender que debíamos ver y vernos como constructores de política y no como objetos de ella.

La participación de colegas de 5 países de América Latina dieron vida al primer Coloquio Latinoamericano y las 20 contribuciones seleccionadas fueron reunidas en mesas de trabajo referidas a; las instituciones educativas y formativas, los profesores y los formadores, los alumnos y el Estado y la ciudadanía

Las conclusiones del primer coloquio se desarrollaron en torno a la necesidad de fortalecer la integración académica, estrechar lazos de colaboración y aprovechar las redes y espacios digitales ya en funcionamiento para los intercambios. El éxito cuantitativo y, por sobre todo, cualitativo alcanzado debe mucho a la motivación y al esfuerzo personal e institucional de sus participantes, pero cabe reconocer además el apoyo concreto que, en términos de espacio y recursos, brindaron los colegas organizadores de la Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey.

El éxito alcanzado gatillará la decisión de realizar un segundo coloquio, pero esta vez en el marco del Congreso XVII de la AMCE a realizarse en Reims, Francia el año 2012. Esta vez, se planteó el desafío adicional de aumentar el número de colegas de países participantes, integrar experiencias y propuestas educativas que no necesariamente respondieran a los estrechos márgenes de una investigación tradicional y, en adelante, hacer del Coloquio Latinoamericano, un espacio permanente para la reflexión y el diálogo de nuestros problemas y desafíos educativos regionales.

El nuevo coloquio se organizó en torno a un Comité Científico integrado por Juana Arriaga (Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey), Emilio Tenti Fanfani (Universidad de Buenos Aires), Fernando César de Souza (Servicio Nacional de Aprendizaje del Comércio, São Paulo), Denise Vaillant, (Universidad ORT Uruguay) y Alberto Galaz (Universidad Austral de Chile).

La propuesta a la AMCE y la posterior invitación a los colegas de la región surgió de la constatación de la compleja configuración del escenario educativo, resultante en primer lugar, de la persistencia de demandas aun insatisfechas en torno a la inclusión, equidad, financiamiento y calidad. En segundo lugar, de la insuficiente comprensión de la incidencia educativa que tienen los conflictos armados, la violencia y delincuencia organizada que vivencian millones de estudiantes y sus familias. Finalmente, y en tercer lugar, del desarrollo de una creciente necesidad de participación y discusión ciudadana sobre los principios y fundamentos estructurantes de los actuales sistemas educativos.

Cabía reconocer por cierto, que no se trataba de un escenario propio de la región, investigadores de todo el mundo han identificado la compleja articulación de los procesos que se han instalado a nivel global y que hoy constituyen el principal desafío que deben atender los sistemas educativos, entre otros: el logro de mejores y aceptables resultados en los principales indicadores, promover nuevas formas gobierno y participación de los actores en la toma de decisiones y las prácticas significativas entre políticas públicas y educación para todos.

Este escenario resultaba interesante y relevante de abordar porque, desde la base de una mirada compleja sobre el empoderamiento de los actores educativos, permitiría apreciar que, aunque ciertos temas de la agenda regional parecían ser “viejos” en verdad se constituían en desafíos inéditos dadas las circunstancias que los rodeaban y los nuevos sentidos que le son otorgados.

De esta forma y, tratando de equilibrar los análisis estructurales con las estrategias colectivas en el campo de la política educativa, nuestro llamado a los colegas participantes del coloquio fue el asumir no solo el desafío de generar una comprensión cabal sobre la configuración e incidencia específica que asumen estas variables en un nivel local o internacional, sino también, de avanzar en el diseño de propuestas que permitieran empoderar (nos) y promover (nos) una participación activa en la toma de decisiones.

Dentro de un enfoque metodológico interdisciplinario, donde los conceptos, las técnicas e las prácticas educativas fuesen intercambiados y transformados constantemente el coloquio se propuso reflexionar y dialogar críticamente en torno a la identificación de las áreas, causas, consecuencias, principios, fundamentos y propuestas teórico-prácticas que permitieran aportar sugerencias de mejora y agenda política.

El Coloquio sesionó durante 4 días en el Congreso de la AMCE y dado el desafío asumido de hacer de él un espacio permanente de reflexión y diálogo el Comité Científico propuso como segunda fase la necesidad de realizar una publicación con las ponencias, con miras a continuar con esta línea de trabajo.

Este libro por lo tanto, no es solo el resultado y esfuerzo de un conjunto de colegas por difundir resultados y reflexiones particularistas. Asumiéndolo más bien como una oportunidad, a través de él, se busca en primer lugar, hacer frente al voluntarismo y al resultadismo académico, y en segundo, dar respuesta al compromiso asumido de aportar a partir de nuestros propios aprendizajes, a la comprensión y solución de las injusticias que se proyectan en y desde nuestros sistemas educativos.

De esta forma el presente libro expresa la autocrítica realizada en el contexto del Coloquio Latinoamericano y motivada por las contradicciones que hemos evidenciado en nuestra praxis educativa, pero así también, bajo la forma de una identificación de puntos en común, la vivencia de la diferencia, el diálogo y el intercambio.

Este libro expresa la fuerza del convencimiento de que es en la consideración de esta diversidad y necesaria inclusión de todas las formas de investigación y alternativas críticas

de educación que será posible la construcción de una respuesta a las injusticias derivadas del diseño e implementación de políticas neoliberales.

Por lo tanto, el presente libro extiende su mano a la historia de la educación latinoamericana a fin de estrecharla con el aporte y los esfuerzos que nuestros pedagogos realizarán por hacer de la educación un proyecto político emancipador en el ideario de consolidación de un continente libre.

De esta forma, el primer capítulo de este libro aborda aquellas contribuciones que analizan la **Naturaleza y diseño de políticas educativas** bajo el objetivo de identificar sus orientaciones y proyecciones para la prácticas educativas, pero así también, sobre los roles y posiciones que bajo los principios definidos, permiten discutir sobre la posición asignada a los actores educativos en el diseño de las propias políticas.

El segundo capítulo esta referido a la **Profesionalización docente y la formación en valores**. Las apuestas van en sentido de dilucidar las complejas configuraciones históricas, epistemológicas y discursivas a partir de las cuales es posible entender la construcción del *ser y el hacer del profesor*, tanto a nivel de su formación inicial como continua. Especial interés cobra en este capítulo el análisis de la articulación entre estas construcciones y el impacto de las políticas educativas, porque nos sitúa en el complejo campo de las identidades profesionales. Por otra parte, también se describen experiencias innovadoras de desarrollo profesional que toman distancia de las tradicionales e inefectivas formas de capacitación y perfeccionamiento, a fin de relevar, los aportes integrales que se desprenden del aprendizaje profesional como un fenómeno colectivo y situado.

¿Cómo gestionar un centro educativo bajo principios democráticos? ¿Qué implicancias organizativas se desprenden? ¿Qué experiencias pueden servir de orientación para tomar nuestras propias decisiones? Estas y otras preguntas son las que se analizan en el tercer capítulo denominado **Gestión con autonomía, justicia, equidad y democracia en los centro educativos**. No deja de ser provocativo el considerar que muchos de los principios que hoy llenan de contenido los discursos de la gestión educativa escolar no logran en la realidad ser traducidos en oportunidades o espacios concretos de vivencia profesional. Al respecto, la invitación de este capítulo es a comprender, por una parte, que no existen recetas que puedan permitirnos esquivar los obstáculos y, que en todo contexto, la definición de principios orientadores de las decisiones, tales como el de justicia, deben ser concebidos como un complejo proceso de aprendizaje.

Finalmente el capítulo cuarto, **Globalización, redes sociales y tecnologías** desarrolla un análisis que, teniendo como base contextos de formalidad o informalidad educativa, identifica como punto de partida las percepciones e interacciones que se construyen o desarrollan en torno al uso de TIC's y que culmina con la descripción y evaluación de complejos sistemas de formación a distancia y on line.

Como puede apreciarse los capítulos que dan forma a este libro ponen de relieve la diversidad de apuestas reflexivas e investigativas en las cuales se encuentran comprometidos los integrantes y participantes del Coloquio Latinoamericano de Educación, pero como al ser concebido en su conjunto, también permiten expresar la

unidad crítica que se construye en torno a los desafíos a los cuales hoy nos enfrentamos como educadores e investigadores. Estimamos que es en esta diversidad donde radica el principal aporte que realiza esta obra, sobre todo al momento de pensar en la argumentación y planificación de los procesos de reforma regional y en las específicas políticas que serán necesarias para superar los nudos críticos. Así también creemos que las experiencias contenidas pueden constituirse en fuente para nuevas interrogantes y el desarrollo de futuras investigaciones.

Finalmente, este libro no hubiese sido posible sin el aporte de cada uno de los participantes del Coloquio Latinoamericano de Educación que hemos desarrollado en estos últimos años en el marco del Congreso Mundial de la AMCE, especial reconocimiento merecen los colegas que han constituido el Comité Científico de dicho coloquio, como así también, las autoridades y colegas de la Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey por acoger y hacer posible este proyecto.

Alberto Galaz
Universidad Austral de Chile
2012

Naturaleza y diseño de políticas educativas

El liderazgo de los maestros en la reforma curricular de la Educación Básica y Media. El caso de Bogotá, Colombia

Sandra Rojas y Patricia Argüelles
Pontificia Universidad Católica de Chile
sprojas@uc.cl- prarguel@uc.cl

RESUMEN

La descentralización del estado y la promulgación de la ley 115 de 1994 implicó para Bogotá, la adquisición de una mayor autonomía tanto educativa como administrativa permitiendo la promoción de reformas educativas y curriculares las cuales quedaron plasmadas en los planes sectoriales de educación de los años 2004-2008 y 2008-2012. El objetivo de este artículo es describir cómo la implementación de la acción denominada: “Reorganización de la enseñanza por ciclos escolares” en el plan sectorial de educación 2008-2012 realizada con la participación de maestros oficiales en ejercicio, se constituyó en una experiencia de construcción de política participativa, coincidente con las nuevas visiones que dan cuenta que la adopción de estas no tiene ni debe ser un proceso lineal, sino que por el contrario, deben seguir criterios dialécticos para el logro de un posible cambio educativo caracterizados por intenciones curriculares desde la integración de conocimientos.

Se concluye que la incorporación de procesos participativos y recíprocos en la construcción e implementación de la reforma curricular y las interacciones entre/con los actores es un fenómeno complejo. Una de las causas estaría dada por la existencia de tradición en la cual prima la exclusión parcial de los maestros y la tendencia de políticas de “arriba hacia abajo” pero que “las personas no sienten una necesidad innata por participar ni tampoco existen fórmulas y técnicas preestablecidas transferibles automáticamente para generar una participación creativa” afirma Martinic (2001).

PALABRAS CLAVE. Reforma curricular, participación, educación básica y media, ciclos, escolares, liderazgo de profesores.

Introducción

El documento se ha organizado en tres componentes: el primero aborda la generación y las características de las reformas educativas, aproximaciones a una reforma educativa y curricular en Colombia advirtiendo que son señalamientos de contexto no de profundización, proceso de reforma curricular en Bogotá durante 2004 al 2012 mediante dos categorías: **generación de ideas, toma de decisiones (actores), participación e implementación.**

Generación y características de las reformas educativas

Las reformas educativas incluyendo las curriculares en América Latina han cobrado mayor vigencia desde la década de los ochenta. La principal de preocupación se ha focalizado en distintos aspectos: mejorar la cobertura, la calidad y equidad de los sistemas (Martinic, 2001). Este autor afirma que “aplicando la distinción de Óscar Oslak en este movimiento reformista han existido «dos generaciones». La primera de ellas se ha dirigido a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema; y la segunda ha abordado los problemas educativos que afectan la calidad de sus procesos y resultados. Esta última se caracteriza porque se dirigen «hacia dentro» del sistema. Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del mismo; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela”. Es precisamente desde esta última visión que Colombia ha realizado ó el diseño e implementación de políticas particularmente durante los años noventa, tendencia que no fue ajena en la capital con la entrada en la vigencia de la Ley General de Educación de 1994 que revierte autonomía en las instituciones escolares.

El mismo autor afirma que, las reformas educativas “suelen clasificarse en tipos tales como «desde arriba hacia abajo»; «de abajo hacia arriba»; o bien reformas del tipo «cambio global» (big-bang) e «incremental». Sin embargo, estas distinciones no permiten dar cuenta de la complejidad de los procesos de diseño y ejecución de las reformas” como tampoco de los procesos, decisiones e interacciones entre los actores.

Para evidenciar en la práctica lo antes descrito, en este documento se presenta la experiencia de Bogotá que aún con gobierno nacional descentralizado), la decisión de reforma educativa y curricular puede catalogarse como de tipo “de abajo hacia arriba” facilitado por una democracia participativa y representativa; para ello tomaremos como ejemplo el Plan Sectorial de Educación durante los periodos de elección popular de gobernantes de 2004-2008 y 2008- 2012 respectivamente, construido y aprobado empleando diversas formas y estrategias participativas como: las discusiones por sectores productivos, académicos, educadores, padres de familia, estudiantes en foros y otros en pro que permitieran indagar con respecto a las necesidades educativas de la ciudad teniendo en cuenta el segundo movimiento de la política educativa como lo define Martinic (2001) y como se abordó también para la reforma curricular.

Lo anterior obliga a pensar en las mediaciones y relaciones entre la formulación de una reforma educativa y curricular y su implementación. Se considera que en este proceso los actores (estado, sociedad civil, profesores) pueden jugar diversos roles (apoyar, desviar, proponer, neutralizar, o resignificar total o parcialmente) frente a las propuestas diseñadas (Martinic, 2001). En muchos casos como Colombia, las reformas siguen siendo elaboradas por grupos minoritarios de profesionales, la mayoría de veces provenientes de otras disciplinas distintas a la educación, lo que ha llevado a que estas sean comprendidas de distinta formas y se generen imaginarios y percepciones de la misma. En tal sentido, Díaz Barriga y Inclán Espinosa, (2001) aluden a uno de los efectos de este tipo de construcción en la cual el resultado de la política pase a ser más que parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación.

Lahera (2004) define que la participación de personas o grupos de ellas pueden influir, tener presencia, en la agenda pública, así como en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas. Esto puede favorecer el tratamiento de los temas públicos, al existir menos temas “no atribuibles” a algún grupo social.

- La participación hace posible distribuir de manera más equitativa el poder y dotar de mayor visibilidad a los problemas sociales; con frecuencia puede ser la base de capacidades determinadas en los grupos beneficiarios, además de aumentar la efec-

tividad y la eficacia de las políticas (Bhuvan Bhatnagar y A. Williams, 1992 en Lahera, 2006).

- La participación es un modo privilegiado por medio del cual los ciudadanos y sus agrupaciones puedan hacer valer sus opiniones en el período que va de unas elecciones a otras.
- La participación representa un complemento indispensable de la burocratización de los actos gubernamentales, otorga mayor transparencia al sistema político y agiliza la consideración de los problemas sociales más relevantes; es también fundamental si se desea transferir más poder a la ciudadanía o a los potenciales participantes en otros ámbitos.
- La participación es también una forma privilegiada de expresar la participación social y dotar de presencia a los diferentes grupos, tanto en sus demandas específicas como en su visión del mundo. Es un mecanismo por el cual la sociedad se reconoce a sí misma.

El considerar al profesorado como actor nuevo y protagonista, ya no necesariamente a través de las organizaciones gremiales sino a través de procesos participativos que los convocan desde sus instituciones de trabajo (Dussel, 2004) es un reto que origina un liderazgo y gestión como lo detallaremos más adelante al presentar la implementación de la reorganización de la enseñanza por ciclos.

Robalino (UNESCO, 2005) en relación al papel del profesor en las reformas educativas considera que una transformación en estas condiciones renueva la concepción del mismo y modifica la mirada limitada sobre el profesorado y su rol en los distintos niveles de decisión para avanzar hacia el fortalecimiento y, en algunos casos, la construcción con los docentes de espacios protagónicos para que tengan voz propia, activa participación en los cambios y corresponsabilidad en los resultados de escuelas y aprendizajes estudiantiles. Se espera la comprensión de una experiencia donde los maestros pasen de ser consumidores de política y reformas educativas a proponentes y gestores de las mismas.

García (2001) en la tercera exposición de las siete tesis interpretativas sobre los conflictos y alianzas en las reformas educativas alude que: “es obvio la participación de los maestros en estas porque se han concentrado en la calidad educativa cuyo meollo es el aprendizaje, lo central es lo pedagógico, las formas de enseñar y aprender. Ahora, son grupos de profesionales que trabajan en una institución educativa y son un gremio con unidad y representación nacional”; además sitúa que “las reformas no suelen ser iniciativas de los docentes. El actor central para la realización de las reformas son los docentes, pero las reformas nunca parten de los docentes, sino de una combinación de actores políticos y técnicos (entre los que, indudablemente, habrá docentes)”

Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín (2004) al señalar “transformaciones amenazantes” impulsadas por las reformas idéntica como modalidades de implementación *top-down* de las reformas tienden al maestro a proletarizarlos, desautorizar sus experiencias, prácticas convencionales y saberes profesionales, y re-cualificarlos como ejecutores de pautas y prescripciones “expertas”, externas y ajenas a la cultura escolar.

Reformas curriculares en Colombia

Para el caso que nos interesa, las reformas curriculares introducidas en la década de los noventa fueron evolucionando desde tendencias centradas en el estudiante en razón de sus aprendizajes. Lo es como referencia inicial a la Constitución Política de 1991, luego la Ley General de Educación de 1994 y finalmente, las tres resoluciones oficiales de base para el desarrollo del currículo: Lineamientos Curriculares, Indicadores de Logros Curriculares Generales, y el Decreto 230 del 2002 (hoy derogado por el decreto 1290/2010) sobre estándares según Ferrer (2004). Lo producido fue un marco curricular amplio y el efecto de la participación popular y profesional sobre el contenido del currículo se manifiesta entonces, no en los contenidos disciplinares mismos, sino en el tipo de organización de la gestión curricular que se propone para las escuelas, y que se caracteriza por reglamentar todas las instancias posibles de participación docente, familiar y comunitaria al momento de elaborar el Proyecto Educativo Institucional (Ferrer, 2004) aún vigente.

Este tipo de acciones no acuñó por una definición y selección de contenidos disciplinares para la educación básica y media lo que produjo, que cada institución delimitara los campos disciplinares a enseñarse. Fue en 1998 y posteriormente en el año de 2002 que se proponen y divulgan los estándares básicos de competencia para las áreas de ciencias naturales, matemáticas y lenguaje; para las demás áreas, aunque su incorporación ha sido paulatina.

En este contexto, uno de los mayores problemas observados es el de la contextualización curricular (Ferrer, 2004) dado que fueron asumidos por el Ministerio de Educación Nacional en y las instituciones, en un sentido homogenizante lo que hace que los currículos desencadenaran dificultades no solo en su interpretación, también en su práctica; otro hecho, no menos importante, es que en el imaginario de los docentes y directivos escolares las reformas fueron consideradas como del gobierno presente, poco operativas y con más dificultades que tropiezos. Se destaca que en el país, Bogotá ha tenido continuidad en la aplicación de planes y programas desde el año 2000 pero que no son suficientes cuando de incorporar nuevos elementos se trate.

Con la entrada del nuevo milenio y las intenciones de políticas educativas y curriculares acordadas en diferentes escenarios como la conferencia de Dakar, temas como la calidad y equidad son recurrentes como también la de reconsiderar los resultados de experiencias en las reformas curriculares nacionales particularmente al momento de diseñarla e implementarla por pequeños grupos de profesionales en el Ministerio de Educación Nacional; le correspondería a cada una de las secretarías de educación del país velar por su cumplimiento como bien lo señala Martinic (2001) al clasificar las políticas «desde arriba hacia abajo» para este caso aunque el periodo de tiempo estuviera en cierta medida caracterizado por una participación en mayor volumen de los actores del proceso, principalmente de los maestros y padres de familia, en la etapa de formulación de política pero ausentes en la implementación; esto también permeó a la reforma curricular dejando que estas fueran interpretadas por las instituciones. Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín (2004) al señalar “transformaciones amenazantes” impulsadas por las reformas identifica como uno de estos elementos que: las políticas curriculares, de formación y

perfeccionamiento docente y de evaluación del desempeño docente, en tanto modalidades de implementación top-down de las reformas que tienden a proletarizarlos, desautorizar sus experiencias, prácticas convencionales y saberes profesionales, y re-cualificarlos como ejecutores de pautas y prescripciones “expertas”, externas y ajenas a la cultura escolar.

Reforma curricular en Bogotá durante 2004-2012. Generación de ideas y toma de decisiones (actores y participación)

La reforma educativa y curricular para Bogotá tiene sus raíces en las intenciones consignadas en las metas de ciudad en el Plan de Desarrollo de qué año o de qué temática y re abordadas en los planes sectoriales de educación 2004-2008 y 2008-2012 y las señaladas por el informe del Banco Mundial (2008) en el que “Colombia lo ha reconocido y la ha puesto en el centro de su política educativa. Las cuatro estrategias que comprenden esta política son: (i) fortalecer el sistema de garantía de calidad de la educación en todos los niveles; (ii) proporcionar desarrollo profesional para los profesores y directores escolares; (iii) aplicar programas para desarrollar las competencias de los estudiantes; y (iv) fomentar la evaluación de la política y del programa” condiciones ligadas y/o necesarias para la generación de un posible cambio educativo materializado que también a nivel nacional se visualiza en el Plan Decenal de Educación 2008-2016 (Men, 2006).

Los últimos dos planes sectoriales de educación como política de región, se observa que para el primero es centrado, en un primer intento, en la cobertura educativa y las condiciones en términos de infraestructura de las instituciones educativas quedando pendiente la gratuidad para la educación media y parte de la educación básica (sexto a noveno grado) y el incremento de los niveles de la educación pre-escolar (en la actualidad, existe uno de los tres que plantea la Ley 115/94, ley general de educación). El segundo y como se encuentra desglosado en su plan sectorial de educación actual, su intención radica fundamentalmente en la calidad.

A partir de los antecedentes tanto nacionales como regionales, se emprendió la iniciativa de la construcción de política educativa y curricular para Bogotá en dirección de “abajo hacia arriba” con dos ingredientes adicionales: la participación, el liderazgo y

protagonismo de los maestros del sector oficial tanto en el diseño e implementación, lo que lleva a pensar en un proceso no lineal y/o reversible pensadas en todas las interacciones a que conllevan este paso. Es así como además de tener las condiciones políticas a su favor (gobernantes de partido político alternativo, diferente a lo tradicional hasta el momento) asume el maestro y líder sindical, Abel Rodríguez, la secretaría de educación, un hecho histórico tanto educativo como político.

En este sentido tanto el diseño como en parte de la implementación de política educativa para la región, fue liderado por estos. Al respecto se afirma que uno de los aspectos de éxito en la política y la reforma es que no fue posible sin el concurso de los sectores sociales concernidos señala Rodríguez (2011) además comenta que “Si se preguntara por la causa del fracaso de las reformas educativas emprendidas en las últimas décadas, habría que responder que fue la unilateralidad, es decir, la falta de convocatoria a la participación y el acuerdo. Las reformas a puertas cerradas no funcionan, sirven para poco y nada construyen”

Desde la perspectiva de Raczynski y Muñoz (2005) se evidencia que lo gestado creó las condiciones para la reforma educativa y curricular dando paso a un cambio al reunir los dos: de un lado, la evaluación de políticas, reformas y programas en cuanto a su impacto en las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes; y de otro, el análisis de procesos de mejora que han experimentado escuelas específicas y los factores, internos y externos a ellas, que facilitan o dificultan este proceso en tanto que se reúne los actores y conjugan como se detalla en el propósito del plan sectorial de educación: “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad por virtud de su educación.

Este programa está dirigido a lograr aprendizajes esenciales para la vida política, cultural, individual y social de los estudiantes; alcanzar la excelencia de los colegios del Distrito; generar transformaciones pedagógicas que produzcan cambios sustanciales en las concepciones, prácticas y desarrollos curriculares; reorganizar los colegios por ciclos; actualizar los planes de estudio y los sistemas de evaluación escolar”, propuesta pensada en superar lo que Fullan (2002) denomina “el exceso de innovaciones” que ahogan a las

instituciones educativas al momento de ser liderado por la propia escuela y centrarse en modificar las prácticas y la cultura de ésta (Raczynski y Muñoz, 2005) en tanto que “Los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo de una escuela (Hopkins y Lagerweij, 1997; Hargreaves y otros, 1998; Mc Laughlin, 1990; Murillo, 2000 citado por Raczynski y Muñoz, 2005).

En este sentido, Fullan (2002) señala cuatro factores relacionados con las características del cambio: **necesidad** (que sean significativas), **claridad** (de los objetivos y los medios), **complejidad** (dificultad y magnitud del cambio) y **calidad y practicabilidad** (en relación a lo que se pretende y se ejecuta) que son palpables en los seis programas y proyectos del planes sectoriales de educación, particularmente entre el 2008-2012 al partir de reconocer el contexto de la educación bogotana y acogerse como situaciones problema a atender (Sed, 2010) como: la desarticulación y falta de continuidad entre los niveles y grados de enseñanza, el carácter generalista y academicista de la Educación Media, el débil dominio de la lectura, la escritura y la oralidad por parte de los estudiantes y egresados del sistema educativo, poca profundidad y utilidad práctica del conocimiento matemático y científico, escaso dominio de una lengua extranjera, pobre utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el acceso al conocimiento, bajo reconocimiento de la evaluación como estrategia de mejoramiento de la calidad, entre otras.

Después de varias reuniones y acuerdos bajo principios de participación, se aprobó el plan sectorial dividido por seis programas: *Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor, en su proyecto* “Transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación cuya acción principal es la Reorganización de la enseñanza por ciclos: “Acceso y permanencia para todos y todas, Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios, Gestión pública efectiva y transparente, Participación de la Secretaría de educación Distrital (SED), en otros programas y proyectos de “Bogotá Ciudad de Derechos” y Participación de la SED en los programas y proyectos de los otros objetivos estructurantes de Bogotá Positiva) para lograr educación de entendida como “el conjunto de condiciones básicas que aseguren

que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socio-afectivo e intelectual” (SED, 2006).

....para lo cual plantea, entre otros aspectos, unas formas renovadas de organización escolar, estructuras curriculares más adecuadas y eficaces para el aprendizaje y, modos de participación más dinámicos y variados, que permitan avances significativos en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes, es decir, centra la atención, ya no tanto en los contenidos disciplinares, como en el estudiante y su formación integral (Conde, Rojas, Martínez, Moreno, Valbuena y Pérez, 2010) lo que llevó a proponer lo que más adelante sería, la reforma curricular.

La reforma curricular y la reorganización de la enseñanza por ciclos

Generación de ideas, toma de decisiones. La reforma curricular orientada en parte a superar las críticas y factores encontrados al momento del diseño y la implementación de toda política educativa y curricular que ya venía dando pasos agigantados de incorporar actores superando la linealidad de estos procesos y se pretendía que “estas no ocurren, si las personas no se involucran y tejen mutuamente el cambio.

Se asume así que la cooperación entre diferentes actores y las interacciones flexibles y permanentes entre la escuela y la comunidad garantizarán prácticas innovadoras; conocimientos significativos y el compromiso de todo el entorno con los aprendizajes que favorecen la integración laboral y social de los sujetos considera Martinic (2001)” por una parte y por otra, aún en los procesos de inserción y momentos actuales de la política, es decir la política desde la escuela.

Torres (2000) relaciona dos elementos que afectan al implementación de la política, palabras claves" la **exclusión** entendida como la no hay participación ni consulta en las decisiones de la reforma y en aquellas que afectan específicamente su trabajo, o bien la participación se limita a asuntos de aula y escuela, los cuales no son percibidos como “participación" en tanto se consideran parte del trabajo, ahora, y como consecuencia de la exclusión, es la percepción construida de este proceso expresada mediante el malestar, caos, desorden, escepticismo, incertidumbre, sospecha, suspicacia, exigencia, conflicto de

identidad, nostalgia, complejización de la tarea, amenaza, estrés, angustia, dignidad, orgullo, beligerancia. Ahora esto conduce a una toma de conciencia, sentimiento y afirmación de que "*los maestros somos meros aplicadores de políticas definidas por otros*" Torres (2000).

Se ha tomado conciencia y generalizado entre los docentes el sentimiento y la afirmación de que "*los maestros somos meros aplicadores de políticas definidas por otros*" afirma Torres (2000).

En este sentido la reforma curricular inicialmente plantea un campo de acción desde una base estructural en la formación de los niños, niñas y jóvenes bogotanos al proponer 5 ciclos escolares definidos y organizados por edades y cuyo fundamento pedagógico es el desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades y habilidades que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social obedeciendo una perspectiva de calidad educativa definida en el plan sectorial de educación (SED, 2010).

Lo anterior implicaría a la escuela tomar decisiones de orden pedagógico y administrativo que favorezcan el desarrollo del proceso, crear condiciones de tiempos y espacios en los que se pueda planear y ejecutar acciones de cada ciclo, transformar las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, a partir del desarrollo de procesos prácticas en los que se reconozca y respete los ritmos de aprendizajes, las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y jóvenes, desarrollar ambientes de aprendizaje acordes con el mundo de hoy, que le permitan a los niños, niñas y jóvenes construir en el trayecto escolar sus proyectos de vida, lograr la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y asegurar que concluyan su proceso formativo con una educación de alta calidad, disminuir la deserción y repitencia académica de los niños, niñas y jóvenes, desarrollar un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo que garantice el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de formación, (SED, 2010).

En la tabla 1 se define las intenciones de cada ciclo desde ejes de desarrollo. Impronta de ciclo, grados y edades.

Tabla1
Características de los ciclos de acuerdo con las etapas de desarrollo. Tomado de Sed, 2010

Ciclos	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Estas decisiones fueron recogidas después de varios consensos no solo de especialistas en el campo, también por entes administrativos de la secretaría de educación, la dirección de pre-escolar, básica y media, maestros en ejercicio de todos los niveles educativos convocados por cada institución (3 profesores por cada institución de las 365 en total), presidente de las asociaciones de padres de familia, entre otros.

En las escuelas el mecanismo de deliberación en la toma de decisiones con repercusiones en el trabajo docente que se pretendía superar el poco o nada acompañamiento en estas reformas a los profesores de base fue: equipo de gestión (docente directivo: rector y coordinadores), consejo académico (se pretendía recobrar las funciones de este órgano contemplado en la ley 115/94), representantes de ciclo, profesores de ciclo o profesores del área disciplinar. Muchas veces las decisiones eran asumidas por el primero de ellas, llegando a los profesores como imposición; en otras, aunque el consejo académico deliberaba, dejaba la responsabilidad al rector o este delegaba a los coordinadores para indagar con los docentes quienes en plenaria, decidían.

En los docentes, bajo el esquema de líderes de ciclo y reuniones de áreas disciplinares se gestó la gran mayoría de decisiones curriculares.

Implementación

¿Qué se hizo y cómo la escuela es la protagonista de este cambio para una reforma curricular? Parte de retomar aportes del movimiento pedagógico desarrollado en Colombia en la década del 80', cuyo objetivo como lo afirma Martínez (1984 citado por Sed, 2010) no sólo fue transformar las prácticas pedagógicas, sino reivindicar la condición del maestro, la del joven y la de la escuela (Sed, 2010) aunque como se mencionaba, la propuesta fue solo de base “estructural” desconociendo que una reforma curricular con tendencia de integración de conocimientos correspondería a un mínimo de acciones, lo que más adelante el equipo de calidad llamaría componentes y sería su ruta de trabajo durante los dos años siguientes (2008-2010) que de acuerdo con los proyectos educativos de cada institución, busca integrar el saber desde las posibilidades socioculturales reales.

Para lograrlo, se hace necesaria la construcción colectiva de un nuevo enfoque de trabajo pedagógico en las instituciones educativas, que piense no solamente en los aprendizajes de los estudiantes, sino en el proceso de su adquisición, el cual involucra una serie de componentes que necesariamente deben guardar relación entre sí, como por ejemplo, las características particulares del colegio, de los estudiantes, del ambiente sociocultural en que están situados; los saberes imprescindibles que deben alcanzar desde cada ciclo, propuestos en los lineamientos y los estándares curriculares de competencias básicas de cada área; el horizonte y la filosofía de cada institución, contemplada en su Proyecto Educativo Institucional y la evaluación.

Para la implementación, la Secretaría de Educación organizó equipos de maestros y maestras del distrito denominados “equipos de calidad” (seleccionados mediante convocatoria pública) quienes acompañaron a las instituciones atendiendo el sentido de corresponsabilidad, reconocimiento y participación del maestro en la reforma curricular. Fue necesario distribuir pedagógicamente en 20 zonas la capital colombiana de las cuales

la número uno integrada por cuatro zonas geográficas (Usaquén, Barrios Unidos, Chapinero y Teusaquillo) correspondería revisar.

Siendo una política construida desde abajo hacia arriba, los maestros (directivos docentes y docentes) y pese a su difusión, los elementos esenciales de la reforma la desconocían en su mayoría. Para ello, fue necesario y luego paso a ser el centro de trabajo particular, acudir a las instituciones asignadas encontrando lo que resume en "palabras claves" Torres (2000): malestar: caos, desorden, escepticismo, falta de novedad (y apropiación de la innovación por parte de la reforma), incertidumbre, sospecha, suspicacia, exigencia, conflicto de identidad, nostalgia, complejización de la tarea, amenaza, estrés, angustia, dignidad, orgullo, beligerancia, resistencia....situaciones que perduraron por más de cinco meses. Se considera que dos de las razones de esta situación podrían darse desde: historia de reformas educativas y curriculares sin participación de los actores o en dados casos, parcial y la afinidad a partidos políticos diferentes al del momento.

Una vez superado este etapa y al presentar la propuesta desde los componentes, los directivos docentes arraigados en el temor por la implementación de la reforma, se estableció una serie de encuentros que ayudaran a superarlo, entre ellos: la relación entre currículo y evaluación y definición de estrategias de acompañamiento, “Entre el pensar y el actuar”: el apego a la incertidumbre desde la prospectiva de la educación, “Entre el actuar y el transformar”: orientaciones para el rediseño curricular. Una apuesta en la educación de calidad y “Transformar, escribir y trascender”: socialización de experiencias. Los docentes acudieron a los dos últimos.

A partir de esta realidad, el equipo de calidad especifica metodológicamente fases desde varios momentos (Conde, Rojas, Martínez, Moreno, Valbuena y Pérez, 2010) de la reforma curricular en coherencia con los componentes:

Primera etapa. Caracterización

1. Caracterización de las instituciones educativas en torno a aspectos como sus intenciones administrativas y pedagógicas lo que permitió conocer las dinámicas

particulares y modos operandi de estas mediante la revisión de documentos institucionales como manuales de convivencia, compilados pero precisando esta en lo esgrimido en el horizonte, lema institucional, ejes de formación, principales valores y énfasis.

2. De las concepciones de currículo, estructura y tendencias curriculares. Se buscó identificar, y caracterizar las diferentes concepciones que sobre de currículo, estructura y tendencias curriculares se plasma en las instituciones educativas, particularmente los y las maestras en ejercicio mediante un cuestionario de pregunta abierta y la revisión de planes de estudio.

Segunda etapa. La integración como rediseño curricular: del área al ciclo

1. Revisión de documentos institucionales existentes y Revisión documentos oficiales: lineamientos y estándares curriculares (estándares básicos de competencia), ley 155, entre otros.
2. Caracterización fina del estudiante en el área y ciclo.
3. Finalidades del área, selección y /o construcción de ejes de formación predominantes del área en el ciclo entendidos como y siguiendo a Espinosa (2007) los que hacen referencia a los problemas y situaciones de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de decisiones personal o colectiva; la idea de que surja dentro del ámbito escolar nace de las demandas de diferentes grupos o movimiento social (ecologismo, pacifistas etc.) y de las exigencias más difusas de la sociedad.
4. Competencias generales y específicas del área para el ciclo. Las competencias asumidas como saberes en acción con ciencia y con conciencia. Ellas son el resultado y el dominio de conceptos, ideas estructurantes, procedimientos y actitudes que se reflejan en un saber hacer-ser-vivir mejor. Por todo ello, los aprendizajes deben ser centrales, relevantes, significativos, producto de las concertaciones y de las necesidades de los grupos.
5. Selección de procesos de pensamiento preponderantes para cada ciclo desglosado en tres niveles: literal o concreto, inferencial y crítico o metacognitivo en razón a las necesidades propias del ser humano e inherentes y propias de toda actividad

humana crítica que involucren su comprensión desde la misma lógica de las disciplinas en la escuela. Es importante considerarse que estos tres niveles sugeridos han de estar contemplados en cada uno de los ciclos, es decir, no puede ser excluyente uno del otro, los tres han de fortalecerse.

6. Incorporación de herramientas para la vida en el ciclo; como equipo de calidad las comprendemos como aprendizajes básicos imprescindibles y deseables. Desde la SED estas son capacidades, habilidades y actitudes que todos los seres humanos debemos desarrollar y usar para seguir aprendiendo”.
7. Selección de aprendizajes básicos imprescindibles y/o deseables en cada área visualizando su pertinencia en cada grado.
8. Concepciones de integración curricular de docentes. Para este apartado se recogieron desde la aplicación de talleres y preguntas abiertas donde se buscó que el colectivo de profesores las dilucidara en tal sentido que lograra luego, emprender acciones específicas hacia las transdisciplinariedad.
9. Estudio y selección de la modalidad de integración curricular desde un nivel y tipo sustentados en los planteamientos expuestos en esta ponencia.
10. Revisión y selección, de estrategias didácticas y pedagógicas para el ciclo que permiten posibilidad de integración curricular, a partir de un estudio conceptual y que buscó determinar la más apropiada para el ciclo centrado también desde preguntas abiertas y ejemplos de planeación de clases.

Algunas consideraciones en el proceso

Aunque la reorganización de la enseñanza por ciclos es una acción que los colegios han de implementarse, de los 27 colegios seleccionados, cuatro de ellos decidieron realizarlo desde aspectos de forma, aludiendo su imposibilidad a factores como: continuidad de la acción por los próximos gobiernos, falta de compromiso y espacios en la jornada escolar para los ajustes a que haya lugar particularmente en el currículo, concepciones de directivos docentes (rectores) relacionadas con la pérdida de poder a abrir espacios de reflexión.

La reforma curricular pensada desde la reorganización curricular por ciclos educativos se pensada para dos niveles educativos: básica y media, tuvo diversos obstáculos con este último como la planeación, implementación y seguimiento del proyecto de articulación en razón a que en condiciones iguales de tiempo académico en las instituciones oficiales debía impactar los componentes que se especificaron en la propuesta de Conde, Rojas y otros (2010) para la reorganización de la enseñanza por ciclos, lo que produjo malestar en los actores y proponentes dado que se buscaba impactar el currículo, perfil del estudiante, horizonte institucional, entre otros.

El consenso y el trabajo en equipo de entidades acompañantes externas, equipo de calidad e institución hubiese ahorrado tiempo y lo que permitiera una reforma curricular contextualiza en colegios con estas características.

A modo de cierre

Aún con la incorporación de procesos participativos y recíprocos en la construcción e implementación de reforma curricular, las interacciones de o entre los actores son complejas. Tal vez porque en la tradición de estos ha primado la exclusión parcial de los maestros y la tendencia de políticas de “arriba hacia abajo” aún con postulados de participación pero que en palabras de Martinic (2001) las personas no sienten una necesidad innata por participar ni tampoco existen fórmulas y técnicas preestablecidas transferibles automáticamente para generar una participación creativa.

Las reformas curriculares deben tener presentes el cómo los maestros la asumen en sus espacios escolares principalmente los directivos docentes quienes asumen posturas gerenciales netamente administrativas o en el mayor de los casos, se relacionan con el currículo pero sin participación directa de los maestros.

El pretender instaurar una reforma curricular desde la integración de conocimientos alude por formación constante de maestros en términos de la interdisciplinariedad en la que se logre superar paradigmas de aprendizaje de las disciplinas aisladamente, lo que obligaría a revisar las políticas de formación docente y las estrategias para ello.

Bogotá es un ejemplo, a pesar de las dificultades e inconvenientes, de propiciar un cambio educativo a nivel regional en la medida en que una reforma escolar cambie la manera en que las escuelas trabajen (Fullan, 2002) en donde los procesos son recíprocos entre entidades administrativas y otros actores que intervienen en la política, especialmente los maestros.

Siendo los maestros líderes, gestores y protagonistas en la reforma curricular permitió que el acercamiento a la política como su implementación fuese desde un contexto conocido con lenguajes propios de la escuela donde las estrategias, mecanismos de diálogo y modos operando de los maestros fuesen comprendidos en mejor instancia no solo en procesos académicos también en los sociales y emocionales, elementos que dan paso en las interacciones con estos.

Referencias

- Banco Mundial Colombia. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- Conde, N., Rojas, S.P., Martínez, L., Moreno, F., Valbuena, C. & Pérez, C. (2010). *La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas*. Flacso, Argentina. Ponencia XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas. Madrid. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/reformaseducativas/articulos.htm>
- Díaz Barriga, A, & Inclán Espinosa, C, (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI. No. 25. Enero – Abril.
- Espinosa N. Los Ejes Transversales Del Currículo. Universidad Autónoma del Estado de México. Ponencia. Séptimo congreso, “El papel de la educación en la construcción de las sociedades del conocimiento. Junio 21 al 23, (2007). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia18.pdf>
- Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? Documento de trabajo No 45. Grupo de Análisis para el Desarrollo, Grade.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Capítulos 1, 2, 3, 4 y 13. Barcelona. Octaedro.
- García, J. E. (2001). *Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia Chilena*, en S. Martinic, M. Pardo (Editores) Economía Política de las reformas educativas en América Latina, CIDE-PREAL, Santiago.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. & Gindín, J. (2004). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Septiembre-Diciembre. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Lahera, E. (2004). *Economía política de las políticas públicas*. Mimeo.
- Martínez, A (1984). *Movimiento pedagógico: Otra escuela, otros maestros*. En: Educación y cultura. Fecode. Bogotá. N°1 julio.
- Martinic, S. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. Revista Iberoamericana de Educación, OEI. No. 27. Septiembre-Diciembre
- Ministerio De Educación Nacional Bogotá. (1994). *Ley General de Educación*. MEN.
- Morin, E. (2006). *La mente bien ordenada*. Editorial Seix Barral. Barcelona.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago. Mineduc.
- Rodríguez C, A. (2011). *La participación social en la educación. Reflexión e investigación*. Revista editorial del congreso por una educación de calidad, No. 3. Mayo de 2011. Recuperado de <http://porunaeducaciondecalidad.org/Congreso/Imagenes/Reflexiones%203-web.pdf>

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO.

Revista Prelac. (1). Julio. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008:*

Bogotá: una Gran Escuela. Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor.

Bogotá, SED.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012.*

Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Bogotá, SED.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). *Referentes conceptuales de la reorganización*

curricular por ciclos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los

aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes. Dirección de

Básica y Pre-escolar.

Torres, R.M. (2000). *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en*

América Latina y el Caribe. En Los docentes protagonistas del cambio educativo.

Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.

El estado mexicano como generador de políticas públicas educativas

Heriberto Santos

Escuela de Ciencias de la Educación
Monterrey, N.L. México
hsantoslo@hotmail.com

RESUMEN

Es muy visible la influencia o al menos la coincidencia del enfoque teórico que postula Immanuel Wallerstein, en la construcción del discurso que pretende legitimar las bondades casi universales de la globalización. En esta perspectiva teórica al analizar la estructura económica de la sociedad mundial se enuncia que el sistema económico contemporáneo, se caracteriza por la explotación de los estados periféricos y semiperiféricos por parte de los estados centro, es decir, por los países capitalistas y desarrollados.

A pesar del esfuerzo teórico que en el fenómeno de la mundialización o globalización, pretende construir un nuevo concepto que describe una especie de cultura planetaria de masas, cuyo rasgo fundamental es la pérdida de los referentes fijos y de una sola dimensión y que, el diseño de las políticas económicas se constriñe a una élite ultraliberal y tecnocrática que funda su poder en la pertenencia a una capa global que maneja el mismo horizonte axiológico, intelectual y técnico, sobre la sociedad, el Estado nacional se esfuerza por construir y generar políticas públicas en materia educativa, que incluyen entre otros aspectos, la cobertura de la misma, su calidad y componentes como una mayor equidad, justicia, tolerancia, combate a las desigualdades y una promoción y fomento de la democracia en su sentido más lato.

En lo que concierne al Estado mexicano, hay evidencias que en el diseño de las políticas públicas educativas, participan los diversos actores y protagonistas interesados en este hecho como lo son, los maestros, padres de familia y organismos intermedios.

Palabras clave: globalización, periféricos, políticas, públicas, educativas.

Introducción

Este ensayo denominado, “El Estado Mexicano, como generador de políticas públicas educativas”, contiene nuestras indagatorias y pesquisas que fueron compartidas en el Coloquio Núm. 14 “Nuevos Escenarios y Desafíos para los Sistemas Educativos de América Latina: Una mirada crítica y propositiva desde sus actores”. Este coloquio se presentó en el seno del XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, que fue celebrado en la Universidad de Reims, Francia, del 3 al 8 de junio de este año 2012.

En el subtema No. 1, se enuncia el paradigma que postula el sociólogo e historiador neoyorkino, Immanuel Wallerstein, en el cual desde su perspectiva teórica desarrolla una tesis cuya esencia es la característica de los sistemas sociales actuales en la existencia de un sistema capitalista mundial. En esta visión teórica se explica que el sistema económico mundial moderno se distingue por la explotación de los estados periféricos y países del cuarto mundo, por parte de los países centro, es decir, por los países capitalistas y desarrollados.

En el subtema número 2 se aborda el enfoque microteórico de Max Weber. Al respecto el sociólogo y economista alemán, se ocupa de los mecanismos y procesos que son característicos para la evolución de las sociedades industriales capitalistas. En este enfoque Weberiano, no tiene sentido una explicación global del mundo social porque en su totalidad no es accesible a una explicación científica. Por su parte, en el subtema núm. 3 en el cual se aborda el fenómeno de la globalización o mundialización, en este apartado se enuncia la ruptura del mundo en bloques, que agotó el modelo del Estado de bienestar que venía operando como el articulador del desarrollo social.

En lo que concierne al subtema núm. 4, aquí se hace énfasis en el rol que le corresponde al Estado en la globalización. En este nuevo papel, el Estado se convierte en el promotor del desarrollo y el regulador de los intereses privados por encima del beneficio colectivo o social. En lo que respecta al contenido del subtema núm. 5, en el cual se examina a las políticas públicas, se hace notar la desconfianza o suspicacia sobre este concepto político administrativo, porque cuando llegaron como novedad a México, fueron

ubicadas como parte del paquete intelectual que ponía al mercado en el centro de la vida social.

Y a su vez, en el subtema núm. 6, se enuncian las bases constitucionales y algunos ejemplos o reflexiones, sobre las políticas públicas educativas y la construcción de las mismas. Y en el subtema núm. 7 aparecen las conclusiones que condensan este trabajo de investigación.

Fundamentación Teórica

El tema, “El Estado Mexicano como generador de políticas públicas educativas”, con el cual participamos en el XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Reims, Francia, tiene su fundamento en la propia convocatoria que para este efecto expidiera la AMCE. Este documento enuncia entre otros considerandos, que en el transcurso de las últimas décadas la investigación en educación y formación ha conocido una evolución importante, lo que ha permitido acompañar a los procesos de desarrollo económico y al mismo tiempo, responder a la demanda política social de los tiempos que corren. Lo anterior es la fuente que le da contenido al Coloquio Núm. 14 en el cual se plantea desde su denominación, el de explorar: “Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina, una mirada crítica y propositiva desde sus actores”.

El objetivo del coloquio es el de reflexionar y dialogar críticamente sobre los nuevos y futuros escenarios que se proyectan para los sistemas educativos latinoamericanos dentro de un enfoque metodológico interdisciplinario, donde los conceptos, las técnicas y las prácticas educativas son intercambiados y transformados con cierta frecuencia. Ergo, en consonancia con el XVII Congreso Mundial de AMCE en lo general y con el Coloquio¹⁴ en lo particular, reflexionamos en este ensayo, sobre la pertinencia y la recomendación de que los actores educativos, participen en los diferentes foros e instancias en donde se discuten y se construyen las políticas públicas educativas.

Metodología

El enfoque que se seleccionó para desarrollar este ensayo, es de carácter cualitativo. En este trabajo de investigación nos basamos en una lógica y proceso inductivo, que nos permite explorar y describir, para generar una perspectiva teórica. En este enfoque cualitativo la recolección de los datos o la información no son estandarizados y no fueron del todo predeterminados. La técnica utilizada para recolectar datos consistió en la revisión de textos, revistas y contenidos digitales.

La perspectiva desde la cual asumimos esta investigación, parte del estudio y la observación del Estado mexicano, de su estructura constitucional y muy especialmente de las facultades que la normativa le concede a la Secretaría de Educación Pública, en el diseño y configuración de políticas públicas educativas.

A su vez, en cuanto al diseño de este ensayo desde el punto de vista metodológico es de carácter etnográfico. Lo es porque en él se describen y analizan ideas y creencias de grupos de ideólogos que inciden directamente en el sistema económico mexicano y por derivación en la educación nacional.

El estado mexicano, como generador de políticas públicas educativas

En la década de los setentas del siglo XX, a juicio de Rita Ma. Radl Philipp (1996), Immanuel Wallerstein desarrolla una perspectiva teórica para analizar y explicar las estructuras de las sociedades industriales modernas que parece romper con los paradigmas sociológicos tradicionales. El teórico que cita Rita Ma., parte de la tesis de que la característica de los sistemas sociales actuales es la existencia de un sistema capitalista mundial en el cual los distintos estados y gobiernos están conectados económica y estructuralmente mediante un sistema único de división internacional del trabajo.

Una de las características de esta sociedad mundial excede las fronteras nacionales y los modelos clásicos del análisis sociológico y no necesita de un sistema político común, como enuncia Wallerstein (Citado en Radl Philipp, 1996), si dejamos de lado los minisistemas que a juicio del autor estadounidense ya no existen, queda como única forma

de sistema social el del sistema mundial, que es definido por el enfoque teórico que postula Wallerstein, “como una unidad con una división del trabajo única y con sistemas culturales múltiples”.

Algo de mucho interés que se desprende de lo precedente, es lo que se propone para el análisis de la estructura económica de la sociedad mundial para establecer la diferencia entre Estados centro, periféricos y semiperiféricos. En esta lógica se explica que el sistema económico mundial moderno se caracteriza por la explotación de los estado periféricos y los países del cuarto mundo, por parte de los Estados centro, es decir, por los países capitalistas. Mientras tanto, los Estados semiperiféricos, que son países capitalistas en desarrollo, son a su vez explotados también por los Estados centro. Sin embargo, en este análisis que se propone de la estructura de la sociedad mundial, los países semiperiféricos explotan y mantienen su nivel económico de vida a costa de los países periféricos y de los países del cuarto mundo.

Adicionalmente, esta línea teórica introduce una visión de tipo macroestructural que despierta cierto interés en los estudiosos de estas disciplinas, por la forma en que se explican los sistemas sociales vigentes, muy particularmente porque permite ver que fenómenos estructuralmente significantes como el racismo, el sexismo, el crecimiento económico y del estado, entre otros, rebasan los límites nacionales de las sociedades y a su vez, se les percibe una conexión a nivel mundial. Incluso, en esta misma línea teórica, se les encuentra cierta explicación dentro de las sociedades modernas, como fenómenos determinados y predeterminados por la mundialización de las relaciones de producción, es decir, del sistema financiero y económico.

El Enfoque Microteórico de Max Weber

Contrario al enfoque macroestructural para la investigación, explicación y dilucidación de la estructura de las sociedades, es el acceso a la realidad social a través de las relaciones que tienen lugar de forma directa entre los individuos y de sus interacciones concretas, es decir, el estudio y el análisis de una sociedad determinada desde un punto de vista microestructural. Al respecto, el sociólogo y economista Max Weber, se ocupa de los mecanismos y procesos que son característicos para la evolución de las sociedades

industriales capitalistas, haciendo énfasis en los aspectos particulares que median entre el nivel de la macroestructura y el nivel de las acciones entre los seres humanos, por lo que, es aceptable para muchos estudiosos creer que es correcto considerar que Weber ofrece una conceptualización microestructural para el análisis de las sociedades modernas. En la óptica de este paradigma, no tiene sentido una explicación global del mundo social, puesto que, lo comprende y lo describe, como un continuo heterogéneo que en su totalidad no es accesible a una explicación científica.

El paradigma Weberiano, es de suyo muy interesante y atractivo, porque en la sociología “comprensiva”, sólo es posible una explicación del mundo social, desde perspectivas determinadas de los diversos intereses culturales y de los campos científicos particulares, tales como la economía, la religión, el estado, el poder, el derecho y la educación. Por lo tanto, Rita Ma. Radl (1996), se dice estar convencida de que el valor de los constructos teóricos y conceptuales de Max Weber, (las relaciones que guardan las hipótesis entre sí), que recogen los aspectos estructurales significativos de las sociedades modernas, permiten su uso en el marco de una conceptualización que integra tanto los elementos analíticos microestructurales como las macroestructurales.

Globalización o Mundialización

El mundo actual se desliza a través de varios y diversos fenómenos internacionales que han roto lo que muchos Estados nacionales construyeron después de la guerra fría. Esta nueva circunstancia, deriva en una especie de ruptura del mundo en bloques, que agotó el modelo del Estado de bienestar, que venía operando bajo el principio de una regulación centralizada en la cual, el Estado jugó un rol de eje articulador del desarrollo social. A propósito de lo precedente, para Ricardo Pozas (2000) “una de las características centrales de esta época de naturaleza global, que devino a la desintegración del mundo en bloques con la caída del Muro de Berlín, es el proceso de hibridización y mestizaje de significados, símbolos y prácticas”.

También se suele añadir, que la época de naturaleza global se caracteriza, por la paradoja que combina tendencias que conducen a un mundo sin fronteras, que traspasa los límites territoriales y políticos impuestos por los Estados nacionales. Del mismo modo se

enuncia, que junto con el fenómeno del cambio económico global, del cada vez mayor poder de las agencias y empresas transnacionales y del alto grado de autonomía de circuitos financieros internacionales. Sin embargo, no podemos perder de vista que la revolución tecnológica de las comunicaciones está en la base de la globalidad y que el efecto social que se advierte, es que, lo que fue distante se vea más cercano y el pasado se disuelva en el presente.

A su vez, en el tema de la mundialización o globalidad, llama la atención el esfuerzo teórico por construir un nuevo concepto que define y describe una especie de cultura planetaria de masas, cuyo rasgo fundamental es la pérdida de los referentes fijos y de una sola dimensión. En este nuevo imaginario colectivo, se ha creado a través de los medios de comunicación electrónica una nueva sensibilidad y una nueva valoración fundada en la aceleración del tiempo, que ha resignificado el presente, frente al pasado y el futuro. Por otra parte, no se puede pasar de largo, la paradoja que se produce en la globalidad, en su creciente presión por la apertura política mediante la democratización de los sistemas de partidos y de la participación de organizaciones intermedias, con su correspondiente elitización del poder de decisión económica en una tecnocracia local fundada en la racionalidad ultraliberal y en el alto grado de autonomía del sistema económico.

En este mismo sentido se enuncia la contradicción en el seno del Estado entre la representación social de la política y la dirección económica que se construye a partir de la composición y las características profesionales de los integrantes de las coaliciones gobernantes y la creciente diferenciación y autonomía de las funciones de sus integrantes en los gobiernos de la sociedad global: es decir, los políticos con asiento en las bases sociales nacionales y la tecnocracia con soporte global.

El rol del Estado en la globalización

Al principio del decenio de los ochentas del siglo pasado, se inicia la estructuración del conjunto de relaciones sociales y políticas que constituían la base social y económica sobre la cual se asentaban las características del Estado Nacional, construidas a partir de la Segunda posguerra. A partir de ahí, en el nuevo rol del Estado, se puede advertir que uno

de los elementos esenciales que identifican la globalidad es el desplazamiento hacia una visión del mercado del Estado, en su propósito de fomentar el desarrollo social. Esto quiere decir, que la nueva concepción sobre el papel del Estado tiene como objetivo, el de convertir a esta institución política, en el promotor del desarrollo y regulador de los intereses privados por encima del beneficio colectivo o social.

A propósito del párrafo precedente, escribimos en la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (2012), que el nuevo rol del Estado, derivó en un proceso creciente de privatización de las empresas públicas y un cambio en la composición hegemónica de los gobiernos de los Estados. También escribimos en el número 2 de la citada revista (citando a Ricardo Pozas), que el eslabón entre la tecnocracia y los políticos tradicionales son la corrupción y la impunidad. Aunque con una diferencia sustantiva apuntaba Pozas (2000), porque mientras que los políticos tradicionales mantuvieron al Estado como fuente de recursos personales, de clientela de grupos y de bases sociales; la tecnocracia por su parte, se apropió de las empresas del Estado en el mayor proceso de acumulación del siglo XX. Esto último es solamente un equivalente en México, al de la acumulación de capital llevada a cabo por la apropiación liberal de los bienes muertos que estaban en manos de la iglesia en el siglo XIX.

Políticas Públicas

Para algunos estudiosos de las ciencias políticas, uno de sus dilemas esenciales en el examen del concepto de “políticas públicas”, es el de establecer si hay o no, alguna relación o vínculo entre éstas y la política propiamente dicha. (Canto-Chac, 2000). A su vez, Meny y Thoenig, citados por Canto-Chac (2000) se preguntan: ¿la política es la fuente de las políticas públicas? O, por el contrario, ¿las políticas públicas hacen la política? Al dar respuesta a ambas interrogantes desde una perspectiva teórica, encontraremos que aquellos que aceptan como afirmativa la respuesta a la primera pregunta, harán un especial énfasis en el paradigma racional-secuencial, según el cual las políticas públicas, no pueden ser, sino el resultado y la ejecución de la decisión política.

Sin embargo, aquellos otros que opten, por una respuesta afirmativa a la segunda pregunta, pondrán el acento en la dimensión confrontativa-discontinua, en la elaboración

de las políticas públicas. En la visión de este paradigma teórico, se suele ubicar a las políticas públicas, como una de las arenas fundamentales en las cuales se libra la lucha política.

A su vez, en lo que concierne al estado mexicano, por su muy particular contexto sociopolítico, es fundamental ubicar estas interrogantes, por el actual proceso de transformación de la política, en el cual se redefinen identidades, actores, valores, normas y relaciones entre ellos. El enfoque de políticas públicas fue visto inicialmente con cierta desconfianza en la latitud mexicana, al privilegiar el análisis de fenómenos acotados o aislados y a su vez, tomar cierta distancia de la planeación total. Esta suspicacia se acentuó, cuando las políticas públicas fueron ubicadas como parte del paquete intelectual con el que entraron en México las reformas que ponían al mercado en el centro de la vida social.

Frente a este panorama apuntan los estudiosos de la materia, el pensamiento liberal cobró un nuevo brío. De la crítica al Estado social, el pensamiento liberal se desplazó a la refundación del contrato social y de la moral, reconstruida a partir del intercambio entre individuos racionales y utilitarios. Estos últimos enunciados del liberalismo que dejan de lado el papel de la voluntad colectiva, que se encuentra presente en el liberalismo clásico, y privilegian al mercado como centro de la sociedad, son los que han logrado establecer el ritmo y el tono de la discusión.

Sin embargo, esta variante o especie de liberalismo que hace girar a la sociedad alrededor del mercado, tampoco ha sido capaz de dar respuestas convincentes del todo, no sólo a los problemas sustantivos de carácter socioeconómico de un país determinado, sino que tampoco a los asuntos, de carácter práctico. En síntesis, en el análisis de las políticas públicas, se suele destacar la relación de mercado, ubicando al ciudadano consumidor, como cliente a satisfacer por parte de quienes detentan el poder.

Por otra parte, en el revisionismo al Estado por la teoría política, se encuentra que, mientras en el decenio de los setentas del siglo XX, el Estado era el centro de la reflexión, en el decenio siguiente el estudio y el interés se desplaza hacia la participación ciudadana en la elección de los gobernantes, sobre el control de sus acciones, la independencia de las organizaciones sociales, etc. En consecuencia, las reflexiones que tienen como referente

básico el tema de la democracia pasan a ser ampliamente mayoritarias en la politología de México.

En síntesis, si hemos de atender, aunque sea parcialmente la recomendación que en su convocatoria al Coloquio dentro del XVII Congreso Mundial nos formula la AMCE, en el sentido de que debemos avanzar en cuanto a actores educativos, en el diseño de propuestas que permitan empoderarse y promover una participación activa en la toma de decisiones, es de necesidad adherirnos al paradigma que subraya la dimensión confrontativa-discontinua a la hora de configurar las políticas públicas. Esta adhesión al paradigma que se describe a juicio de Aguilar, Luis (2000, F.C.E. p. 590) quiere decir, que gobernar de acuerdo con la política pública, significa incorporar la opinión, la participación, la corresponsabilidad, el dinero de los ciudadanos, es decir, de actores políticos autónomos y en consecuencia nada indiferentes a las decisiones políticas que se adoptan y sí muy vigilantes y exigentes llegado el momento de verificar sus resultados en el mundo real.

Políticas Públicas Educativas y el Marco Legal

En la estructura constitucional del Estado federal mexicano, con su correspondiente forma de gobierno presidencial, le corresponde al titular del Poder Ejecutivo una doble representación: por un lado el Presidente de la República es el Jefe del Estado Mexicano y por el otro, es el Jefe de la Administración pública. En atención al enunciado precedente, la Carta Magna establece en su art. 90 que la Administración pública federal será centralizada y paraestatal. Mientras tanto, el Art. 26 de la constitución política, prescribe que el estado mexicano organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política social y cultural de la nación.

Adicionalmente, algo de mucho interés desde la perspectiva del ciudadano, del mandato constitucional, es cuando se dice, que la planeación será democrática, mediante la participación de los diversos sectores sociales, del mismo modo, se elaborará un plan nacional de desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración pública federal.

De lo narrado se puede inferir, que el ciudadano y los diversos sectores sociales, públicos o privados, encuentran un contexto fértil, para participar activamente en los diferentes aspectos del quehacer nacional. Por lo tanto, a nadie debe extrañar la participación abierta y decidida de todos aquellos ciudadanos mexicanos, que así lo deseen, en las consultas públicas y demás foros específicos a los que se convoque para examinar de manera particular, alguno de los temas de interés colectivo.

En lo que concierne al diseño de las políticas públicas en materia educativa, hay algunos estudios que son relevantes para este ensayo. Por ejemplo, en la Revista de la Red de Posgrado en Educación, “Palabra Educativa” (2010), podemos leer un ensayo firmado por Carlos Sosa Shamán (p.49) en la cual se analiza las políticas públicas sobre la formación de docentes. En el estudio se hace una reflexión sobre las políticas públicas educativas en relación a la formación de profesores de educación básica en México, tomado de los tres programas de gobierno desde el año de 1994 hasta el 2006. Por su parte, José Antonio Ramírez Díaz, en la misma revista, “Palabra Educativa” (2010), se publica un ensayo sobre las “Políticas iberoamericanas de educación superior y desarrollo social en el contexto de México”. En este trabajo de investigación se hace un análisis de los principales planteamientos que se han formulado en el seno de 19 Cumbres Iberoamericanas y se les contrasta con los actuales problemas sociales, económicos y de gobierno de México.

Sin embargo, todavía se siguen diseñando desde la cúpula gubernamental, políticas educativas para hacerle frente a algunas de las deficiencias del sistema educativo nacional. Por ejemplo, escribimos en la ponencia presentada en el XVI Congreso de la AMCE, celebrado en Monterrey, N.L., México (2011), que el enfoque por competencias llegó primero a México a la educación media superior y superior.

Esta estrategia didáctica la adoptan los técnicos de la SEP y en una decisión vertical con los inconvenientes que esto conlleva, ordenaron que fuera llevada a cabo en las aulas del sistema de educación básica. En esta circunstancia, la SEP expide el decreto Núm. 384 en el año 2006, en el cual describe el perfil de egreso del estudiante de la educación básica, entre los que sobresalen la necesidad de fortalecer las competencias para la vida.

La misma SEP, escribimos en la ponencia del 2010, expidió 2 años antes, es decir, en el 2004, el Acuerdo Núm. 348 para el nivel preescolar, en el cual se establece que el jardín de niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas. En cambio, este enfoque por competencias acaba de llegar a la educación primaria, con el desfase que se puede advertir en relación al preescolar y a la secundaria. Por lo tanto, los diversos actores en el sistema educativo nacional, deben estar más atentos con las decisiones sobre políticas educativas, para que con su participación se mejore el resultado de las mismas.

Por otra parte, si se está dispuesto a subirse a la arena política para coadyuvar en el diseño y la construcción de políticas públicas en el sector educativo, es recomendable detenernos un poco, en lo que han hecho los gobiernos mexicanos en los últimos sexenios. Escribimos en “Educación y Filosofía del Lenguaje” (2010) que si hay un modelo que explique con cierta precisión la conducta de los anteriores regímenes presidenciales, es precisamente el modelo neoliberal.

Este paradigma económico encuentra su inspiración y mayor impulso en el “Consenso de Washington”. Añadimos también, que en esta concepción ideológico-económica, se pretende llevar adelante un sistema capitalista mundial basado en la libertad del mercado, en donde la vida social se concibe gobernada por las leyes de la competencia y del conflicto, trayendo como consecuencia que los más aptos y los más fuertes sobrevivan, mientras que los más débiles y superfluos tendrán que perecer por necesidad, o reducir su existencia a un nivel infrahumano.

Estas consideraciones a nuestro juicio son pertinentes, porque uno de los instrumentos de la política neoliberal patrocinados o recomendados por el “Consenso de Washington”, no es otro, que el “gasto público”. Es decir, el dinero público como instrumento y estrategia para impulsar los renglones de la economía que las élites tecnocráticas deciden.

Conclusiones

1. La tesis de Immanuel Wallerstein si no es muy original, si describe lo que sucede con las diversas economías del planeta. No es nuevo que los países más fuertes económica y militarmente, han explotado los recursos naturales y la mano de obra de los muchos otros pueblos o naciones que históricamente se encuentran en estadios inferiores de desarrollo. Por lo anterior, se acepta, que los países centro que pertenecen al mundo capitalista y desarrollado, realicen una exacción sistemática y recurrente de las materias primas de los países periféricos, semiperiféricos y del cuarto mundo.
2. Sigue siendo muy atendible el enfoque microteórico que propone Max Weber, de estudiar los mecanismos y procesos que distinguen a las sociedades industriales capitalistas, subrayando los aspectos particulares que median entre el nivel de la macroestructura y la interacción de los seres humanos. A nuestro juicio, tiene razón el paradigma microteórico Weberiano, cuando enuncia que sólo es posible una explicación del mundo social, desde perspectivas muy particulares de los diversos intereses culturales y de campos científicos específicos.
3. El rol del Estado de bienestar, se ha ido desplazando en el mundo globalizado, a un Estado que privilegia el desarrollo y los intereses particulares, sobre aquellos otros cuya naturaleza es de carácter colectivo.
4. Es recomendable que los actores del sistema educativo y los investigadores de esta disciplina, se suban a la liza política, para intervenir en la discusión, análisis y construcción de las políticas públicas educativas. Esto quiere decir, que se debe estar muy atento y vigilante, de la elaboración y ejercicio del presupuesto de egresos de la federación y de las entidades federativas, para saber los montos que serán destinados a la educación y a los programas de innovación e investigación.
5. Si bien es cierto que el debate en México favorece la participación de los diversos actores en la construcción y diseño de las políticas públicas educativas, también lo es, que los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, siguen tomando decisiones técnico pedagógicas de carácter vertical, con el noble propósito de mejorar la calidad de la educación en el país. El ejemplo vigente, es la

implementación del enfoque por competencias en la educación básica. El inconveniente de esta decisión oficial es que convierte en meros recipientes de paradigmas educativos a los encargados de operarlas en las aulas, es decir, a los docentes.

Referencias

- Aguilar, L. (s/f). *Políticas públicas*. Recuperado de:
http://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas
- Canto, Ch. M. (2000). *Léxico de la Política*. SEP.CONACYT.FCE.
- Martínez, M. R.I (2000). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
(Comentada) Tercera edición. Oxford, University Press.
- Pozas, R. (2000). *La Globalidad. Léxico de la Política*. SEP. CONACYT. FCE.
- Radl, P. R. (1996). *Sociología Crítica: Perspectivas Actuales*. Editorial Síntesis, S.A.
Madrid, España.
- Ramírez, D. J. (2010). *Palabra Educativa*. Revista de la Red de Posgrado en Educación,
Enero-Junio, núm. 1
- Santos, L. H. (2012). *Identidad y Prácticas Profesionales en la Mundialización*. Revista de
la Escuela de Ciencias de la Educación. Núm. 2. Gestión Escolar e Identidad
docente. Dialéctica entre la construcción social y la formación profesional.
Monterrey, México, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Santos, L. H. (2011). *Mundialización de los Saberes, Enfoque por Competencias y la
Profesionalización Docente*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.
núm. 1. Nuevos Saberes y Actores en la Educación. Monterrey, México, Escuela de
Ciencias de la educación
- Santos, L. H. (2010). *Educación y Filosofía del Lenguaje*. Monterrey, México. Escuela
Ciencias de la Educación.
- Sosa, S. C. (2010). *Palabra Educativa*. Revista de la Red de Posgrado en Educación,
Enero-Junio, núm. 1.

Epistemología de la castración cognitiva: reflexiones para una universidad libre

Nicolás Díaz Barrera

Universidad Austral de Chile

ndiaz.lenguaje@gmail.com

RESUMEN

Este artículo versa sobre la problemática del conocimiento instaurada en el sistema educativo chileno y Latinoamericano. A través del cuestionamiento de sus ejes epistémicos fundamentales se visualiza la tensión existente entre un saber enclaustrado y un saber popular. Se cuestiona además a las instituciones educativas del presente siglo por el desarrollo de una epistemología de la castración cognitiva, entendida como la concepción de un conocimiento que constriñe, reduce e impide los planos de desarrollo cognitivo del ser humano, de plantear problemáticas y el pensamiento crítico. Se realiza un anclaje crítico hacia la legitimación de prospectivas políticas por parte de la intelectualidad universitaria y el derrotero empresarial en el orden neoliberal de la universidad. El cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos en los cuales operan los sistemas educativos en Latinoamérica, se sitúa en la perspectiva de la castración cognitiva como nodo crítico y la exclaustación del conocimiento como objetivo primordial de la proposición de un nuevo modelo educativo universitario. Se propone la discusión en torno a una universidad libre que promueva el pensamiento crítico, el cuestionamiento del entorno y la construcción del sí mismo a través de una vida filosófica.

Palabras clave: Conocimiento, saber popular, castración cognitiva, universidad libre

Introducción

Para hablar de una proyección teórica de la Universidad Libre en nuestro país como modelo educativo y como una de las figuras conceptuales involucradas en el desarrollo de una ética-política de acción individual y, a la vez, colectiva en la sociedad, debemos situar nuestra perspectiva de análisis en la problemática del sistema educativo formal y en dos principios o elementos de rigor: las lógicas de financiamiento y los fundamentos epistemológicos de la educación.

En la medida que éste trabajo ha sido planteado como un derrotero reflexivo sobre las problemáticas que derivan en la propuesta de nuestro concepto, solo estableceremos puntos de desarrollo de fundamentos epistemológicos-ontológicos, para visibilizar sus ramificaciones, devenir y alcances de las problemáticas que plantea.

Por tanto, para comenzar a cuestionarnos sobre cómo los elementos constituyentes del sistema educativo en un nivel local y el Estado en un nivel global, han fundamentado las acciones-reacciones de una *epistemología de la castración cognitiva* entendida básicamente como:

- a) La concepción de un conocimiento alejado de las nociones de placer-felicidad
- b) Un conocimiento incapaz de conocerse ni comprenderse a sí mismo
- c) Construye, reduce e impide los planos de desarrollo cognitivo del ser humano

Debemos remitirnos a las preguntas fundamentales del conocimiento que han determinado la situación actual de la ciencia y su proyección tanto en la política como en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, hablaremos de que la primera gran disección del ser humano es realizada por Descartes en los inicios de la racionalidad científica y de la modernidad, al operativizar la caracterización de una *res cogitans* y una *res extensa*. Esta disección más conocida como la dicotomía entre espíritu y cuerpo, o alma y carne, implantan la idea de que una separación de las partes que forman un todo, nos ayuda a comprender fielmente una verdad absoluta que se encuentra oculta entre estos dos caminos

y que nos lleva a encontrar un conocimiento trascendental de lo inmaterial clausurado en lo físico mediante el engaño del Genio Maligno.

A partir de esta fundación en el siglo XVI, de lo que conoceremos más tarde como la racionalidad científica, se tensiona, mediante el despegue de la filosofía moderna y de la ciencia como tal, lo que se denominará el problema del conocimiento.

Este fundará la búsqueda de un método de trabajo y validación pertinente para lo que será el *saber* desde esta época en adelante y una nueva concepción del *conocer*, que no será más que una tensión entre lo sublime, lo espiritual y lo pragmático del *conocimiento*. Esto es, una tensión entre una física de su metafísica (Onfray, 2005). Lo fundamental en este problema sobre el conocimiento, son las preguntas que se instalan en quienes comienzan a proyectar esta noción y que sitúan justamente la problemática en nuestro tiempo, ¿cómo conocemos? de la cual se desprenderá otra fundamental, referida a la naturaleza del conocimiento, es decir, ¿qué es conocer?.

En torno al cómo conocemos, se elaboran una serie de métodos y derroteros con el fin de descubrir un camino seguro a una serie de certezas sobre nuestro mundo (Morin, 2006) y sobre qué es conocer, la filosofía se ocupará de modernizarse así misma para poder entrar dentro de los estatutos de ciencia, es decir, obedeciendo las lógicas pragmáticas de las ciencias llamadas duras (matemática, física y química), el conocimiento comenzará a convertirse en una estructura hermética únicamente abierta para los estudiosos intelectuales, alejándose y enterrándose para ser descubierta por los organismos “avanzados” de la academia.

Heidegger fue capaz de prever la instalación de esta problemática moderna en su Carta sobre el Humanismo (1927) pero, como una de sus tantas contradicciones, convierte su propia filosofía en una nebulosa científica para los planos pragmáticos del ser y la acción en la vida cotidiana. Establecemos entonces como primera base que la modernización de la ciencia y la filosofía, y por tanto su proyección en la educación, están posicionadas en la búsqueda de una verdad que se aleja de los niveles *práxicos* del conocer y, que por defecto, no se constituye como elemento para el placer o la felicidad cotidianas,

sino que al contrario, fuerzan su alejamiento de las estructuras básicas de la vida para instituirse como claustros de difícil acceso para la ciudadanía.

El pensamiento crítico es una de las llagas fundamentales expresadas en la incapacidad de cuestionar el mundo, y por sobre todo, la incapacidad de cuestionar el lenguaje que es capaz de generar realidades y mundos en consonancia a las lógicas del poder que utilizan este como un arma. “Hemos perdido el contacto con el mundo y nadamos en las diferentes producciones de signos, los múltiples lenguajes y simulaciones de lo real [...] Todo hoy es percibido desde una galaxia de códigos y signos, por una *hiperestructuración* en la mirada, en el lenguaje, en cada intento de pensar lo real” (Fernández Gonzalo, 2010).

La crítica posmoderna de la *Filosofía Zombi*, intuye de plano la falta global de herramientas de interpretación y crítica de los signos a los que el ser humano se expone tanto en los medios, como en la vida cotidiana. La información excesiva, tóxica y desbordante se sitúa de plano como el eje del presente milenio de cuyas estructuras se desprende la carencia de un saber transformador.

“El mapa no es el territorio, y el nombre no es la cosa nombrada” enuncia Alfred Korzybski, fundador de la semántica general, quien es tomado por Bateson (1979) para explicar la medida en que el pensamiento o percepción es comunicación, a la vez que transformación de la cosa de la cual se informa. Acostumbramos a pensar, bajo un paradigma educativo conductista, que el mapa es el territorio y lo nombrado la cosa que observamos, constituyéndose en una manifestación de nuestra incapacidad de racionalizar nuestro pensamiento. Es decir, la incapacidad de distinguir entre niveles de significante/significado desde la lingüística o del objeto/percepción desde la epistemología.

Bateson expresa un claro ejemplo que podemos situar en diversos contextos:

[...] podemos considerar que una bandera es una especie de nombre del país o institución que esa bandera representa; no obstante, el hemisferio derecho no traza ese distingo y para él la bandera es sacramentalmente idéntica a los que representa. Así pues, la “enseña patria” de Estados

Unidos *es* Estados Unidos. Si alguien la pisa, provocará la ira de los demás. Y esta ira no disminuirá con una explicación de las relaciones entre el mapa y el territorio (después de todo, el hombre que pisotea la bandera la identifica también con aquello que la bandera representa). Siempre habrá, necesariamente, muchísimas situaciones en las que la respuesta no está guiada por la distinción lógica entre el nombre y la cosa nombrada. (Bateson, 1979, p. 25)

Este pequeño ejemplo, que podría situarse en cualquier contexto con diferentes significantes y significados, coloca de manifiesto la problemática de la comprensión del conocimiento en sí mismo, más bien, el *conocimiento del conocimiento* (Morin, 2006). En la medida que comprendemos cómo se gestan las lógicas de nuestro pensamiento, tenemos acceso a un nivel crítico del mismo y su nivel productivo que es el conocimiento en cuestión. La falta de una capacidad de cuestionamiento en torno a nuestras propias lógicas de pensamiento, devienen en la incapacidad de criticar y cuestionar nuestro entorno, nuestra realidad y nuestro lenguaje.

Por tanto, y como segunda base, un sistema educativo que fuerce las interpretaciones desde perspectivas limitadas y conciba un tipo de conocimiento que es incapaz de preguntarse por sí mismo y por sus lógicas de reproducción, es un sistema educativo que no busca generar problemáticas, ni una crítica reflexiva en quienes participan de él, sino únicamente la sujeción a las materias y al currículum preestablecido sin condiciones de posibilidad que ayuden a un desarrollo integral de su cognición.

Ahora bien, ¿qué significa impedir los planos de desarrollo cognitivos del ser humano? Remitámonos a dos antecedentes formales que nos servirán para establecer una tercera y última base: un informe emitido por la CNIC (Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad, 2009) respecto al estudio realizado por la OCDE y el Banco Mundial recomienda revisar la carga académica de los programas de educación terciaria en las instituciones de educación superior chilenas, teniendo en cuenta tanto las necesidades nacionales como los estándares internacionales, para desarrollar programas académicos menos recargados y más eficientes, así como también, establecer una mayor articulación

con los niveles de educación para reducir la brecha de conocimiento relevante necesario para el ingreso a la educación terciaria.

En este escenario, el estudio y conclusiones del Informe de la OCDE (2008) han señalado que la pedagogía e investigación de la educación terciaria debe fomentar la relación de áreas diversas del conocimiento, en base a programas multi y transdisciplinarios más extensos y formas más complejas de crear conocimiento. Dichos desafíos involucran una redefinición del rol de las universidades y la educación terciaria en general como, asimismo, esquemas de identidad disciplinar y las dinámicas relacionales de sus participantes.

En primer lugar, impedir los planos de desarrollo cognitivo del ser humano se expresa en la medida que un sistema educativo que absorbe una cantidad de horas que no dejan espacio a la libertad del individuo, a su crecimiento autónomo fuera de una sala de clases y que excluye la construcción de la individualidad a la par de la educación colectiva, es un mecanismo que inhibe concebir el conocimiento (y por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje) como un elemento integral de la vida, que aporta dignidad, placer, equidad y felicidad. Un posicionamiento de este ejemplo, la Jornada Escolar Completa presente en nuestro sistema educativo.

En segundo lugar, la creación de esquemas unidisciplinarios de educación que excluye la formación de redes de conocimiento transdisciplinar, fomentando la clausura, parcelación, hiper-especialización y poco flujo comunicativo entre las estructuras del saber dentro de las instituciones educativas.

A la par de ésta primera inclinación y para situar esta necesidad de generar conocimiento no solamente desde la formalidad de la enseñanza, sino también de sus interacciones con otros saberes y la realidad, Bateson (1998) expone dos conceptos para distinguirlos; *protoaprendizaje* y *deuteroaprendizaje*.

Del primero, y en palabras del autor, “diremos que el gradiente que se encuentra en cualquier punto de una curva de aprendizaje simple (por ejemplo el aprendizaje mnemotécnico) representa la taza de *protoaprendizaje*”, por tanto, del segundo “si se

ejerce una serie de experimentos sobre el mismo tema, comprobaremos que en cada experimento sucesivo el sujeto manifiesta un gradiente de *protoaprendizaje* más empujado, que aprende algo más. Este cambio progresivo en la taza de *protoaprendizaje* la llamaremos *deuteroaprendizaje*”. La necesidad de un *deuteroaprendizaje* que se desprenda la generación de nuevos conocimientos al ampliar sus perspectivas en interacción con la complejidad de la realidad y sus contextos, es fundamental para expresar lo siguiente:

Reconocer la falta de relación de áreas diversas del conocimiento, es reconocer la inexistencia de espacios de desarrollo de conocimientos y saberes fruto de la diversidad. La automatización, la segmentación, el parcelamiento disciplinar tanto del currículum oficial como de las instituciones en sí mismas, expresan la carencia de dinámicas relacionales, lo que lleva a establecer criterios lineales, unilaterales y mnemotécnicos más que asociativos en el aprendizaje. Por tanto, y como tercera base desprendida de los dos anteriores, un conocimiento que excluye las lógicas de vinculación disciplinar (multi-pluri-inter-trans), que es producto de la exclusión de la libertad del individuo y de la negación de un *deuteroaprendizaje*, excluye a su vez la capacidad de generar un conocimiento de mayor complejidad atento a la diversidad de realidades y saberes inmersos en el tejido social.

Síntesis

Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente de la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes, a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Declaración universal de los derechos humanos

¿Quiénes tienen derecho a la educación? A quienes se adueñen de ella, coloquen sus amarras para no separarse de ella y destinen sus vidas al aprendizaje y al conocimiento para la felicidad. Para esto no hacen falta títulos, orígenes sociales, competencias específicas ni autorizaciones de intermediarios para generarla en nuestro cuerpo y mente. Pero no solamente constituye este un fin en sí mismo, sino un medio para construir la educación a partir de nuestra individualidad, es decir, no basta con ir a escuchar los mensajes mesiánicos de los doctos analíticos de la realidad, si no también compartir este conocimiento en la medida que cada uno se convierte en educador, un volcán que estalla a

favor de la liberación en pequeñas dosis libertarias de la razón. Por tanto, el deseo de un espacio donde esto confluya comienza a ser un imperativo de los tiempos en los que nos encontramos.

Se omite a menudo que Nietzsche, en su correspondencia más que en su obra, deseaba que la filosofía se ejerciera de manera encarnada en la vida cotidiana, así como la música que era su propio pensamiento que lo ayudaba a soportar la tragedia de la vida, confesaba su nostalgia de un Jardín epicúreo; el Zaratustra que como sabio enseña la libertad, y por sobre todo a liberarse de él, el trabajo de la emancipación y la construcción autónoma del yo, debía encontrar un espacio físico para compartir, escuchar, dialogar, y trabajar. Nietzsche esperaba crear una escuela de los educadores, un lugar donde las personas se eduquen a sí mismo y eduquen a sus semejantes, y escribe a su hermana dos palabras que como proyecto en su filosofía queda inconclusa; *Universidad Libre*.

Una universidad libertaria, una educación realmente superior como emplazamiento de avance, transfiguración, cambio, revolución de la autonomía. En el caso de tomar los preceptos de Nietzsche, una universidad libre debiera ser primero un lugar físico, para luego devenir en lo discreto, lo difícilmente visible, pero identificable en su globalidad de acción, la liberación atómica en cuestión que deviene en una colectividad en llamas que enciende su entorno.

Entonces, un emplazamiento donde se encuentre una pedagogía libertaria, emancipadora no solamente de las bajas esferas marginadas, sino también del conjunto que significa la sociedad, de la vida en interacción, de las individualidades autoconscientes. Un espacio Micro-revolucionario/resistente donde la lucha se da en la felicidad y el conocimiento, en tomar las vidas mutiladas y transfigurarlas hacia la vida buena, la vida filosófica que cuestiona, critica y es consciente de su libertad y de su autonomía, consciente de sus límites y consciente de la existencia de otro que es libre.

Así mismo, una crítica a la institucionalidad universitaria, al conocimiento enclaustrado al que acceden solo unos pocos privilegiados, a la educación permeada por un sistema económico que subasta a las personas como en un intercambio de objetos y que se mueve dentro de lógicas empresariales y, por sobre todo, una institución que reproduce el

sometimiento, la sujeción, el castigo con nulo interés en el crecimiento individual o en la construcción ética autónoma ni en el ejercicio del pensamiento como arma de resistencia. Una institución que se descubre en el bio-poder de Foucault.

Foucault (2009) nos orienta sobre los tres ejes de acción ejercida desde algunos sectores del poder en el cuerpo y, por tanto, en la cognición, a saber;

- a) Una intervención sobre el cuerpo con el fin de que éste produzca signos que se manifiesten en signos de respeto, devoción, sujeción o servidumbre.
- b) Un uso del cuerpo como espacio simbólico de expresión de un poder político soberano que tiene derecho sobre la vida y la muerte.
- c) Una utilización del cuerpo en el plano del trabajo.

Un bio-poder en cuya configuración y legitimación han convergido las más diversas disciplinas (medicina, psicología, biología, pedagogía, psiquiatría) y que se manifiesta, a la vez, como una política del cuerpo encargada de educarlo, aumentar sus aptitudes, maximizar su fuerza y su utilidad, y también como una planificación global de la población o bio-política con la obligación de regular la proliferación de nacimientos, la mortalidad, los niveles de salud y longevidad.

Una Universidad Libre hace patente la necesidad de la generación crítica de un modelo educativo desde sus participantes, que deviene en una colectividad a través de un proyecto educativo desde la auto-conciencia de la individualidad y que, sobre todas las cosas, incluye las aficiones artísticas. Por tanto, el desarrollo consciente de la felicidad y el placer ligado a los esquemas educativos, se posiciona por el momento como una abstracción que sin embargo es viable materializar bajo los esquemas de *micro-revolución/resistencia*. La tarea consiste ahora, entonces, en pensar sobre este modelo educativo no-formal como una posibilidad de dar resoluciones a los elementos imbricados en una *epistemología de la castración cognitiva* fuera de la academia y hacia lo popular, donde la importancia radique en la necesidad de conocer, en la curiosidad, en retornar al conocimiento por el placer, en la construcción de sí mismo a través del conocimiento que está encarnado en la cotidianeidad, en la depreciación de los títulos y la valorización del ser, en implantar una pedagogía libertaria que colabore con las individualidades presentes

en la sociedad que unidas, contrapongan a la sujeción la libertad de pensamiento, felicidad y de acción.

Una *epistemología de la castración cognitiva* nos ayuda a visualizar a través de las tres bases anteriormente expuestas sumadas a la concepción de bio-poder/bio-política esbozados por Foucault, que un sistema educativo que expresa la exclusión de la felicidad-placer del conocimiento, la inhibición del pensamiento crítico y la incomunicación entre las áreas del saber, es un ente que busca directamente la sujeción de los individuos a la colectividad, la incapacidad de cuestionar el entorno, el lenguaje, la realidad y, por supuesto, aportar a una *zombificación* y docilidad del ser humano invisibilizados bajo una aparente democracia.

Coda: sobre el individuo

La revista *Time* ha dedicado su portada anual de 2011 a “El manifestante” (The protester) señalando en su edición, en voz de Richard Stengel, que se buscaba graficar y estatuir “la idea de que la acción individual puede traer colosales cambios colectivos”. Esta demostración no menor en un medio de comunicación de características propias de la globalización puede darnos la sensación de que la búsqueda posmoderna del ser humano se encuentra justamente en las características transformativas del individuo. La acción atómica que deviene en colectividad.

Referencias

- Bateson, G. (1979). *Espíritu y Naturaleza*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ediciones LOHLÉ-LUMEN. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Gonzalo, J. (2011). *Filosofía Zombi*. Editorial Anagrama. Barcelona España.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Morin, E. (2006). *El método 4. Las ideas*. Ediciones Cátedra.
- Onfray, M. (2005). *Tratado de ateología; física de la metafísica*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.

Profesionalización docente y formación en valores

Investigaciones en torno al trabajo docente: un panorama desde Chile

Javier Núñez

UMR-EFTS, Université de Toulouse
Pontificia Universidad Católica de Chile
javier.nunez.m@gmail.com

RESUMEN

La presente contribución tiene por finalidad defender la importancia de tematizar el trabajo docente como objeto de estudio, a partir de una triple necesidad: evitar la instrumentalización descontextualizada de la investigación, ordenar y contrastar los numerosos estudios en torno a diversas dimensiones del trabajo del profesor para nutrir a la comunidad científica y, finalmente, identificar las dimensiones no tratadas, para avanzar hacia un estudio del trabajo docente como trabajo.

En este contexto, se propone un análisis de diversas investigaciones realizadas en Chile, exponiendo sus finalidades, sus paradigmas de referencia, sus objetos de estudio y sus metodologías movilizadas. Desde ahí se construye un panorama investigativo, marcado por los estudios que tienen por finalidad el desarrollo del conocimiento fundamental, el análisis de las prácticas declaradas y que poseen como preocupación principal reflexionar acerca de la formación de los profesores.

Palabras clave: Trabajo docente, investigación en educación, ciencias de la educación, profesorado en Chile.

Introducción

Mayoritariamente desde los aportes de la sociología, la psicología y de las ciencias de la educación, se ha venido estudiando hace más de 60 años al profesorado desde diversos ángulos: el efecto del maestro sobre el aprendizaje de los alumnos (Gage, 1976), la didáctica disciplinaria (Astolfi y Develay, 1989), la efectividad docente (Vegas y Petrow, 2008), entre muchos otros. En los últimos años, ha aumentado la preocupación por los docentes, hecho del cual testimonian los numerosos estudios que se han realizado y que se siguen efectuando. Sin embargo, esta fértil producción no está acompañada de una labor de comprensión global, que explore una lectura transversal de los diversos trabajos.

Existen tres motivos para realizar una sistematización de los diversos estudios en torno al profesorado:

Evitar la instrumentalización descontextualizada; las contribuciones científicas aportan algunos elementos de comprensión de carácter singular, dentro de un panorama mucho más complejo como lo es el trabajo docente. Aún así, siempre existe la tentación (sobre todo en materias de decisiones políticas que se basan en resultados parciales) de pensar que se está frente a “la” vía investigativa y, por lo tanto, sería lícito generalizarla. Un modo de evitar o reducir estos “usos” es anunciar claramente los alcances y límites de los estudios, tarea que compete a los investigadores y que toma fuerza al comparar diversos trabajos.

Comunicar con la comunidad científica; es crucial para las ciencias de la educación que los investigadores conozcan lo que sus pares están haciendo. Se trata de integrar la idea que existe una necesidad mutua entre investigador y colectividad científica, ya que, sin uno o sin el otro, no es posible avanzar como disciplina.

Hacer frente a la **complejidad del trabajo docente**; sin pretender dar una mirada “total” sobre el trabajo docente, se persigue comprenderlo a través de un ángulo de lectura capaz de conjugar teorías y métodos plurales para hacer frente a las prácticas profesionales plurales. Aquí, resulta crucial estudiar el trabajo docente como trabajo (Tardif y Lessard, 1999), con sus actividades, condiciones, tareas y roles.

Es por ello que se hace necesario construir un panorama investigativo sobre qué temas se han analizado en torno al trabajo del profesor y cómo se ha hecho, en suma, construir una nota síntesis que trace los aportes, distancias y límites de tan numerosas contribuciones en torno al profesorado.

En este contexto, se propone una exploración de diversos estudios empíricos realizados en Chile entre 2000 y 2012. Se presentan los elementos teóricos y metodológicos desde los cuales se monta la lectura de los diversos textos (1), para, posteriormente, entrar en el análisis de treinta y siete artículos que abordan diversas dimensiones del trabajo docente (2). Finalmente, se presenta un resumen en la perspectiva de identificar las dimensiones no tratadas por la investigación, buscando la estabilización del trabajo docente como objeto de estudio (3).

Elementos de elaboración del estado del arte de las investigaciones sobre el trabajo docente en Chile

En esta primera parte, se presentan los criterios de elaboración de la nota de síntesis, con el objetivo de explicitar los elementos teóricos y metodológicos puestos en juego. Primeramente, se define la noción de trabajo docente que será movilizada (1.1), para luego presentar la grilla de lectura desde la cual serán analizados los diversos estudios (1.2). Finalmente, se describen los criterios con los cuales se eligieron las revistas y artículos presentes en esta síntesis (1.3).

La noción de trabajo docente

Dividimos la presentación de la noción de trabajo docente desde dos ángulos: la emergencia y la necesidad de su estudio (Tardif y Lessard, 1999) y la lectura del trabajo docente como sistema de prácticas profesionales (Marcel, 2004). A continuación, tratamos ambos temas separadamente.

La emergencia y la necesidad del estudio del “trabajo docente”

Como ya lo hemos señalado, existe un gran número de estudios que tematizan diversas dimensiones del trabajo del profesorado. Sin embargo, esto no implica que

tempranamente se haya estabilizado el trabajo docente como objeto de estudio, ya que una tal labor pasa por un cuestionamiento más general. No es sino tardíamente que la pregunta por la naturaleza del trabajo docente llega de la mano de Tardif y Lessard (1999), con fuertes influencias de socio-cognitismo y la ergonomía. Dicha mirada permite identificar elementos del quehacer docente que muy esporádicamente son tomados en consideración:

“el tiempo de trabajo de los profesores, su división y su especialización, el número de alumnos, sus dificultades y sus diferencias, la materia que se debe cubrir y su naturaleza, los recursos disponibles, los obstáculos presentes, las relaciones con sus pares, con los especialistas, los conocimientos de los agentes escolares, el control de la administración, la burocracia, la división del trabajo, etc.” (ibíd., p. 12).

En nuestra opinión, estos autores hacen un doble aporte. El primero de ellos, es evidenciar que el establecimiento escolar, tal y como cualquier otra institución, tiene por cimiento constitutivo el trabajo de diversos tipos de agente, entre ellos, los profesores (ibíd.). Es por ello que se transforma hoy en un “imperativo el siempre situar el estudio de la enseñanza en el marco más amplio del análisis del trabajo de los docentes” (ibíd., p. 12).

El segundo de ellos, que es una consecuencia del primero, está relacionado con la necesidad de hacer dialogar diversas perspectivas investigativas, persiguiendo el gran objetivo de contribuir a la comprensión de la complejidad del trabajo docente.

El trabajo docente como sistema de prácticas profesionales

Como un modo de sistematizar las diversas tareas y actividades de los profesores, se puede comprender el trabajo docente como un sistema de prácticas profesionales (SPP) que tiene lugar dentro del establecimiento o fuera de él (Marcel, 2004). Podemos agregar que las relaciones entre los sub-sistemas¹ están mediadas por la institución escolar, los recursos y el conjunto de actores (contexto), así como también por la formación (inicial y continua) de los docentes y por su experiencia profesional:

¹ Esta visión sistémica está fuertemente influenciada por los trabajos de Von Bertalanffy (1993) y, más específicamente en las ciencias de la educación, por Bru (1991). El trabajo docente (sistema) se concretiza a través de diversas prácticas (sub-sistemas), como lo son las actividades de enseñanza, la corrección de pruebas, la preparación de clases, etc. Todas las prácticas son autónomas (se realizan independientemente), pero están íntimamente vinculadas (se retroalimentan entre sí).



Figura 1.
Adaptación del Sistema de Prácticas Profesionales (Marcel, 2004).

Estudios sobre el trabajo docente: un ángulo de lectura

El modo de leer los estudios sobre el profesorado que se moviliza, está basado en la idea de estudiar el trabajo docente como trabajo (Tardif y Lessard, 1999) y en comprender este trabajo como un sistema de prácticas profesionales (Marcel, 2004). Por ende, todo estudio que se sitúe en algunas de las prácticas profesionales podrá alimentar la noción de trabajo docente.

Con el objeto de analizar el caso de la investigación en Chile, se opera el análisis a través de una grilla articulada sobre cuatro ejes: las finalidades (intenciones que fundan el dispositivo de análisis), los paradigmas (principios teóricos y procedimientos fundadores), los objetos privilegiados (centros de interés del análisis) y las metodologías empleadas (tipo de material explotado, datos y tratamientos)².

Notas metodológicas

Dado el enorme volumen de estudios que abordan el trabajo docente, se seleccionan revistas que cumplen con ser: a) revistas chilenas vigentes, de carácter científico y especializadas en educación, b) revistas indexadas y calificadas “SCIELO” y “LATINDEX” y c) revistas de acceso y difusión en línea³. Dentro de ellas, se eligen aquellos artículos que poseen tres características: a) trabajos publicados entre 2000 y 2012, tomando como referencia la fecha de alta de la revista en su respectiva indexación, b)

² Se trata de una metodología ya explotada en el marco de las prácticas pedagógicas (Marcel et al., 2002).

³ Este último criterio guarda relación con la realidad material desde la cual se llevó a cabo la nota de síntesis: un trabajo desarrollado lejos de Chile, factor que impidió el acceso a material impreso.

estudios empíricos con su terreno en Chile y c) temas relacionados con alguna de las dimensiones del SPP, en contexto de enseñanza primaria y secundaria. El resultado es el siguiente:

Tabla 1.
Artículos empleados en el análisis⁴.

<i>Publicación</i>	<i>N° Artículos</i>
Estudios Pedagógicos (2003/2004)	29
Revista electrónica diálogos educativos (2001/2005)	5
Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (2008/2011)	1
Revista de estudios y experiencias en educación (2002/2011)	2
TOTAL	37

Estudios sobre el trabajo docente: el caso de la investigación en Chile

Esta segunda parte es estructurada por los mismos elementos de la grilla análisis. Se agrupan los estudios por finalidades (2.1), paradigmas (2.2), objetos de estudio privilegiados (2.3) y metodologías empleadas (2.4). Se referencias sistemáticamente solo algunos de los estudios que se sitúan en las líneas que se describen.

Las finalidades

Vinculadas a los objetivos fijados por el investigador (postura sobre el objeto último del conocimiento), hemos podido identificar tres tipos de finalidades: producir conocimientos, conocer para mejorar y transformar las prácticas.

Tabla 2.
Las finalidades investigativas

<i>Eje</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Finalidad	Producir conocimientos	62,15%
	Conocer para mejorar	29,74%
	Transformar las prácticas	8,10%

⁴ En el paréntesis frente a cada revista encontramos a izquierda el año de aparición de la publicación y a derecha el año de alta en la indexación. Es a partir de esta segunda fecha que los artículos son tomados en cuenta.

En cuanto a la **producción de conocimientos**, esta intención se conecta explícitamente con la investigación de carácter fundamental, que persigue la elaboración de conocimientos generalizables (Arancibia et al. 2010; Gallegos, 2007...), empleando en la mayoría de los casos un método hipotético-deductivo.

Por otro lado, la intención de **conocer para mejorar** se presenta en las investigaciones que declaran tener una finalidad que va más allá de los límites del artículo, sin que se aborden claramente los conocimientos que serán puestos en práctica en la mejora, así como las condiciones y límites de tal transferencia (Miranda, 2005; Adaros, 2011...).

Finalmente, la intención de **transformar las prácticas** se encuentra fundada en la investigación-acción, cuya objetivo es el de resolver un problema concreto, con una consecuencia local o de difundir experiencias de transformación de prácticas (Díaz y Poblete, 2009).

Paradigmas

Los paradigmas están relacionados con el punto de vista teórico que se moviliza en el trabajo, estos obedecen a ocho tipos diferentes: fenomenológico, cognitivista, experimental, histórico-cultural, sistémico, socio-constructivista, etnográfico y de la semiótica-social.

Tabla 3.
Los paradigmas de referencia

<i>Eje</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Paradigma	Fenomenológico	5,40%
	Cognitivista	29,72%
	Experimental	24,32%
	Histórico-cultural	13,50%
	Sistémico	8,10%
	Socio-constructivista	13,50%
	Etnográfico	2,69%
	Semiótica-social	2,69%

El paradigma **fenomenológico** plantea que toda acción es movida por una intencionalidad de la consciencia y que es posible explorar la génesis de ellas (Toro, 2007). En tanto, la postura **cognitivista** privilegia la perspectiva del sujeto como estando a la base de las prácticas (Gallegos, 2007). Por su parte, el paradigma **experimental** está basado en procedimientos positivistas donde el mundo empírico puede propiciar la elaboración de hipótesis (Ferrada y Villena, 2005).

Asimismo, la corriente **histórico-cultural** busca dar con las relaciones entre las ideas u opiniones de los actores y la emergencia de ellas en el contexto (Zamora y Zerón, 2009). Por otro lado, el modelo **sistémico** piensa al sujeto como un todo autónomo pero en permanente relación de necesidad con su medio (Mathiesen et al., 2004). La perspectiva **socio-constructivista** piensa al sujeto y su medio desde la interacción de ambos, fenómeno que permite el desarrollo de conocimientos y experiencias (Goldrine y Rojas, 2007). Igualmente, el modelo **etnográfico** se centra en la localidad del sujeto y en la comprensión de éste a partir de su individualidad contextual (Cabrera, 2003). Finalmente, la **semiótica-social** postula que el significado y el sentido del lenguaje se construye socialmente (Manhi, 2010).⁵

Objetos privilegiados

En lo que respecta a los objetos de estudio abordados, aparecen cuatro grandes tipos: las comunicaciones, la acción, la actividad del sujeto y los espacios.

Tabla 4.
Los objetos privilegiados

<i>Eje</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Objeto privilegiado	Las comunicaciones	54,05%
	La acción	21,61%
	La actividad del sujeto	10,8%

Las comunicaciones se centran en lo que los actores pueden decir sobre lo que hacen o piensan. Éstas se declinan en dos modalidades, por un lado las prácticas declaradas, es decir lo que los actores dicen que hacen o dicen que necesitan (Arancibia et

⁵ Evidentemente estas breves descripciones no hacen justicia a la riqueza y variedad de las posturas teóricas. Sin embargo, un trabajo con mayor profundidad excede los límites de los propósitos de nuestra contribución y de los requerimientos editoriales.

al., 2008) y, por otro lado, el pensamiento profesional, el que hace referencia a la construcción de discursos que se nutren de la experiencia profesional/personal o de la formación (Bobadilla et al., 2009).

En cuanto a **la acción**, ella se sitúa desde una relativa exterioridad desde la cual se observa lo que pasa en la situación. Ésta posee tres modalidades: las interacciones entre los actores _por ejemplo la dinámica conversacional entre los alumnos y el profesor_(Villalta, 2009), el comportamiento de los actores -la gestual y el lenguaje corporal_(Manghi, 2010) y las estrategias en o para la acción -identificación de competencias para la enseñanza_(Díaz y Poblete, 2009).

Los trabajos que se centran en la **actividad del sujeto** toman en cuenta la subjetividad en la actividad, es decir el sentido que el actor le da a su actuar, a través, por ejemplo, cómo éste estructura su discurso en la actividad (Cabrera, 2003).

Finalmente, los estudios en torno a **los espacios** se dividen en aquellos que ponen el acento en el impacto de dispositivos de formación (Miranda et al., 2010) y en aquellos que analizan la oferta formativa (Contreras et al., 2010).

2.4 Metodologías empleadas

El análisis de las metodologías empleadas arrojó la presencia de tres variables principales: los discursos sobre las prácticas, la observación de las prácticas y los modelos mixtos (práctica-discurso).

Tabla 5.
Las metodologías empleadas

<i>Eje</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Metodología	Los discursos sobre las prácticas	64,86%
	La observación de las prácticas	24,32%
	Sistema mixto	10,8%

Los estudios que se centran en **los discursos sobre las prácticas**, emplean métodos cualitativos y cuantitativos. Se declinan en tres formas: las metodologías genéricas (entrevistas y cuestionarios que recogen datos empíricos), con la intención de formar (que

emplean técnicas como la confrontación del actor a su actividad o la del practicante reflexivo) y la evaluación de dispositivos (opinión de los actores, experiencia internacional).

La **observación de las prácticas** es generalmente realizada a partir de aproximaciones cualitativas. La observación se declina en dos modalidades diferentes: los actores y sus comportamientos (grillas de análisis *in situ*, grabaciones) y las dinámicas de acción (identificación de configuraciones o elementos invariables en la acción).

Finalmente, los trabajos que emplean un **sistema mixto** se centran en la articulación entre el discurso del profesor sobre su práctica (lo que el docente dice que hace) y el análisis de la práctica misma (la observación de lo que el docente hace realmente) y emplean modelos mixtos de análisis de contenido, observación *in situ* e identificación de elementos permanentes en la actividad (grillas de observación).

Síntesis de la investigación en torno al trabajo docente en Chile

Esta tercera y última parte se abordan tres elementos claves para el levantamiento de un panorama de la investigación en torno al trabajo docente en Chile: las tendencias de análisis (3.1), las principales temáticas (3.2) y la visión sistémica de la investigación, desde una visión comparada con la investigación que se hace realmente (3.3).

Las tendencias de análisis

Un elemento importante que debe ser destacado es el de las grandes tendencias y el de las que pueden resultar marginales. Se trata de un indicador irrefutable que muestra concretamente qué se está estudiando y desde qué perspectiva teórico - metodológica se hace⁶. A continuación, la tabla 2 resume los porcentajes más y menos representados de los cuatro ejes estudiados:

⁶ Evidentemente, un análisis fino que pretenda abordar la pertinencia de las contribuciones y sus aportes singulares pasa, sin lugar a dudas, por una labro que excede las aspiraciones de la presente nota de síntesis.

Tabla 6.
Camino investigativos más y menos explorados

<i>Tendencia</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Paradigma</i>	<i>Objeto privilegiado</i>	<i>Metodología</i>
+	Producir conocimiento (62,15%)	Cognitivista (29,72%)	Comunicaciones (54,05%)	Discursos sobre las prácticas (64,86%)
-	Transformar las prácticas (8,10%)	Etnográfico/ Semiótica social (2,69%)	Actividad del sujeto (10,80%)	Articulación, prácticas y discursos (10,80%)

En términos de finalidades, la tabla muestra que la producción de conocimientos es la máxima tendencia, mientras que la transformación misma de las prácticas es la menor. Asimismo, el paradigma cognitivista domina la investigación mientras que los estudios etnográficos y de la semiótica-social son paradigmas marginales. En los objetos privilegiados, dominan las comunicaciones en desmedro de la actividad del sujeto. Finalmente, en las metodologías movilizadas, priman los discursos sobre las prácticas, mientras que la articulación entre lo que se dice y lo que se hace se desarrolla escasamente.

Las principales temáticas

Interesante resulta poder sintetizar las grandes temáticas que están presentes en los estudios chilenos. Proponemos la siguiente tabla temática:

Tabla 7.
Temáticas investigativas

Temas	Ejemplos	%
Prácticas de enseñanza	Didáctica, racionalidades, recursos, uso TIC's...	32,42
Formación inicial	Inclusión, oferta de profesionalización, representaciones...	29,72
Formación continua	Eficacia/ impacto del perfeccionamiento, necesidades, inducción...	18,91
Experiencia profesional	Significados pedagógicos, orientaciones, autoridad, <i>burnout</i> ...	16,22
Trabajo colectivo	Significados pedagógicos en grupos de trabajo (GPT)	2,69

El análisis de las prácticas de enseñanza es el tema más tratado, aunque la formación de profesores, a través de sus modalidades inicial y continua representan una

gran parte de la investigación e, incluso, podría ampliamente tomar el primer lugar si se fusionan (48,63% ambas confundidas).

El estudio de la experiencia profesional también resulta significativo aunque menor, aunque, sin lugar a dudas, el trabajo colectivo es por lejos el menos frecuentemente abordado.

Una visión sistémica de la investigación realizada

A continuación, se contrasta el trabajo docente como SPP con la investigación realizada en Chile, con la finalidad de restituir el conjunto de investigaciones bajo una lógica sistémica. Proponemos el mismo esquema presentado en la primera parte, pero esta vez con los sub-sistemas tratados por los estudios chilenos (con fondos coloreados) integrados:



Figura 2.

Sistema de Prácticas Profesionales (SPP) e investigación en Chile

Si se contrastan las prácticas con fondos coloreados (formación, experiencia, planificación escolar, enseñanza en aula individual y otras prácticas) y aquellas con fondos claros, resulta evidente la concentración en algunos de los sub-sistemas del SPP. No se aventura ninguna una hipótesis con respecto a las prioridades investigativas, aunque resulta inevitable no sugerir la escasez de vías temáticas y teórico – metodológicas originales, a pesar de la gran variedad de trabajos realizados.

Conclusiones y perspectivas

Si bien es cierto la presente nota de síntesis se centra en la investigación de carácter empírico, estando lejos de representar la totalidad de ella, se obtiene un panorama consecuente que entrega una idea clara de las temáticas y los dispositivos teórico-metodológicos que analizan el trabajo docente.

Se puede concluir que se hace necesario abordar el trabajo docente como objeto de estudio, lo que permitiría la realización de estudios detallados sobre aspectos precisos, sin perder de vista la complejidad y la envergadura del análisis del oficio docente. Este ejercicio facilitaría el cumplimiento de los objetivos que fueron evocados en la introducción: evitar la instrumentalización descontextualizada de los resultados de las investigaciones, irrigar el diálogo en el seno de la comunidad científica y alimentar la comprensión del trabajo docente.

Este último aspecto tendría consecuencias interesantísimas para la formación inicial y continua, dándole sentido al oficio y no solo a las actividades que el profesor debe realizar. Son Tardif y Lessard (1999) quienes señalan que el trabajo docente posee tres dimensiones:

- El trabajo como **actividad**, con las estructuras organizacionales de la actividad y el desarrollo mismo de la actividad, con el trabajador, los productos, objetivos, útiles y saberes, dentro de una dimensión social (trabajo con otros actores);
- El trabajo como **estatus**, que reenvía a la identidad del profesor en la organización del trabajo y en la organización social, a partir de la definición de roles enmarcados por reglas;
- El trabajo como **experiencia**, es decir el trabajo como vivencia, ya sea desde la perspectiva del proceso de aprendizaje que le permite controlar las situaciones de trabajo o desde la perspectiva de la intensidad y significación de las situaciones vividas por el individuo.

El importante rol del estudio de ciertos elementos situados al interior de estas tres dimensiones no dispensa al investigador (y a la comunidad) de una reflexión en torno a la globalidad del trabajo docente.

Referencias

- Adaros, J. (2011). *Nivelación de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado de filosofía y religión de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(20), 127-146.
- Arancibia, M., Miranda, C., Pérez, H., & Koch, T. (2008). *Necesidades de formación permanente de docentes técnicos*. Estudios Pedagógicos, XXXIV (Nº 1), 7-26.
- Arancibia, M., Soto, C. P., & Contreras, P. (2010). *Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar*. Estudios Pedagógicos, XXXVI (1), 23-51.
- Aranda, V. (2011). *Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente*. Estudios Pedagógicos, XXXVII (2), 301-314.
- Becerra, S. (2010). *Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza*. Revista Electrónica Diálogos educativos, (20), 15-41.
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., & Bustamante, A. M. (2009). *Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía*. Estudios Pedagógicos, XXXV (1), 239-252.
- Cabrera, J. (2003). *Discurso docente en el aula*. Estudios Pedagógicos, (29), 7-26.
- Cabrera, P. (2011). *¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos*. Estudios Pedagógicos, XXXVII (2), 43-59.

- Calderón, K. (2011). *Evaluación diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica de tres establecimientos educacionales de la Corporación Municipal de la Florida*. Revista Electrónica Diálogos educativos, (22), 139-175.
- Cárcamo, H. (2008). *Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente*. Estudios Pedagógicos, XXXVI (2), 29-43.
- Cofre, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010). *La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia*. Estudios Pedagógicos, XXXVI (2), 279-293.
- Contreras, I., Ritterschaussen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., & Walker, H. (2010). *La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media*. Estudios Pedagógicos, XXXVI (1), 85-105.
- Cuadra, A., Lee, S., & Sossa, P. (2009). *Construcción de perfiles psicográficos de profesores de educación básica de escuelas municipales de Arica*. Estudios Pedagógicos, XXXV (1), 13-26.
- Díaz, V., & Poblete, A. (2009). *Perfeccionamiento en matemática basado en competencias para docentes de escuelas básicas municipalizadas de la región de Los Lagos y de Los Ríos*. Estudios Pedagógicos, 35(2), 13-34.
- Droppelmann, J. (2011). *Configuraciones Didácticas de Competencias Lingüísticas Comunicativas desde la Práctica de Docentes en el Primer Ciclo Básico: un Estudio de Casos*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, 2(8), 148-178.
- Ferrada, D., & Villena, A. (2005). *La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo*. Estudios Pedagógicos, XXXI (2), 7-25.

- Figuerola, B., Aillon, M., Salazar, O., & Palavecino, A. (2011). *Diseño didáctico para el desarrollo de la alfabetización académica hipertextual en la formación de profesores*. Revista Electrónica Diálogos educativos, (22), 99-119.
- Gaete, M. (2011). *Acciones docentes: saberes en pugna*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(20), 15-34.
- Galaz, A. (2011). *El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* Estudios Pedagógicos, XXXVII (2), 89-107.
- Gallegos, P. (2007). *Gestión curricular y uso de las TIC's en Historia y Ciencias Sociales*. Revista Iberoamericana de Educación, (14), 3-31.
- Geeregat, O., & Vásquez, O. (2008). *Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación*. Estudios Pedagógicos, XXXIV (2), 87-98.
- Goldrine, T., & Rojas, S. (2007). *Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos*. Estudios Pedagógicos, XXXIII (2), 177-197.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., & Lorca, J. (2005). *Inducción profesional docente*. Estudios Pedagógicos, 31(1), 51-62.
- Lizana, V. (2007). *¿Cuáles son las representaciones sociales sobre masculinidad de las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial?: algunos modelos explicativos y unidades de sentido de las mujeres*. (14), 32-51.
- Manghi, D. (2010). *Recursos semióticos del profesor de matemática: funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar*. Estudios Pedagógicos, XXXVI (2), 99-115.
- Mathiesen, M. E., Herrera, M. O., & Recart, I. (2004). *Orientaciones educacionales de profesores de primer ciclo de enseñanza básica de la región del Bío Bío*. Estudios Pedagógicos, (30), 93-109.

- Miranda, C. (2003). *El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto*. Estudios Pedagógicos, (29), 39-54.
- Miranda, C. (2005a). *Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica*. Estudios Pedagógicos, 31(1), 63-78.
- Miranda, C. (2005b). *Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile*. Estudios Pedagógicos, 31 (2), 145-166.
- Miranda, C., Rivera, P., Salinas, S., & Muñoz, E. (2010). *¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz?: factores que inciden en su impacto*. Estudios Pedagógicos, XXXVI (2), 135-151.
- Olfos, R., Soto, D., & Silva, H. (2007). *Renovación de la enseñanza del álgebra elemental: un aporte desde la didáctica*. Estudios Pedagógicos, XXXIII (2), 81-100.
- Pasmanik, D., & Ceron, R. (2005). *Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química*. Estudios Pedagógicos, 31(2), 71-87.
- Solis, M. C., Nunez, C., Contreras, I., Ritterschaussen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). *Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores*. Estudios Pedagógicos, XXXVII (1), 127-147.
- Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*. Estudios Pedagógicos, XXXVII (2), 249-265.
- Toro, S. (2007). *Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y la práctica docente*. Estudios Pedagógicos, XXXIII (1), 29-43.
- Villalta, M. (2009). *Análisis de la conversación*. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, 221-238.

Zamora, G., & Zeron, A. M. (2009). *Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes*. Estudios Pedagógicos, XXXV (1), 171-180.

Gestión Institucional como propuesta de desarrollo Profesional Docente in situ: el caso del Instituto Inmaculada Concepción Valdivia, Chile

Anyulina Arismendi y Pablo Rivera

Universidad Austral de Chile

anyulinaarismendi@uach.cl - pablo_river78@hotmail.com

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es aportar al desafío del desarrollo profesional docente desde un modelo in situ de mejora de la gestión institucional, aplicada en el Instituto Inmaculada Concepción de una ciudad del sur de Chile.

La orientación teórica articula una discusión sobre desarrollo profesional docente (Avalos, 2010) y modelos de desarrollo profesional (Imbernón, 2007). Complementados, con el factor liderazgo y pasión por la enseñanza (Day, 2011) que proporcionan mecanismos de gestión en concordancia con el Modelo de Gestión de calidad escolar y características de una gran escuela del modelo Inglés (Hopkins, 2010).

La metodología utilizada responde a las características de un estudio de caso, que logra la participación representativa de los actores de la comunidad educativa estudiantes (n=286), profesores (n=120), directivos (n=12) y apoderados (n=286). Para lo cual, se aplicó una encuesta, validada por jueces expertos. El instrumento se aplicó en dos momentos, con un lapsus de tiempo de cinco años, entre los cuales, se implementó in situ un plan de acción para desarrollar los factores identificados como nudos críticos. La técnica de análisis de los datos responde a estadística descriptiva.

Los principales resultados dicen relación con i. valoración del desarrollo profesional docente, mediante la autoformación de los distintos actores involucrados, ii cambio de cultura institucional interna y externa, y finalmente, iii el reconocimiento de la comunidad respecto al rol docente y su experticia, evidenciada en distintos factores como indicadores de aprendizaje y gestión del conocimiento.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, modelos de formación permanente, gestión de calidad

Introducción

La formación de profesores se encuentra en un periodo de discusión sobre temas medulares. Temas referidos al eje de fortalecimiento y desarrollo de la profesión docente que, a su vez, están condicionados por doctrinas políticas internas y externas, posicionamientos económicos del país y de las alianzas de cada país con determinados bloques económicos. El cúmulo de condiciones anteriores, sitúa la profesión docente, en sus distintos niveles, junto a la construcción del conocimiento profesional del docente en un punto central de la cultura y del discurso pedagógico sobre desarrollo profesional docente (Imbernón, 2007; Vaillant y Marcelo, 2009; Medina, 2006; Day, 2011; Hargreaves, 2005; Lall y Nambissan, 2011; Hill y Kumar, 2011; Stronach, 2011)

Joram (2007), identificó un choque de epistemologías entre el formador de profesores y el profesor formado en relación a la investigación y el conocimiento. Según Joram, los profesores formados no acostumbran a leer o consultar las publicaciones realizadas por los formadores de profesores, ni acuden a ellas para solucionar los problemas con los que se enfrentan diariamente. Lo anterior, según la autora citada, es producido por el factor conceptual de qué es epistémico. Mientras que para el formador de profesores pasa por encontrar patrones que permitan teorizar y mejorar las políticas públicas educacionales o explicar fenómenos educativos, para el profesor formado, es aquello que soluciona los problemas cotidianos del aula.

En Chile, las políticas de formación de docentes actualmente se fundamentan y sustentan en los énfasis propuestos por los informes de la Organización para la cooperación y desarrollo económicos (OCDE) (OCDE, 2003, 2006; MINEDUC, 2010). Lo anterior, ha direccionado la atención a mejorar el dominio disciplinar de los docentes, reclutar estudiantes con mejores puntajes para la profesión docente, mantención y creación de incentivos para la docencia, y acortar la brecha de las desigualdades a través de políticas que promueven el conocimiento y su relación con la formación continua de profesores.

Prueba del creciente interés por el desarrollo profesional docente son los estudios sobre los programas de formación continua para docentes de segundo ciclo básico, resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 1

Síntesis de estudios nacionales sobre Programa de Postítulo para segundo ciclo Básico.

(Fuente: Rivera, 2012)

<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Foco</i>	<i>Sujeto</i>	<i>Principal Resultado</i>
Cancino, González, Vidal y Pincheira (2005)	Seguimiento del Postítulo en Matemáticas para docentes de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica	Evaluar las motivaciones, expectativas y experiencia de formación en servicio a la luz de las representaciones sociales respecto a las demandas del sistema hacia el docente	Profesores en Perfeccionamiento (n=129)	Los docentes han llegado de forma casual al mundo de las matemáticas. No obstante, valoran el saber matemático y declaran poseer conocimientos en distintas áreas. Además, poseen una alta creencia de que el rol docente es clave en la enseñanza de las matemáticas, producida por una percepción de la fuerte demanda de la sociedad.
Miranda (2007)	¿Qué hace a la formación permanente eficaz?	Eficacia de la Formación Permanente	Formadores de Formadores (n=363) Profesores Formados (n=205) Estudiantes de los profesores Formados (n=)	Foco crítico entre disciplina y educación. Necesidades de formación en cómo enseñar
Fritz, Olavarría, Valdés, Ferrada, Molina y Da Silva (2008)	Estudio Acerca de la Presencia de la Perspectiva de Género en el Programa de Formación para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades y el Programa de Postítulos de Mención	Perspectiva de género en los Cursos de Formación para la Apropriación Curricular y en los Postítulos de Mención	Coordinadores académicos, académicos docentes y profesores/as – alumnos/as)	Se incorpora la perspectiva de género a nivel discursivo, pero la inclusión es débil en la práctica. Por lo tanto, la voluntad expresada no es suficiente para incorporar in situ la perspectiva de género.
CPIPE (2010)	Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente	Revisión Histórica del Desarrollo Profesional Docente en el CPEIP	Ministerio Universidades Profesores	Datos sobre programas de desarrollo profesional docente

A partir de esta revisión, se aprecia que los estudios realizados a la fecha están situados en entregar aportes respecto a caracterizar los distintos programas realizados, su seguimiento, eficacia y perfil del docente. Sin embargo, se hace indispensable a la luz del discurso internacional sobre formación de profesores, profundizar el análisis de las

experiencias exitosas o evidencia de procesos efectivos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el propósito del presente trabajo es aportar al desafío del desarrollo profesional docente desde un modelo in situ de mejora de la gestión institucional, aplicada en el Instituto Inmaculada Concepción de una ciudad del sur de Chile.

Calidad de la gestión educativa un modelo propuesto para establecimientos educacionales

La importancia de la gestión educacional ha cobrado mayor relevancia en la última década en Chile debido a múltiples políticas públicas que han impulsado el Estado con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes significativos en los establecimientos educacionales.

En este contexto Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile diseñaron un modelo de Gestión Escolar de Calidad que actúe como agente, referente, ordenador y organizador de la gestión educativa en las instituciones educativas, independiente de su condición de dependencia municipal, particular subvencionada o particular.

En este sentido el presente trabajo se inscribe a partir del análisis y reflexión de la aplicación del modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile en el Instituto Inmaculada Concepción de la ciudad de Valdivia, de dependencia subvencionado. La aplicación del modelo en el establecimiento contempla dos diagnósticos institucionales realizados en los años 2006 y 2011 con sus respectivos planes de acción, lo que originó la Certificación del establecimiento en la Gestión Escolar de Calidad en las dos oportunidades a través de los recursos que proporcionó la obtención del premio Gabriela Mistral⁷.

En los dos diagnósticos se analizaron los resultados obtenidos en base a la aplicación de encuestas de satisfacción, que proporciona Fundación Chile a través de la

⁷ Premio que entrega Fundación Chile a Instituciones Educativas por destacar su excelencia educativa.

plataforma a los actores involucrados como estudiantes, profesores, directivos, padres y apoderados del establecimiento. Además se analizaron los descriptores y evidencias que propone dicho modelo. Por tanto se diagnosticó la existencia, uso, grado de instalación y desarrollo de los mismos, dando cuenta del nivel de calidad de la gestión que la institución educativa realiza para llevar a cabo su tarea educativa.

Tal análisis, permitió una mirada global de los ámbitos de gestión educativa, no solo por la interacción entre los actores educativos, sino también por el grado de instalación, uso, conocimiento de las necesidades y expectativas en los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa.

El modelo de Gestión Escolar de Calidad de Fundación Chile se desarrolla en seis áreas que a continuación se mencionan: Área de Orientación a los Estudiantes sus Familias y la comunidad; Área de Liderazgo Directivo; Área de Gestión de las Competencias Profesionales Docentes; Área de Gestión de la Planificación; Área de Gestión de Procesos y Área de Gestión de Resultados.

De esta forma este análisis sistémico permitió, por tanto, otorgara a los directivos evidencias de la realidad escolar en términos de los procesos, metas y resultados en coherencia y concordancia con PEI, el que está directamente relacionado con la visión y misión del establecimiento.

La teoría y la experiencia educacional señalan que una gestión de calidad garantiza condiciones para éxito de los establecimientos, para lo cual Fundación Chile propone un modelo a las organizaciones educativas y a los diversos actores del sistema que propenda el desarrollo de:

- Aseguramiento de una visión y misión institucional compartida entre los actores del establecimiento.
- Potenciar las formas de liderazgo y conducción institucional.
- Optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos y del tiempo.

- Aprovechar el potencial educativo de la comunidad escolar al comprometer a todos los actores (estudiantes, padres, apoderados, docentes y comunidad en general) en la acción educativa.
- Orientar el trabajo al logro de más y mejores aprendizajes en todas las dimensiones del ser humano, de acuerdo al proyecto educativo del establecimiento.

En este sentido el modelo desarrollado por áreas es una sistematización de los componentes claves que una institución escolar debe poseer para mejorar la calidad de los procesos y resultados educacionales, teniendo como foco el aprendizaje organizacional⁸.

Orientación Teórica

Los modelos presentados por Imbernón (2007) son los siguientes:

i. Modelo de formación orientado individualmente. En este modelo, el profesor planifica y sigue las actividades de formación que cree útiles para su desarrollo profesional. La principal característica de este modelo es que el contenido de los cursos es diseñado por los propios docentes- alumnos, siendo individualizado y planificado respecto a los requerimientos individuales. Este modelo tiene como base la concepción que el docente puede orientar y dirigir su propio aprendizaje, que se motiva mayormente cuando ha seleccionado por sí mismo sus objetivos y que su propia planificación facilita su aprendizaje. En todas estas situaciones, los docentes aprenden sin un programa formal y organizado de Formación Permanente, lo que requiere, por tanto, de rigurosidad y disciplina por parte del profesor, ya que el diseño y la implementación de las actividades se basarán en su constancia e interés.

ii. Modelo de Observación/ Evaluación. Fundado en la necesidad del profesor de conocer cómo se están afrontando la práctica profesional y cómo puede aprender de ella. El quehacer central consiste en la reflexión y análisis de la observación y valoración de la enseñanza. Los cursos basados en este modelo definen una estrategia de observación y posterior análisis de lo observado, relacionando ello con los objetivos planificados para la sesión. Parte de la premisa que la reflexión individual sobre la propia práctica puede

⁸ www.gestionescolar.cl

mejorar con la observación de otros, la discusión y el compartir experiencias en común. La dificultad que presenta este modelo es que los docentes abran sus aulas a la observación de otros, lo que limita su aplicabilidad por la dificultad que presentan muchos docentes a compartir su práctica pedagógica con otros actores del sistema educativo.

iii. Modelo de Desarrollo y Mejora. En el los docentes que ejercen tareas de gestión o Unidad Técnica Pedagógica en sus establecimientos tratan de resolver situaciones problemáticas generales o específicas referidas a los contextos en que realizan su labor. El aprendizaje en este modelo es guiada por la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas, identifica inicialmente una situación problema, se plantea darle respuesta, y el proceso de respuesta puede durar entre días y años. Se parte de la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de aprender algo concreto o resolver un problema.

iv. Modelo de Entrenamiento o Institucional. El docente es quien selecciona las estrategias metodológicas que cree serán útiles para el profesorado, estableciendo que existirían una serie de comportamientos y técnicas que los profesores deben reproducir en clase, interiorizarlas y siendo retroalimentados durante el proceso formativo. Este modelo es planificado por quienes fomentan la ejecución del curso (por ejemplo, directivos de una escuela), con una escasa participación de los docentes-alumnos, excepto en algunos aspectos de planificación inicial del programa. A la base del modelo existen una serie de comportamientos y técnicas que idealmente los profesores deberían reproducirlas en clases y logrando cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir conductas que no tenían previamente. Las actividades que incluye este modelo comprenden exploración de la teoría, demostración de estrategias, devolución sobre la actuación y asesorías en el lugar de trabajo.

v. Modelo de Investigación o Indagativo. Lo central es que los profesores necesitan una “acción reflexiva” y es mediante la investigación que ellos detectan y resuelven problemas, asumiendo un rol activo en el marco de sus intereses y desarrollo profesional. Fundamentalmente desarrolla la capacidad del equipo docente para formular temáticas

válidas sobre su propia práctica y proponerse objetivos para responder a sus preocupaciones (Cáceres, 2001; Miranda, 2005 y 2006).

Los modelos planteados por Imbernón presentan diferencias importantes en su concepción, ejecución y, por tanto, en la forma de evaluar. Sin embargo, dependiendo de las circunstancias en las que se genera el proceso de Formación Permanente y los requerimientos para los que diseñaron, es posible señalar que cualquiera de estos cinco modelos puede ser utilizado, sin ser uno necesariamente mejor que otro.

En complemento, Segovia y Fernández (1999) proponen un modelo de formación in-situo que concentra sus análisis en la narración biográfica y el uso de datos cuantificables que permiten, que los docentes sean partícipes de su proceso de desarrollo profesional y, además, lo planificado para el anhelado desarrollo del docente sea contextualizado a su entorno o contexto de docencia. De tal manera, el docente reflexiona sobre su propio entorno y sus actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo desarrollar modificaciones y cambios in vivo.

Metodología

El tipo de estudio es cuantitativo, prospectivo según el tiempo y ocurrencia de los hechos, longitudinal y, el nivel o alcance del estudio, es descriptivo, permitiendo focalizar el interés en el centro educacional, prácticas innovadoras y sujetos; asumiendo, a la vez, que la descripción es previa a la formulación de hipótesis y a la comprobación de la teoría (Pérez, 1994). El diseño asumido es un pre-experimento, que permitió trabajar sin control de variables y elección aleatoria de sujetos, a los cuales, se les aplicó una medición antes del proceso y al terminó (Sandin, 2003).

La tipología de la muestra es no probabilística, respondiendo a un muestreo por conveniencia, que integró criterios de inclusión y exclusión, permitiendo lograr la participación representativa de los actores de la comunidad educativa estudiantes (n=286), profesores (n=120), directivos (n=12) y apoderados (n=286).

El instrumento de recolección de datos consistió en una encuesta, que fue validada por jueces expertos, en cuanto a legibilidad, comprensibilidad y coherencia teórica. El instrumento se aplicó en dos momentos, con un lapsus de tiempo de cinco años, entre los cuales, se implementó in situ un plan de acción para desarrollar los factores identificados como nudos críticos, guiando a que el desarrollo profesional docente fuera asumido por la comunidad. En relación a la técnica de análisis de los datos, responde a estadística descriptiva apoyada mediante la plataforma SPSS 18 para la reducción de los datos. Posteriormente se describieron y analizaron cada uno de los descriptores pertenecientes a cada área en medición, deteniéndose en los puntos más controversiales que implicaban dicho proceso, lo que hacía que en algunas áreas se dedicara más tiempo del presupuestado.

Finalmente, la dimensión ética del estudio consideró los principios de autonomía y justicia, para la participación de los sujetos. Lo anterior, permitió informar a los sujetos del propósito del estudio, opción a participar o abandonar el estudio en cualquier etapa, y confidencialidad con anonimato de los datos personales de cada participante.

Presentación de Resultados

A continuación, la presente tabla evidencia los resultados obtenidos a través del periodo de tiempo del proceso de desarrollo profesional de los docentes, en la modalidad in situ.

Tabla 2
Resultados Comparativos Diagnósticos Institucionales años 2006 y 2011
(Fuente: Fundación Chile 2011)

<i>Áreas</i>	<i>Apoderados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Docentes</i>		<i>Directivos</i>	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011	2006	2011
1. Orientación de los estudiantes, familias y Comunidad	2,74	3,36	2,82	3,08	3,25	3,47	3,21	3,58
2. Liderazgo Directivo	3,15	3,46	2,95	3,07	3,42	3,72	3,43	3,97
3. Gestión de Competencias	2,88	3,41	2,91	3,06	3,38	3,51	3,40	3,59

Profesionales								
4. Planificación	3,13	3,51	3,13	3,19	3,57	3,76	3,50	3,70
5. Gestión de Procesos	3,07	3,48	3,04	3,15	3,54	3,64	3,34	3,57
6. Gestión de Resultados	3,03	3,44	3,0	3,10	3,44	3,66	3,13	3,34

La presente tabla 2 concentra los resultados obtenidos en los diagnósticos Institucionales aplicados en los años 2006 y 2011.

Para la interpretación de los resultados Fundación Chile considera que los promedios inferiores a 3,0 indican un nivel de insatisfacción importante. Los promedios superiores a 3,0 pero inferiores a 3,5 indican un nivel de satisfacción aceptable, pero también disconformidad con varios aspectos de la gestión y finalmente los promedios superiores a 3,5 señalan un nivel de satisfacción importante con la gestión, que sólo requiere mejoras en dimensiones específicas.

Los resultados obtenidos demuestran un destacado aumento relevante en la satisfacción que los usuarios estudiantes, apoderados, directivos y docentes perciben respecto de la calidad de la gestión que se desarrolla en el Instituto Inmaculada Concepción.

En el área de Orientación a los estudiantes, familias y la comunidad se destaca la favorable satisfacción que los estudiantes y apoderados registraron en la evaluación realizada el año 2011 a diferencia de los resultados insatisfactorios que se obtuvo en el diagnóstico del año 2006.

Respecto del área Liderazgo Directivo los estudiantes manifestaron un ascenso significativo en el grado de satisfacción que ellos tienen respecto del trabajo desarrollado por los líderes del establecimiento.

El área de Gestión de Competencias Profesionales presentó un interesante aumento en la satisfacción de los apoderados y estudiantes respecto del grado de Competencias que

los docentes del establecimiento presentan en su interacción y contacto pedagógico con los estudiantes y apoderados.

Respecto al área Planificación se evidencia una constante satisfacción en los dos diagnósticos institucionales, lo que significa que el modelo de gestión que se ha implementado ha provocado resultados favorables en la comunidad educativa.

Con respecto al área de Gestión de Procesos los estudiantes y los apoderados manifestaron un mayor grado de satisfacción en el diagnóstico efectuado el año 2006, dejando de manifiesto la coherencia y pertinencia de la propuesta pedagógica.

En relación al área de Gestión de Resultados los actores del proceso educativo manifestaron mayor grado de satisfacción en el diagnóstico del año 2011, lo que significa que el modelo de gestión instalado en el establecimiento ha sido un favorable elemento de conducción y eficiencia en la propuesta de Proyecto Educativo.

Conclusiones

A continuación se presentan a modo de conclusiones los aspectos que fueron más relevantes en los diagnósticos institucionales efectuados en los años 2006 y 2011.

1. En el área Orientación a los estudiantes, familia y la comunidad educativa: en la evaluación externa se destaca como fortalezas los aspectos relacionados con los procedimientos respecto al conocimiento de las familias y de sus estudiantes, la generación de políticas de integración y participación de los estudiantes, padres y apoderados en diversos ámbitos de la vida institucional, además de la vinculación y contacto con la comunidad valdiviana.
2. En el área de Liderazgo Directivo se destacan los aspectos relacionados con el liderazgo que ejerce la Directora con el equipo directivo para alcanzar las metas y objetivos, el conocimiento y coherencia con la misión del establecimiento por parte de los directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados, la instalación y procedimientos de coordinación, supervisión y evaluación para velar por los procesos

pedagógicos a cargo de UTP y Orientación, la instalación de mecanismos de comunicación y de apoyo entre el sostenedor y el establecimiento, además se destaca la oportuna y eficaz comunicación en el establecimiento, la dirección vela por un buen clima laboral y establece conductos regulares para resguardar este aspecto, la efectividad de mecanismos de rendición de cuentas para lograr la transparencia de la gestión y finalmente se valora la capacidad de socialización de los resultados en función de la retroalimentación.

3. Con respecto al área de gestión de competencias profesionales se destacan las instancias de seguimiento docente y el conocimiento del liderazgo pedagógico de los docentes y sus metodologías de enseñanza, fortalezas que actualmente siguen siendo un foco importante de la gestión. Además se destaca los espacios destinados para la capacitación y perfeccionamiento utilizando mecanismos como código SENCE y recursos propios del establecimiento, han generado nuevas instancias de aprendizaje para los profesionales de la educación.
4. Con respecto al área de Planificación se destaca se aprecia la existencia de un PEI con las definiciones fundamentales del establecimiento y la coherente con las normativas, pues el PEI es el elemento articulador de todos los elementos de gestión, además se destaca la existencia de un Plan Anual que se hace cargo de dirigir los objetivos estratégicos institucionales en los tres ámbitos de Gestión Institucional: pedagógico, formativo y administrativo financiero. El Plan Anual es un instrumento operativo y bien articulado con el PEI que se evidencia en los procesos de planificación pedagógica, sistematicidad del equipo técnico y el apoyo de los jefes de departamento en relación a la revisión del trabajo efectuado es una fortaleza que permite el trabajo de aprendizajes significativos para los estudiantes y en general para toda la comunidad educativa.
5. Respecto del área de Gestión de Procesos se destaca la buena comunicación y socialización hacia los padres, estudiantes y docentes de la oferta curricular; Existen diversos mecanismos para garantizar la implementación de oferta curricular, los programas de estudios y de los instrumentos de evaluación como CLP, SIMCE, PSU y CEPECH; Existencia de sistemas de asesorías y supervisión docente con sus respectivas retroalimentaciones; La existencia de seguimientos y acompañamiento a los

estudiantes en el plano académico, como personal y social por parte de los docentes y el equipo de especialistas; El apoyo que realizan en conjunto la orientadora, psicopedagoga y psicóloga permite un conocimiento eficiente de los estudiantes y cursos respectivamente.

6. Respecto al área de gestión de resultados se valora significativamente el análisis y evaluación del Plan Anual en lo que respecta a la declaración de objetivos, niveles de logro, además se destaca la existencia y uso sistemático de información y análisis estadístico de los resultados académicos semestrales y anuales en los diferentes ciclos y subsectores de aprendizajes y finalmente en esta área se destaca un adecuado análisis de información estadística de los resultados académicos en los diferentes procesos, como lo son los casos de las evaluaciones externas e internas SIMCE, PSU, PLP.

Con relación a la evaluación externa del año 2011 se destaca la capacidad de generar análisis de resultados en los distintos niveles, equipos de trabajos y particularmente en el logro de aprendizajes esperados y consecuentemente en acciones remediales.

Finalmente se puede mencionar que los grandes cambios a nivel global y local, han perfilado un nuevo tipo de ser, con nuevos patrones de comportamiento, nuevos lenguajes y nuevas pautas de relaciones sociales, en este sentido los cambios tecnológicos, sociales y políticos traen un escenario donde la cultura comienza también a construirse desde otros lentes, otras realidades y otros agentes que fortalezcan la generación de acciones.

La educación por tanto, debe hacer frente al gran desafío de contextualizar su práctica pedagógica, hacia una educación más activa y generativa, a partir de la construcción del conocimiento y el análisis reflexivo de los patrones culturales humanos, a fin de que pueda recrear y rehacer su concepto de educar.

Referencias

- Deming, W. Edwards. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La Salida de la Crisis*. Ediciones Díaz de Santos S. A. Madrid.
- García, O. (2000). *Las pedagogías olvidadas*. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 28. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-10.htm>. (Consultada el 29 de noviembre de 2011).
- Gramsci, A. (1998). *La alternativa pedagógica*. Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- Fundación Chile (En línea). *Gestión de Calidad Escolar*. Recuperado de: <http://www.fundacionchile.cl/pls/portal/>
- Joseph M. Juran, Jesús Nicolau Medina, Mercedes Gozalbes Ballester: (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad: Manual para ejecutivos*. Ediciones Díaz de Santos.
- Imbernón, Francisco. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Imbernón, Francisco. (1996) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Imbernón, Francisco. (2007). *10 Ideas clave La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Avalos, B. (2007). *La Formación de Profesores en Chile y sus paradigmas*. Entrevista Inédita en el contexto del Proyecto FONDECYT 11060121.
- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Volume 27, Issue 1, January 2011, Pages 10-20.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher education and the American future*. En Journal of Teacher Education, 61: 35–47.

- Day, Ch. y Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Londres: Routledge.
- Eggins, S. y Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. London. Cassel. En: Kaplan (2004). *Nuevos desafíos en el estudio de la evaluación del lenguaje: La Teoría de la Valoración*. Boletín de Lingüística, 22, 52-78.
- Fritz, H. (Coordinadora); Olavarría, J.; Valdés T.; Ferrada R.; Molina, R.; Da Silva, D. (2008). *Estudio acerca de la presencia de la perspectiva de género en el programa de formación para la apropiación curricular con apoyo de universidades y el programa de postítulos de mención*. MINEDUC. Santiago.
- González, M. y Trebilcock, M. (2007). *Estudio de Seguimiento y Evaluación de los postítulos de mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica. Informe Final*. Documento de trabajo preparado para CPEIP, MINEDUC.
- Hasen, D. (2011). *A Study of Cosmopolitanism as Education*. Londres: Routledge.
- Joram, Elana. (2007). *Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education*. En *Teaching and Teacher Education*. Volume 23, Issue 2, April 2007, Pages 123-135.
- Meroracha, M. and Ezera, H. (2010). *Riding on a speeding train? How teacher educators perceive teacher education*. En *Teacher Development*. Volume 14, Issue. Investigación Educacional. Volumen. 22, pp. 1-15.
- MINEDUC. (2010). *Resumen resultados PISA 2009 Chile*. Santiago de Chile: Departamento SIMCE Ministerio de Educación.
- Miranda, Ch. (2005). *Formación permanente de profesores: impacto en sus competencias profesionales*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Miranda, Ch. (2007). *¿Qué hace a la Formación Permanente eficaz? Avances conceptuales y propuesta de evaluación*. Santiago de Chile: FONDECYT.

- Miranda, Ch.; Alvarado, L.; Rivera, P.; Quintero, J.; Jelbes, M.; Villagran, P. (2008). *Concepciones sobre la formación permanente de profesores: una mirada desde los Programas de Postítulo*. Boletín.
- Hargreaves, A. (1996, 2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesor*. 5ta.Edición. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa I: Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*.

Configuraciones discursivas, creencias e ideologías: un estudio sobre el discurso de los formadores de profesores

Pablo Rivera, Christian Mirada, Loreto Torres y Jorge Fonseca

Universidad Austral de Chile, Universidad de Chile, y Universidad San Sebastián
pablo_river78@hotmail.com - christian.miranda@u.uchile.cl - loretotorres@uss.cl

RESUMEN

El estudio analiza las creencias en los discursos del formador de profesores y los docentes de primaria especializados en programas de postítulo de mención en matemáticas y ciencias durante los años 2010 y 2011. La orientación teórica del trabajo integra la visión epistémica de la complejidad (Morin, 1990) y, desde el punto de vista conceptual, las proposiciones de Van Dijk (2006) respecto a la triada: ideología-discurso-cognición. Metodológicamente, el estudio asume los presupuestos de análisis del discurso, observados en el sistema interpersonal del lenguaje, recurso utilizado por las personas para interactuar y evaluar cosmovisiones personales y grupales (Oteiza, 2006). El corpus está conformado por nueve entrevistas en profundidad realizadas a cinco formadores de profesores y cuatro maestros de primaria participantes de los programas. Los principales resultados señalan que: el conocimiento profesional es configurado desde una posición afectiva positiva a nivel de sujetos y de tenor negativo, juicios de sanción y crítica social, hacia el cumplimiento del rol de las entidades socioeducativas. Emoción, cognición y juicios co-construyen un discurso evaluativo de oposición a la ideología político económica de las entidades Estado-Universidad, una identidad condicionada al conocimiento y, una cultura de formación que supere el modelo individualista. Finalmente, el discurso enuncia un llamado a la mejora del proceso de desarrollo profesional docente cohesionando el discurso y la praxis.

Palabras Clave: Desarrollo Profesional Docente, Discurso Crítico, Valoración, Creencias e Ideología.

Introducción

La formación de profesores se encuentra en un periodo de discusión sobre temas medulares referidos al fortalecimiento y desarrollo de la profesión docente. En efecto, se identifica una tensión epistemológica entre el formador de profesores y el profesor formado en relación a la investigación y el conocimiento, asumiendo que los profesores formados no acostumbran a consultar las publicaciones realizadas por los formadores de profesores, ni acuden a ellas para solucionar los problemas de aula cotidianos. Esto, sería generado por el entendimiento que se tiene de qué es epistémico. Mientras que para el formador de profesores pasa por encontrar patrones que permitan teorizar y mejorar las políticas educativas o explicar fenómenos educativos, para el profesor formado, es aquello que soluciona los problemas cotidianos del aula (Joram, 2007).

En la investigación norteamericana sobre el profesor y su conocimiento, el debate actual enfrenta dos enfoques epistemológicos: uno que concibe la profesionalización de la enseñanza y la formación del profesorado desde estándares orientadores de la labor docente, programas de curriculum planificados y una pedagogía que vincule teoría y práctica centrada en logros escolares y, otro, orientado a la liberalización de la formación docente, mediante el desmantelamiento de monopolios formativos, y que propone metas centradas en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes (Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond, 2010). En suma, ambos enfoques configuran concepciones ideológicas, creencias y propuestas formativas enmarcadas en campos de tensión epistemológica permanentes de la formación docente, tales como: brecha teoría-práctica, elección diversificada-selectiva de estudiantes de pedagogía, conflicto disciplina-pedagogía como foco de la formación, rol universidades-colegios en la formación del profesorado y uniformidad- variedad de programas de formación docente (Meroracha y Ezera, 2010).

Desde la perspectiva epistemológica de la escuela inglesa, existe igual preocupación por la calidad de la formación de profesores. No obstante, el énfasis está en el docente como eje de las propuestas de formación mediante temáticas sobre: los entornos de enseñanza; el profesional como persona: aprendizaje, identidad y bienestar emocional; la vida profesional de los docentes; las tensiones de la gestión durante el periodo de

inserción a la docencia; sostenimiento del compromiso de los profesores, y, el efecto del liderazgo (Day y Gu, 2010).

A modo de síntesis, ambas escuelas se encuentran en periodos de búsqueda epistémica sobre diversos temas relacionados con la enseñanza y la formación de profesores, convergiendo en la importancia de focalizar la investigación en el discurso, ideologías y creencias en las cuales se sustentan las prácticas de desarrollo profesional docente. Sin embargo, el punto de tensión es la concepción epistémica a la base de la formación, es decir, una concepción profesionalizante con estándares claros y en manos de instituciones acreditadas o desreguladas, acorde con el contexto político y socioeconómico de los docentes formadores y los profesores en servicio que participan en programas de desarrollo profesional (Bates, Swennen y Jones, 2010; Hansen, 2011).

Según Ávalos (2007 y 2011) se pueden identificar dos enfoques ideológicos a la base de la formación de profesores en servicio en América Latina: Uno *Deficitario*, que concibe a los docentes con ausencia de conocimientos de la materia que deben enseñar, asumiendo el Estado un rol subsidiario a través de la oferta de programas de formación orientados a capacitarlos en los conocimientos carenciados. El segundo, de *Desarrollo*, centrado en el docente como sujeto dotado de experiencia y bagaje profesional, asumiéndolo como mediador del conocimiento y, de este modo, los programas de formación enfatizan la función social para una enseñanza contextualizada. Además, se identifica como temas de los programas de formación de docentes en servicio a nivel *macropolítico* (configuración de conocimiento sobre la formación docente e impacto educativo), *mesopolítico* (condiciones laborales-contextuales de los docentes y satisfacción sobre los programas) y *micropolítico* (creencias del docente sobre la docencia y percepciones de los profesores).

En Chile, las políticas de formación de docentes actualmente se sustentan en los énfasis propuestos por los informes OCDE (2004 y 2009). Lo anterior, ha direccionado la atención a mejorar el dominio disciplinar de los docentes a través del Programa de Postítulo de mención en áreas de alto impacto (Ej. Matemáticas), creando incentivos para su participación (becas) y delegando su ejecución a universidades con facultades de

Educación. Esto con el propósito de vincular políticas que promueven el desarrollo profesional y las universidades que forman inicialmente a los profesores (González y Trebilcock, 2007; Fritz y otros, 2008; CPEIP, 2010). Sobre ellas, los estudios constatan la coexistencia de programas de diversa calidad y que no abordan explícitamente sus premisas epistémicas e ideologías que sustentan los equipos de académicos que participan de ellas (Oliva, 2007; Miranda et al, 2008).

En armonía con lo anterior, las actuales críticas al sistema educativo chileno han centrado el debate en su marcado acento neoliberal, enfatizando el análisis en la creciente desigualdad y segmentación educativa e ilegalidad del lucro. En este contexto, abordar el tema de las creencias y valoraciones de los equipos formadores y docentes en servicio que participan de programas de desarrollo profesional es un aporte a esta discusión. Comprender sus premisas ideológicas sobre la formación docente, las convergencias y divergencias presentes en sus discursos sobre el aprendizaje profesional y expectativas de logro, permiten avanzar en el análisis de las propuestas de desarrollo profesional y aportan en el debate científico sobre el rol de los docentes en cambio educativo.

De este modo, el presente trabajo busca responder a la pregunta ¿Qué configuraciones ideológicas y valorativas organizan el plano discursivo de docentes formadores y profesores en servicio participantes en programas de desarrollo profesional?

Responder a tal pregunta y analizar dichas configuraciones es el propósito de este estudio.

Antecedentes teóricos

En la sociedad actual los educadores son uno de los grupos de mayor poder discursivo junto a políticos y periodistas (Van Dijk, 2009). En sí mismo, sus discursos son un fenómeno complejo, porque en ellos se articulan y entrecruzan afectos, cogniciones, prácticas pedagógicas y juicios de valor que reflejan y, a la vez, construyen realidades. Por ello, se asume la multidimensionalidad del fenómeno educativo, puesto que tal como lo plantea Morín (1990) esto sería confundir la complejidad con complitud, más bien, interesa

observar las configuraciones discursivas – ideológicas sobre los actores sobre programas de desarrollo profesional docente.

Las ideologías son definidas como la base de las representaciones sociales compartidas por un grupo, sirven de interface entre la estructura social y la cognición social. De este modo, permiten a sus miembros, organizar la multitud de creencias acerca de lo que sucede, adoptar una postura actitudinal frente a ellas y actuar en consecuencia. También, pueden constituir la plataforma de argumentos específicos -favor o en contra de- y permiten otorgar explicaciones sobre un orden social particular, influir en un modo de comprensión del mundo y desarrollar marcos compartidos de creencias y valoraciones que coordinan las interpretaciones y práctica de grupos. De este modo, por un lado, éstas dejan de estar situadas sólo en el interior del individuo sino que se encarnan en la estructura institucional en prácticas sociales específicas y, por otro, no son buenas o malas, sino que se constituyen en sistemas de premisas paradigmáticas que privilegian ciertas relaciones lógicas (inclusión, conjunción, disyunción y exclusión) en detrimento de otras (Morín, 1990, citado en Van Dijk, 1998).

De este modo, discursos e ideologías se constituyen sobre la base de una relación dialéctica, donde los primeros explicitan fragmentos de las segundas, tales como las creencias. En este sentido, Van Dijk (1999) utiliza el término *actitud* para denotar las creencias evaluativas, que están socialmente compartidas por un grupo específico. Sobre esto, Bolívar (2007) agrega de qué modo y con qué fines los grupos adoptan una posición actitudinal respecto a personas reales o potenciales y hacia el contexto intertextual en el cual se produce el discurso.

Operacionalizando lo anterior, López y Álvarez (2008), tomando como base los planteamientos propuestos por Martin (2003), establecen que el dominio semántico de la actitud se divide en tres componentes: afecto, juicio y apreciación. El primero, se relaciona con la posibilidad de que los hablantes expresan sus sentimientos y emociones en relación a las personas, objetos o circunstancias. El segundo, está asociado con aquellos significados que permiten evaluar el comportamiento humano en función de las reglas y las

expectativas sociales y, el tercero, se relaciona con la valoración afectiva que se hace a los productos o entidades abstractas.

Este trabajo se centra en la valoración actitudinal del subcomponente afectivo y de juicio como expresión ideológica discursiva. Esto se justifica desde White (2000), quien se asume que el afecto puede considerarse como el sistema actitudinal básico de los discursos ideológicos y es observable a través de indicadores lingüísticos, siendo los indicadores lingüísticos del afecto verbos de emoción, que aluden a procesos mentales, adverbios que señalan circunstancias de modo o adjetivos que expresan nominalizaciones (Kaplan, 2004).

Metodología

El propósito del estudio y la búsqueda de respuesta para la interrogante sobre qué configuraciones ideológicas y valorativas organizan el discurso de los docentes formadores y profesores que participan en los programas de desarrollo profesional denominados Postítulo de Mención posibilita la adscripción del trabajo a la metodología cualitativa mediante el análisis (dimensión semántico-discursiva) de la actitud en los subcomponentes del afecto y juicio social.

Para la muestra, se seleccionan fragmentos de textos extraídos de la transcripción de entrevistas en profundidad realizadas a formadores de profesores (n=5) y docentes formados (n=4), pertenecientes a la Región de La Araucanía (sur de Chile) en el contexto de un programa de postítulo con trayectoria en el perfeccionamiento docente y con un sello en temas de interculturalidad. La entrevista gira en torno a creencias, percepciones y vivencias de perfeccionamiento docente que buscan mejorar las brechas de desigualdad a nivel de conocimiento e inseguridades en estudiantes del sistema educativo chileno y docente de segundo ciclo Básico.

Se realiza un análisis crítico-evaluativo de los enunciados para identificar los recursos de valoración que utilizan los hablantes para describirse, expresar sus emociones, creencias y juicios que marcan su interrelación con el cuerpo docente formador y pares en perfeccionamiento (Eggins y Slade, 1997; Martin y White, 2005; Van Dijk, 2009).

Tabla 1

Modelo Conceptual base del estudio. (Adaptación desde Bolívar, 2007)

Evaluación- valoración	1.1. Afecto	
	1. Actitud	Caracterización de los fenómenos en relación con las emociones.
	Significados donde los docentes indican su valoración (+ o -) respecto de personas lugares, objetos, hechos y circunstancias relativas al perfeccionamiento.	1.2. Juicio Evaluación del comportamiento humano con respecto a normas sociales institucionalizadas, es decir, evaluación moral de la conducta.
		1.3. Apreciación Evaluación de objetos, procesos y constructos o textos.

Tabla 2

Categorías de análisis del componente afectivo. (Fuente: Elaboración propia)

INDICADORES LINGUISTICOS		
	Descriptor (+)	Descriptor (-)
AFECTO	Felicidad/Infelicidad	Verbos: reír Adverbios: alegremente Adjetivos : feliz Nominalizaciones: alegría
	Seguridad/Inseguridad	Verbos : confiar Adverbios: confiadamente Adjetivo: tranquilo Nominalizaciones: tranquilidad, orden.
	Satisfacción/Insatisfacción	Verbos : molestar Adverbio: peor Adjetivo: desinteresado Nominalizaciones: desinterés, maldad
JUICIO	Estima social/	Verbos: criticar, condenar
	Sanción social	Adverbios: manipuladoramente

Atributos y epítetos: conformista y racional Sustantivos: integro	Adjetivos: deficiente, incapaz Atributos y Epítetos: desconforme e irracional Sustantivos: inmoral
---	---

Análisis de resultados

A partir de las categorías propuestas por Bolívar (2007), se sintetiza los discursos de los formadores de profesores y de los docentes participantes de los programas de postítulos. Los actores discursivos conforman dos unidades hermenéuticas (UH), correspondientes a los formadores de profesores (UH1) y profesores en formación (UH2). Cada una de las UH es examinada considerando las entradas, grupos y eventos evaluados según la dimensión actitudinal categorizada en afecto, juicio y apreciación. Cada una de estas categorías es integrada por códigos que dan cuenta de las creencias e ideologías en la formación permanente de profesores, presentadas en el Cuadro siguiente.

Tabla 3
Categorías de análisis del componente Afecto

<i>AFECTO</i>		
Categoría	Descriptor (+)	Descriptor (-)
Felicidad/Infelicidad		“En la Universidad, he sido muchas veces castigada por dedicarme a perfeccionar profesores e investigar menos” (UH1).
Seguridad/Inseguridad	“También uno como persona les ayuda... yo creo que saber matemáticas de una persona que sabe más de matemáticas les ayuda en su vida, porque entienden mejor las cosas” (UH2).	“Cuando a los niños se les hablaba de matemáticas se le paran todos los pelos... todavía sigue siendo para los niños (las matemáticas) un sufrimiento atroz” (UH2). “(Las) matemáticas la ven como algo sumamente difícil... como algo que no van a poder lograr, que

<p>Satisfacción/Insatisfacción</p>	<p>estigmatizan ellos mismos” (UH2). “Un profesor me dijo por qué no haces el postítulo en matemáticas y yo le dije es que matemáticas...y él me dijo no es difícil solo hay que entenderla. Me inscribí y quede y pensé si me va mal a la primera me retiro” (UH2). “Es insostenible el problema de la Educación” (UH1). “Vengo hace ocho años insistiendo en que nuestro departamento (Ed. Básica) entregara un programa que permitiera sacar una mención” (UH1). “Le pediría que fueran más ordenados el Ministerio de Educación, es muy desordenado y cambia gente” (UH1). “Yo todos los años mando una carta alegando por el sistema tan engorroso” (UH1). “¿A quién le importa la educación en este país?” (UH1). “(Estudie) pedagogía en Ingles y recuerdo que busque por internet me metí a la página pero no encontré (programas de postítulo) solamente encontré en matemáticas, que no me gustaba mucho” (UH 2). “La gente que estudia por un valor monetario de ser profesor, pienso que no resulta” (UH2).</p> <p>“El Ministerio (Educación) nos da la posibilidad de participar” (UH1). “Trabajando en los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) me he dado cuenta de la necesidad de actualizarse” (UH1). “Pienso que hay que amar su profesión, hay que querer su profesión” (UH2).</p>
------------------------------------	--

Como se observa en la tabla 3, el afecto se presenta como la evaluación mediante la cual los formadores de profesores y docentes de primaria participantes en los programas de

postítulo adoptan posiciones emocionales hacia personas, situaciones o eventos. Los sujetos concentran el discurso en tres grupos afectivos dicotómicos: felicidad/infelicidad, seguridad/ inseguridad, satisfacción/insatisfacción.

Los indicadores lingüísticos, tienden a ser los verbos de emoción que remiten a procesos sensoriales (amar, odiar; gustar, disgustar) y los adjetivos que refieren a emoción (sufrimiento, alegría, agrado, desagrado). Además el discurso evaluativo tiende a concentrarse en descriptores negativos. En el caso de la categoría felicidad/ infelicidad, se aprecia que el formador de profesores posee la creencia de ser “muchas veces castigado por dedicarse a perfeccionar profesores e investigar menos”.

En relación a la categoría seguridad/inseguridad, los hallazgos sugieren que el docente que participa de los postítulos de matemáticas desarrolla sentimientos de inseguridad relativos a la actitud estudiantil sobre esta materia. Observando la disciplina como un sufrimiento por no poder lograr los aprendizajes esperados. Este sentimiento de inseguridad también se presenta en la vivencia afectiva del profesor en proceso de perfeccionamiento, develando una creencia que otorga una dificultad mayor a programas focalizados en esta área curricular. En concordancia, la inseguridad es un sentimiento que predomina, desde la visión del profesor tanto en sus alumnos como en ellos mismos. Además, se observa que el docente de primaria que ingresa a un proceso de perfeccionamiento, manifiesta que estos programas colaboran en fortalecer la seguridad personal y profesional al adquirir nuevos conocimientos que posibilitan, desde su punto de vista mayor apertura al entendimiento y saber.

En la categoría satisfacción/insatisfacción, se aprecia que los discursos predominantes en el formador de profesores y docentes en perfeccionamiento convergen en la valoración negativa a temas globales como ver la educación como un problema y particulares como la dificultad para acceder a programas de perfeccionamiento en su campo laboral. Además, manifiestan valor dicotómico a la relación con el Ministerio de Educación al posibilitar la participación en los programas y ser desprolijo en materia de gestión. Por otro lado, se observan creencias asociadas al pragmatismo de los docentes que se dedican a educar, centrados más en el valor monetario que en su tarea educativa.

En el afecto de satisfacción, los descriptores dan cuenta de una evaluación positiva a la posibilidad de participar en programas de postítulos y la necesidad de actualizarse permanentemente, por parte del docente formador. En el caso del profesor de primaria que realiza el postítulo se encuentra satisfacción en amar y querer la profesión, lo cual se consolida al participar en procesos de perfeccionamiento.

A modo de síntesis, en los discursos sobre perfeccionamiento docente manifiesta creencias asociadas a valoración afectiva negativa, centradas en los tres pares de categorías dicotómicas reseñadas, siendo la sensación de insatisfacción medular en los casos analizados. Esto se interpreta como parte de una mirada crítica a procesos de formación permanente vinculados a la ideología neoliberal que sustenta el Ministerio de Educación y los docentes pragmáticos que exacerba el individualismo, la jerarquización y desvalorización del sujeto expresada en la crisis que vive la educación del país.

En relación al juicio evaluativo, el discurso tiende a concentrarse en actitudes frente a normas sobre cómo deben o no comportarse las personas. Cabe destacar que el sistema de juicios está relacionado con el contexto cultural e ideológico al cual pertenece el grupo de estudio, siendo indicadores lingüísticos directos adverbios, atributos, epítetos, sustantivos y verbos que emergen en forma implícita o explícita, tal como se observa en el cuadro siguiente.

Tabla 4
Categorías del Componente Juicio

JUICIO		
Estima Social		
Categoría	Descriptores (+)	Descriptores (-)
Normalidad	“Una persona tiene que ser cien por ciento educada para poder progresar” (UH2).	“Incluso hay generaciones que están como a medias, casi enfermas” (UH1). “Estamos insertos en una comunidad indígena donde la mayoría de los alumnos son de origen indígena, (lo) que hace aun más complejo el desarrollo de la calidad de vida que llevan ellos”

	<p>(UH2).</p> <p>“El acceso a las tecnologías que es súper nulo” (UH2).</p> <p>“Llega a la casa (estudiantes) y qué le van a decir los papas de sus tareas...de repente va a necesitar ayuda el niño y nadie lo va a poder ayudar” (UH2).</p>
Capacidad	<p>“Proceso de formación...ese es un tema que queda bajo la responsabilidad del coordinador y su equipo” (UH1).</p> <p>“Partimos reconociendo la capacidad de todos para el aprendizaje” (UH1).</p> <p>“Uno tiene que aprender más...no porque sea profesión uno se va aquedar ahí (UH2)</p> <p>“Ella (profesora participante) ya es profesora titulada y viene del extranjero a Chile a hacer un postgrado porque quiere seguir aprendiendo más” (UH2).</p> <p>“Me preguntaban tía pero entonces usted no estudio: no uno ya es titulada pero quiere saber más y estar ojala toda la vida (perfeccionándose) y a lo mejor después de este postítulo yo haga uno en Ingles porque yo quiero aprender más” (UH2).</p> <p>“Es sorprendente...son realidades fuertes por ejemplo en la casa el niño es el único que sabe leer” (UH2).</p>
Tenacidad	<p>“No son capaces (docentes) de enfrentar la educación como se está dando...muchos profesores tienen cero conocimiento” (UH1).</p> <p>“Por la diversidad...gente joven... pero creo que deberíamos tener un trabajo más consistente inter universidades, si queremos mejorar en realidad la educación del profesor que va a trabajar de quinto al octavo en la especialidad” (UH1).</p> <p>“Formadores de formadores que no quisieron ponerse al día, alfabetizarse tecnológicamente” (UH1).</p> <p>“El formador de formadores tiene que subir el lenguaje vulgar o intuitivo que tienen los profesores” (UH1).</p> <p>“Mantener actualizados (ex alumnos) en todas las líneas, eso es lo que yo pretendo como educación continua” (UH1).</p> <p>“Ministerio, la Universidad y por su lado directores, pares y apoderados tal vez, puedan reconocer que un profesor hace el intento de mejorar, es un</p>

	<p>beneficio para los niños, para el colegio, para su prestigio” (UH1).</p> <p>“Hay que tratar no más...de estudiar y tratar de salir adelante” (UH2).</p> <p>“Ella (formadora) es autocrítica en lo que hace, es una persona que está constantemente tratando de innovar, de hacer cosas nuevas y acorde al medio de acá...una súper mujer porque hacia todo eso en la parte didáctica” (UH2).</p>
--	---

Continuación tabla 4

<i>Sanción Social</i>		
Categoría	Descriptorios (+)	Descriptorios (-)
Veracidad	<p>“Está constantemente tratando de saber los problemas de los niños, de poder identificar cuáles son sus falencias y virtudes y eso para uno gratificante” (UH2).</p>	<p>“Pero hay un tema complejo ¿a quién le importa la educación en este país?” (UH1).</p> <p>“La vocación de ser profesor es una frialdad. La persona que no tiene vocación de ser profesor solo quiere ver a final de mes una boleta de cuanto le van a pagar” (UH2).</p>
Integridad	<p>“Trabajaría transversalidad, buscaría de nuevo la formación del ser humano” (UH1).</p> <p>“Voy bien arreglada como corresponde a un profesor universitario, que le cuenta cosas y sea culto” (UH1).</p> <p>“Yo les tenía un inmenso respeto a los profesores porque pienso que son los que ayudan en los procesos de formación” (UH2).</p>	<p>“La Universidad se interesa por el tema económico más que por lo que sucede en el proceso de formación” (UH1).</p> <p>“Hay niños que no van a clase pese a que la Ley de escolaridad obligatoria en Chile es hasta cuarto Medio. Te das cuenta de que hay niños de 10 años que no van al colegio (UH2)</p>

En el tabla 4 los resultados se organizan en dos ejes actitudinales de juicio: estima social y sanción social. La primera es integrada por la categoría Normalidad que es descrita (+) por discursos que develan admiración y descrita (-) por aquellos que expresan actitud

crítica. De manera consistente, el discurso de ambos actores, posee descriptores de normalidad, siendo quienes realizan juicios de normalidad los docentes formados. A su vez, las creencias son expresadas en forma de admiración por quienes optan por la educación como un instrumento de progreso. Además, los enunciados que expresan crítica se relacionan con el origen étnico de sus educandos y la escasa preparación-formación de los padres para colaborar en las tareas escolares de sus hijos. Sumado a ello, el formador de formadores critica a las actuales generaciones de profesores por su carácter pragmático, aspecto ya consignado en el Cuadro 3.

La categoría de Capacidad es aquella que presenta mayor frecuencia de valoración discursiva en ambos actores. En relación a los descriptores (+), el formador de profesores expresa lingüísticamente admiración hacia los equipos coordinadores de las propuestas por su capacidad y responsabilidad en liderar los procesos de formación, siendo énfasis también en su discurso el reconocimiento al interés de los docentes de primaria por aprender a lo largo de su trayectoria profesional. Por su parte, el docente que se forma valora (+) a los colegas que son capaces de continuar estudios más allá de la experiencia y conocimientos adquiridos en pregrado. Además, el juicio de estima social de esta categoría se extiende a los estudiantes de los profesores que se perfeccionan, enfatizando en la presencia de niños que son capaces de aprender a pesar del contexto de vulnerabilidad que les rodea.

Finalmente, los descriptores (-) de esta categoría, acreditan críticas de los docentes formadores a la escasa preparación de los docentes para enfrentar los desafíos de la educación actual, su falta de conocimiento disciplinar y el uso del lenguaje coloquial e intuitivo para enseñar. Estos sujetos también manifiestan autocrítica en relación a la escasa actualización tecnológica y lo descontextualizado del trabajo de las universidades para proponer programas de postítulo acordes a las necesidades del sistema educativo.

En el juicio acerca de la Tenacidad se observa que en ambos actores predominan descriptores (+) de admiración. En efecto, el docente formador enuncia valoración a la actualización de los profesores de primaria en las áreas disciplinares y por su intento de mejorar sus prácticas pedagógicas. Los maestros valoran la propia tenacidad en continuar

perfeccionándose y el intento de innovar en su quehacer didáctico.

El juicio expresado mediante sanción social en la categoría Veracidad emergen descriptores (+) enunciadores de elogios y descriptores (-) de condena social. En relación a los primeros, el maestro de primaria celebra el interés constante del docente formador por abordar los problemas de los niños. En los segundos (-) existen el docente formador nominaliza su condena en forma de pregunta respecto a ¿quién o a quiénes les importa la educación a nivel país?, en tanto, los profesores de primaria focalizan la reprobación hacia aquellos maestros que ejercen la profesión por razones económicas.

En el juicio asociado a Integridad se observa que los docentes formadores expresan necesidad de incorporar en los postítulos objetivos transversales orinados al desarrollo humano. Además, valoran la integridad del formador universitario respecto a su rol de agente cultural y para ello identifica un perfil que cumpla con las expectativas de un imaginario social legitimado. En complemento, los maestros entrevistados validan en su discurso la importancia del rol que cumple el docente formador, como sujetos responsables de los procesos de formación. Finalmente, los descriptores (-) asociados a esta categoría enuncian en el discurso del docente formador reprobación al sesgo de la Universidad por el tema económico por sobre el formativo y, en el caso de los profesores perfeccionados, una condena al Estado por la falta de fiscalización al ausentismo escolar a pesar de su obligatoriedad legal.

Discusión

Las actitudes emocionales del formador de profesores en relación al enfoque de Desarrollo Profesional docente giran en torno afectos negativos de infelicidad. Utilizando adverbios de cantidad “muchas veces” y sustantivos que develan violencia simbólica “castigada” por dedicarse a formar profesores por sobre las tareas de investigación. Lo anterior muestra, desde el punto de vista valorativo, la creencia de prioridad y estatus de la investigación sobre la docencia en el ámbito universitario, lo cual tensiona al formador de profesores respecto de su carrera profesional, instalando esta contrariedad al interior de los Equipos formadores y visibilizando con ello la supremacía de la ideología del discurso legitimador del conocimiento científico (Meroracha y Ezera, 2010).

En relación al maestro perfeccionado, la posición afectiva hacia la visión epistémica de la política de formación profesional se aprecia ambivalente en las categorías de seguridad/inseguridad. La primera se expresa en “creer” y “saber”, complementados con sustantivos abstractos “entiende” “sabe”. Esto, estaría indicando que la participación en los postítulos fortalece sus sentimientos de seguridad en el dominio del conocimiento, respondiendo con ello a los objetivos de tales propuestas. No obstante, también se evidencian sentimientos de inseguridad en los maestros entrevistados al referir que el “saber” y “entender” esta dado a través de los programas. Esto es interpretado como un dato consistente con el estudio de Jelbes (2008) y Villagrán (2007) quienes concluyen que los programas al ser diseñados por las universidades en relación a los términos de referencia del Ministerio omiten la participación de los docentes en su formulación, constituyendo un nudo crítico al momento de responsabilizarse sobre el aprendizaje y la transferibilidad al aula.

Tal como lo señalan Meroracha y Ezera (2010), en los fragmentos discursivos se aprecia el debate sobre el rol de las instituciones formadoras en el desarrollo profesional de sus egresados. Así, se observa que la valoración actitudinal del formador de profesores se sustenta en una visión crítica al modelo que sustenta los programas. Esto se constata en cuestionamientos centrales del tipo “¿A quién le importa la Educación en este país?” o “(la Universidad) se interesa por el tema económico”. Lo anterior es consistente en los discursos del formador de profesores y los docentes perfeccionados al otorgar significados en sus enunciados, transformado los verbos que corresponden a acciones en sustantivos.

De tal manera, sus actitudes atribuyen un locus de control externo que disminuye el compromiso frente al tema sancionado: calidad de la educación y desarrollo profesional docente. A la vez, se aprecia que cuando interpelan a las entidades responsables (Ministerio de Educación-Universidades) surgen enunciados de afecto, sanción y condena a la gestión e interés que las sustentan. En efecto, se constata desprolijidad administrativa y fines de lucro, manifestando con ello una evidente distancia con las actuales demandas sociales hacia el sistema educativo nacional.

Lo novedoso de esto es que los fragmentos discursivos enuncian la utilización de una voz pasiva, que expresaría un estado intelectual de carácter habitual que acentúa el carácter impersonal de un juicio en ideas como: “La Universidad se interesa por el tema económico más que por lo que sucede en el proceso de formación” y “le pediría que fueran más ordenados, el MINEDUC es muy desordenado, cambia gente”.

Otro aspecto destacado para la discusión es la relación entre valoración, identidad y rol. En tal sentido, la posición actitudinal del formador de profesores sobre las competencias de los docentes es predominantemente crítica y paternalista. Esto se expresa en afirmaciones radicales de tipo “tienen cero conocimiento” y no son “capaces de enfrentar la educación, como se está dando” y nominalizaciones al tener que “subir” el lenguaje vulgar o intuitivo de los profesores coincidiendo con la visión epistémica del modelo clínico aludido por Darling-Hammond, (2010).

En respuesta, los maestros apelan a la complejidad social de su labor al estar “insertos en comunidades indígenas” a que “el acceso a las tecnologías es súper nulo” y que al llegar a casa los estudiantes con sus tareas “nadie lo va a poder ayudar”. Esto último es consistente con estudios nacionales sobre la defensibilidad que caracteriza a los docentes de primaria al momento de responsabilizarse del impacto de su labor en el logro escolar (Miranda, 2005). De este modo la política de discriminación positiva que sustenta a este tipo de programas estaría siendo puesta en cuestión, pues el carácter “vulnerable” de los estudiantes y comunidades de origen sería un antecedente bidireccional (justificación/excusa) al momento de indagar sobre las expectativas de los formadores de profesores y los maestros perfeccionados. Sin duda, posteriores investigaciones tendrán la tarea de profundizar en estos hallazgos.

Finalmente es relevante destacar en los maestros las estimaciones sociales que, en forma de elogios, expresan hacia la capacidad de adquirir conocimientos y tenacidad de autogestionar su desarrollo. Esto se evidencia en tener que “estudiar y tratar de salir adelante”. Esto es concordante con los planteamientos de Cochran- Smith (2005), quien señala la importancia de desregular los estándares de los programas de formación de permanente en pos de centrarse en objetivos sociales y no en logros académicos. El

discurso de los profesores, en este caso, no está centrado en qué tipo contenidos conceptuales y disciplinares debe adquirir, sino en su propia actitud hacia la formación continua. Esto, permite identificar una tensión en los actuales esfuerzos de las políticas de formación docente al intentar instalar estándares orientadores para el desempeño docente en correlato con los programas de formación inicial, acreditación y propuestas de desarrollo profesional en servicio.

Es relevante considerar el compromiso ético, precariedad laboral e inseguridades disciplinares de los maestros de primaria al momento de aplicar tales estándares a la realidad educativa, pues es una constante y recursiva la crítica a que este tipo de propuestas fomenta una ideología de deshumanización, donde los afectos son relegados a un segundo plano y, por ende, inhiben el desarrollo profesional autónomo. Sin duda, el visibilizar la voz de los sin voz (formadores de profesores y docentes formados) instala nuevos discursos sobre esta importante temática, ubicada en el centro del debate internacional sobre los procesos de aprender a enseñar.

Conclusiones

La respuesta a la interrogante ¿qué configuraciones ideológicas y valorativas organizan el plano discursivo de docentes formadores y profesores en servicio participantes en programas de desarrollo profesional? Ha permitido establecer que las categorías relativas a la valoración actitudinal y su interpretación en el marco de las ideologías presentes en los docentes formadores y profesores perfeccionados está supeditada al contexto de los programas estudiados.

Si bien, las conceptualizaciones asumidas en lo relativo al discurso pedagógico, programas de postítulos y enfoques epistemológicos en uso sobre desarrollo profesional docente dan cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno, cada una de ellas ofrece un aspecto parcial y a veces contradictorio de este objeto de estudio ¿Son los profesores y sus necesidades de aprendizaje profesional el propósito central de los programas de postítulo? O ¿es la legitimación de una ideología dominante a través de políticas y programas que sitúan al profesor en un lugar estratégico para su concretización?

Los resultados establecen que el desarrollo profesional docente es configurado desde una posición afectiva positiva a nivel de sujetos y de tenor negativo, juicios de sanción y crítica social, hacia el cumplimiento del rol de las entidades socioeducativas, donde las emociones, cogniciones y juicios construyen colectivamente un discurso evaluativo de oposición al pragmatismo ideológico que sustentaría la alianza estratégica de las entidades Estado (Ministerio de Educación) –Mercado (Universidades), donde creencias y actitudes de los actores entrevistados valoran de modo convergente y contradictorio el contexto de vulnerabilidad que fundamenta y limita sus experiencias en el marco de los postítulos .

De este modo el escrito responde al propósito planteado, al examinar comprensivamente las creencias de los docentes formadores y maestros de primaria entrevistados, hemos confirmado el escenario complejo en el que se desarrollan los programas de formación permanente, tanto desde el punto de vista personal como sistémico.

Muchas son las interrogantes que se pueden extraer de este estudio, entre otras, aquellas referidas por ejemplo al estatus epistemológico de la formación permanente de profesores y al rol que juegan las características de las comunidades escolares en la transferibilidad de lo aprendido por parte del profesor. Todas ellas, pueden constituir potenciales líneas de investigación.

Referencias

- Avalos, B. (2007). *La Formación de Profesores en Chile y sus paradigmas*. Entrevista Inédita en el contexto del Proyecto FONDECYT 11060121.
- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Volume 27, Issue 1, January 2011, 10-20.
- Bates, T., Swennen, A. & Jones, K. (2010). *The Professional Development of Teacher Educators*. Londres: Routledge.
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cochran-Smith, M. & Fries, MK. (2005). *The AERA panel on research and teacher education: Context and goal*. In *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Edited by: Cochran-Smith, M. and Zeichner, KM 37–68. Washington, DC: American Educational Research Association, and Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cox, C; y otros. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema educativo de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- CPEIP (2007). *XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación: Política Educacional, Sociedad del Conocimiento y Aprendizaje*. Santiago, Chile: CPEIP.
- CPEIP. (2010). *Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher education and the American future*. En *Journal of Teacher Education* , 61: 35–47.
- Day, Ch. y Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Londres: Routledge.

- Eggins, S. y Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. London. Cassel. En: Kaplan (2004). Nuevos desafíos en el estudio de la evaluación del lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Fritz, H. (coordinadora); Olavarría, J. ; Valdés T.; Ferrada R.; Molina, R.; Da Silva, D. (2008). *Estudio acerca de la presencia de la perspectiva de género en el programa de formación para la apropiación curricular con apoyo de universidades y el programa de postítulos de mención*. MINEDUC. Santiago.
- González, M. y Trebilcock, M. (2007). *Estudio de Seguimiento y Evaluación de los postítulos de mención para profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica. Informe Final*. Documento de trabajo preparado para CPEIP, MINEDUC.
- Hasen, D. (2011). *A Study of Cosmopolitanism as Education*. Londres: Routledge.
- Joram, E. (2007). *Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education*. En *Teaching and Teacher Education*. Volume 23, Issue 2, April 2007, Pages 123-135.
- Kaplan, N. (2004). *Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración*. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- López, C. y Álvarez, A. (2008). *Valoración e identidad en el discurso de sujetos con síndrome de Down*. En *Lengua y Habla*. Volumen 12, 64-68, 2008.
- Martin, J. R. (2003). Introduction. *Text*, 23 (2). Special Issue: Negotiating heteroglossia: *Social perspectives on evaluation*, 1-11.
- Martin, J. R., White, P. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Meroracha, M. and Ezera, H. (2010). Riding on a speeding train? How teacher educators perceive teacher education. En *Teacher Development*. Volume 14, Issue 4.

- MINEDUC. (2010). Resumen resultados PISA 2009 Chile. Santiago de Chile: Departamento SIMCE Ministerio de Educación.
- Miranda, Ch. (2005). *Formación permanente de profesores: impacto en sus competencias profesionales*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Miranda, Ch. (2007). *¿Qué hace a la Formación Permanente eficaz? Avances conceptuales y propuesta de evaluación*. Santiago de Chile: FONDECYT.
- Miranda, Ch. y otros (2008). Concepciones sobre la formación permanente de profesores: una mirada desde los Programas de Postítulo. Boletín de
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2004). *Informe del sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.
- OCDE. (2008). *El Sistema de Educación Superior en Chile*. Santiago: MINEDUC.
- Oliva, I. (2007). Aspectos contextuales y epistemológicos para una transformación educativa. En *Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*. Volumen 3, Número 1, Marzo 2007.
- Oteiza, T. (2006). *El Discurso Pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2008). *Discurso y Contexto. Una Aproximación Cognitiva*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk. T. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.

Escuelas: ¿espacios colectivos institucionales de formación de profesores?

Luis Eduardo Alvarado Prada

Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA
Foz do Iguaçu, Brasil.
leaprada@hotmail.com

RESUMEN

Lograr los objetivos de aprendizaje en una institución escolar requiere, entre otras condiciones, la formación continua de los profesionales de la educación. ¿El lugar más propicio para esa formación será aquel donde cotidianamente se afirman o modifican estructuras de relaciones entre estudiantes –conocimientos – profesores? ¿Actividades formativas realizadas en una institución escolar podrán ser constitutivas de esta en un colectivo y, este en un mediador de aprendizaje docente?

Según evidencia Alvarado – Prada (2008) en instituciones escolares, desde el nivel infantil hasta el superior, se observan logros que permiten transformar estas preguntas en afirmaciones. Tales resultados muestran, también, la necesidad de formación de los formadores de profesores para el aprendizaje de concepciones y prácticas de trabajo colectivo. Aclarando que los gestores institucionales, en razón de su papel, son formadores de profesores y de ellos depende, en gran parte, la Formación Continuada de Profesores en Servicio (FCPS). Las políticas de formación implican construir nuevas concepciones de educación, trabajo colectivo organización y desarrollo de políticas de FCPS aprendizaje docente, investigación, gestión de la educación, formación de profesores en una perspectiva crítica y por consiguiente de transformación de la realidad.

Palabras clave: formación continuada de profesores, investigación colectiva, investigación e formación, institución escolar.

Introducción

En la vida cotidiana de la academia y fuera de ella aprendemos que para procurar respuestas y conseguir soluciones a los problemas es necesario formular preguntas. En ese sentido, a partir del título *La institución escolar como espacio colectivo de Formación de Profesores*, nos interrogamos sobre: ¿qué entendemos por institución y por institución escolar? ¿A qué escuela estamos haciendo referencia? ¿Qué estamos entendiendo por espacio, por espacio colectivo y por colectivo? ¿Por qué y para qué traemos como objeto el colectivo? ¿De qué formación y de cuáles profesores estamos hablando? ¿Cómo hacemos síntesis de todas estas preguntas?

Precisamente, esta última pregunta ha sido uno de los desafíos para elaborar este texto, ya que se pretende el tema, algunas veces como pregunta que fue, es y será, otras veces como afirmación hipotética y también, como parte de una posible conclusión provisoria.

En nuestro trabajo de formación de profesores, principalmente los de la formación continuada⁹ existen cuestionamientos, que no siempre se expresan, pero existente en el grito del silencio, en los gestos y a veces en la indignación, en los reclamos y felizmente, en algunos casos para saber la trayectoria de un “buen” formador. La pregunta es ¿quién forma a los formadores? Este cuestionamiento ya fue formulado hace varias décadas por Marx, sin embargo, continua vigente. En el caso específico de los educadores, se pueden encontrar más significados, al formular preguntas como: ¿Quién forma los profesores de profesores? ¿Cómo son formados? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Para qué? y ¿realmente fueron preparados para formar profesores?

Otro grupo de cuestionamientos se refieren al espacio o lugar de esa formación ¿Es acaso la universidad, donde están los profesores formadores? ¿Serán los centros de formación donde pueden llegar más fácilmente los docentes de la región, teniendo en

⁹Formación Continuada es conceptualmente diferente de otros términos que utilizan algunos investigadores y oficialmente algunos países en sus proyectos de formación de profesores cuando ya están en ejercicio, ya titulados o no. En nuestras investigaciones tenemos registrados más de 20 términos, de los cuales solo para ilustrar enunciamos algunos: capacitación, perfeccionamiento, entrenamiento, reciclaje, actualización, formación permanente, etc. (Alvarado Prada, L. E., 2003)

cuenta distancia, costos financieros y otros factores facilitadores? Tal vez pueda ser el local donde cotidianamente los docentes ejercen su labor profesional y donde el desplazamiento en términos económicos y de tiempo es menor; donde ellos interactúan cotidianamente con diferentes personas que forman parte de la institución, tales como estudiantes, padres, cuerpo técnico administrativo, etc. ¿Será los diversos lugares, instituciones, ciudades, países? Y cómo última pregunta, por el momento: ¿Qué es un espacio de formación docente?

Un tercer grupo de cuestionamientos sobre el tema que nos ocupa aquí, es lo relacionado con: ¿Qué se entiende por actividades de formación? ¿Cuáles son las actividades que comúnmente se realizan en eventos de formación docente? ¿Con qué metodologías?; con respecto a estas últimas preguntas, ¿Cuáles son las esperadas por los docentes? ¿será que las metodologías desarrolladas en las actividades de formación son al mismo tiempo formativas y corresponden a los objetivos, intereses y necesidades dos docentes?, ¿en el conjunto o complejo de esas actividades, se entiende la escuela como un todo institucional, y por consiguiente, se pretende contribuir para el desarrollo institucional de su proyecto político pedagógico? ¿son las actividades de formación orientadas al colectivo de la institución o, por lo contrario, a determinadas personas o grupos? ¿cuáles son los resultados de esas metodologías, en el sentido de cambios o transformaciones institucionales y/o profesionales de los docentes? ¿las metodologías utilizadas contribuyen para constituir relaciones que viabilicen la continuidad de proyectos institucionales e incrementen las relaciones entre los miembros de colectivo institucional? ¿las actividades antes que repetición o mera exposición de informaciones o conocimientos universalmente sistematizados son procesos de construcción colectiva de saberes por los participantes?

Esta lista de preguntas tiene varios fines; uno es didáctico, para al leer este texto buscar más la comprensión de sus sentidos y significados que lo estrictamente semántico ya que el estilo del texto es exposición de algunas ideas, fundamentándolas en narrativas de proyectos o actividades de formación de profesores, realizados durante una trayectoria de aproximadamente 3 décadas. Otra finalidad, es que esas preguntas sean reformuladas y construidas sus respuestas con base en saberes de las experiencias aquí expuestos, los saberes de ustedes y los de muchas otras personas que se interesen por las investigaciones

y actividades de formación de profesores. Lo anterior, porque entendemos que, para los avances en investigación, las preguntas que formulamos y la construcción de respuesta para entender y transformar la realidad, son tanto o más importantes, que las afirmaciones mismas o resultados comprobados estadísticamente.

Las principales experiencias a que haremos referencia son: 1. Transformación del bachillerato Nocturno – Bogotá – Colombia 1988 – 1992; 2. Formación de Gestores de las escuelas Públicas Municipales de Uberaba MG. Brasil – 2005 – 2006; 3. Construcción de una Maestría en Educación en la Universidad de Uberaba MG. 1999-2008

El proyecto de “Reestructuración del Bachillerato Nocturno” inició para atender, principalmente, una demanda por “capacitación” (preferimos denominar formación continuada) de los profesores de la jornada nocturna, de la Secretaria de de Educación del Distrito Capital Bogotá, a la Dirección de Investigación para la Educación y Centro Experimental Piloto de Bogotá – DIE-CEP. Esa misma demanda o necesidad existía en otras secretarías de educación de los departamentos o divisiones político administrativas de Colombia.

La demanda por formación continuada de los profesores y por solucionar otras situaciones problemáticas del bachillerato nocturno (6° a 11° grado y formado por personas jóvenes y adultas, desfasadas de su edad de cursar la enseñanza Media), fue motivada por la insatisfacción de los profesores, los estudiantes y en general diversos sectores de la sociedad, con ese tipo de educación que no atendía sus intereses y necesidades. La mayoría de los estudiantes eran trabajadores que recibían una educación como si fuesen adolescentes, o inclusive como si fuesen niños. Los profesores eran preparados para la enseñanza Básica (cursada por adolescentes cuya edad oscilaba entre los 12 y 18 años) y no para la educación formal de adultos y trabajadores. El currículo también estaba concebido para adolescentes.

La Dirección de Investigación para la Educación (DIE) del Distrito Especial de Bogotá y Centro Experimental Piloto (CEP) del Ministerio de Educación eran, en aquella época, los encargados de la formación de profesores. Para atender esa problemática del Bachillerato Nocturno fue conformado un grupo de profesores y técnicos de la DIE-CEP

para, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desarrollar un proyecto de investigación y formación continuada de los profesores del Bachillerato Nocturno.

Una de las primeras actividades realizadas en el proyecto por los docentes fue construir información sobre cuáles eran los principales problemas del Bachillerato Nocturno a partir de los propios profesores. Esa actividad se inició mediante una metodología que, usando una técnica denominada “cuadrados perfectos”, permitió a cada uno de los profesores participantes escribir, explicar sus opiniones y luego sistematizarlas, priorizando los problemas con la participación de cada uno de los profesores que aceptaron participar del proyecto.

La metodología, permitió motivar a los profesores a sentirse realmente participantes, porque podían expresar los problemas, discutirlos y priorizarlos con sus colegas. También permitió que los presentes en la primera reunión, motivaran para participar en el proyecto a sus colegas de trabajo que no habían asistido.

El grupo de docentes de la UPN junto con los técnicos y docentes de la DIE-CEP y el MEN, también nos motivamos para desarrollar el proyecto, entendiendo que la UPN, la DIE-CEP y el MEN acompañaríamos el desarrollo del proyecto en cada uno de los colegios nocturnos del Distrito Especial de Bogotá.

El cuerpo docente de los colegios, junto con sus respectivos docentes administrativos (el grupo de rectores y coordinadores de los colegios) y con acompañamiento de la coordinación general del proyecto, conformado por profesores y técnicos de la UPN, DIE-CEP, el MEN, cuyos miembros eran los formadores, direccionó el desarrollo de los proyectos de investigación institucionales para reestructurar el currículo del Bachillerato Nocturno, a partir de una nueva filosofía y principios construidos participativamente; por los profesores los estudiantes y los formadores de la UPN, DIE-CEP y MEN.

Fueron desarrollados innumerables y diversos tipos de proyectos en cada colegio, todos orientados por el grupo de coordinación general del proyecto. La constitución de

este grupo coordinador fue un complejo proceso de estudio, que implicó entre otros, la planeación, negociaciones a nivel político, académico, de aprendizaje y del propio proceso de **formación de formadores** de profesores.

Durante más de tres años de desarrollo del proyecto, observamos cómo los profesores actuaban como investigadores, utilizando diferentes metodologías de investigación, principalmente la Investigación Acción Participativa –IAP (Alvarado Prada, L.E. & Murcia, J, 1991). Esta última fue muy importante para la organización de los subproyectos en cada colegio y en el proyecto general del Bachillerato Nocturno.

También fue importante para la recolección y sistematización de las informaciones. Estas últimas contribuyeron al objetivo común de discutir y transformar la realidad. Las actividades de investigación y formación, realizadas en los colegios ayudaron a la comprensión y concientización sobre el papel de los profesores en la transformación de la realidad y sobre cómo asumían ese papel, con conciencia política de profesionales de la educación. El proyecto se extendió a más universidades, colegios, ciudades, departamentos del país. Después de cuatro años de trabajo, centenares de investigaciones se realizaron en diversas instituciones del país y, mediante una ley nacional, el currículo del bachillerato nocturno fue modificado a partir de las propuestas de todo ese movimiento.

Este proceso permitió observar que los formadores de formadores, en este caso, los profesores de la universidad, los especialistas que actúan en centros o instituciones de formación de profesores, los gestores (rectores y coordinadores), de los colegios e instituciones educativas, inclusive la universidad, no tiene la formación específica para ejercer dicha actividad y/o estando interesados en aprender junto a los profesores que actúan diariamente en los colegios, pueden aprender con ellos y a la vez, contribuir aportando los conocimientos universalmente sistematizados para confrontarlos con los saberes de los docentes.

Observamos también que el hecho de los profesores, sentirse partícipes de un proyecto transformador de su realidad, y poder expresar sus intereses y necesidades, se motivan para comprender su realidad mediante procesos de investigación, aunque estos procesos demanden una posición crítica, mayor tiempo y más trabajo. La investigación, en

este caso, con metodologías de la IAP, es un medio para conocer y transformar la problemática, es una acción de comprensión de la realidad, de construcción de saberes, de concientización y formación política.

El proyecto en su desarrollo fue incorporando más docentes e instituciones, hasta involucrar todos los colegios distritales nocturnos de Bogotá, inclusive algunos no distritales y también se fue ampliando a diversas instituciones, ciudades y departamentos de la geografía colombiana. La mayoría de los colegios nocturnos del país participó de diversas formas, un gran número de profesores fueron formados para esta propuesta de reestructuración del Bachillerato Nocturno. Muchas instituciones universitarias participaron también; algunas formando especialistas e investigadores, hasta maestrías, en educación de jóvenes y adultos o relacionadas con el Bachillerato Nocturno continuaran desarrollando esa reestructuración y colocándola en práctica.

En síntesis, se construyó un macro proyecto o movimiento nacional de reestructuración del Bachillerato Nocturno.

Con ese proceso, fueron elaboradas propuestas de reestructuración del Bachillerato Nocturno y, finalmente el MEC creó una norma para que, en toda Colombia, las intuiciones relacionadas con el Bachillerato Nocturno continuaran desarrollando esa reestructuración y colocándola en práctica.

El proyecto “Gestores de las escuelas Públicas Municipales de Uberaba MG” tuvo como uno de sus antecedentes, otro proyecto desarrollado en una escuela municipal de Uberaba, en la cual, por más de un año, durante reuniones quincenales, había sido desarrollado un proceso de formación continuada con todos los profesores de la escuela, con la colaboración de estudiantes y también padres de familia.

El colectivo de profesores, mediante un proceso de formación continuada elaboró el Proyecto Político Pedagógico de su institución: “Escuela Municipal Professor Anisio Teixeira- EMPAT”. Este proceso fue orientado por un profesor del Programa de “Maestría en Educación: formación de profesores” de la Universidad de Uberaba. La directora de la escuela era estudiante en esa Maestría. Posteriormente, ella pasó a ejercer un cargo

relacionado con la formación de profesores en la Secretaría de Educación Municipal (SEduc), desde donde políticamente apoyó un convenio con la Universidad de Uberaba – Programa de Maestría en Educación para desarrollar el proyecto “Gestores de las escuelas Públicas Municipales de Uberaba MG”, propuesto por el mismo profesor que orientó el proceso de formación en la EMPAT con apoyo del Programa de Maestría. Para poder ser validado administrativamente, el proyecto fue denominado “curso”, tanto en la universidad como en la Secretaría de Educación (Alvarado Prada, L. E., 2005).

Los objetivos del proyecto eran: Contribuir para el desarrollo de una política educacional de la alcaldía de Uberaba, fundamentada en concepciones y prácticas *de la Formación Continuada de Profesores en Servicio*- FCPS. (Oliveira, V. F., Alvarado-Prada, L. E., 2010). Orientar el equipo del "Departamento de Capacitación Docente de la SEduc" para la continuidad de la construcción teórico-metodológica de la propuesta de FCPS no municipio de Uberaba. - Orientar gestores y participantes de la FCPS en la planeación, desarrollo, sistematización y evaluación del proceso de esta para evidenciarlo como experiencia que generara otras en Uberaba y municipios de la región.

El proceso fue desarrollado, organizando un grupo de gestores del municipio que hicieron el “curso” del cual participaron el director, un coordinador y un pedagogo de cada una de las 35 escuelas municipales. Ese grupo fue preparado política, teórica y metodológicamente para desarrollar los objetivos del proyecto en cada escuela, de tal forma que, mediante elementos metodológicos de la *‘investigación colectiva’* (Alvarado, 2005, 2006, 2008), construyeran propuestas para la formación continuada de los profesores de su institución y del municipio. Se realizaban encuentros quincenales en la universidad, lo que la caracterizaba burocráticamente como institución que hacia intervención (Longarezi, Alvarado & Puentes, 2012).

El equipo gestor municipal participaba de los encuentros, donde se realizaban reflexiones, profundización sobre temas del proyecto y decididos por el grupo, análisis de los avances en cada escuela, evaluación del desarrollo del proyecto y planeación de actividades. Con este sustento formativo, cada equipo de gestores asumió las actividades del proyecto en cada escuela. Estos gestores, en cuanto formadores de los profesores de la

institución, construyeron junto con los docentes y en algunos casos con estudiantes y padres de familia, informaciones sobre la realidad de las escuelas.

Con base de estos datos y sustentos teóricos estudiados en los encuentros, se establecieron necesidades, intereses, propuestas para la formación continuada de profesores. En algunos casos, se organizaron como colectivos institucionales y realizaron estudios descriptivos de la institución y/o, elaboraron orientaciones teóricas y metodológicas sobre la formación continuada de profesores.

El conjunto de las informaciones de las escuelas fue sistematizado, analizado y devuelto para todos los colectivos institucionales en el documento “Propuesta de Formación Continuada de Profesores en Servicio de las escuelas municipales de Uberaba” (COLECTIVO - Curso: Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço - Escolas de Uberaba, 2005). Ese texto fue objeto de análisis por los participantes directos e indirectos del proyecto. Cada institución, después de hacerle correcciones y sugerencias, lo retornó al equipo municipal de gestores que elaboró la versión definitiva para ser presentada a la alcaldía, al consejo municipal, a las universidades y a otras instancias políticas y académicas, inclusive fuera del municipio.

La propuesta municipal de FCPS contenía la fundamentación legal, teórica, metodológica y financiera para su desarrollo. La concepción de FCPS era y continúa siendo diferente del entendimiento de formación en servicio gubernamental y lo poco que aparece al respecto en publicaciones académicas. La FCPS fue entendida como un derecho y deber de los profesores y como deber del empleador, en este caso la alcaldía municipal. Fueron definidos cuatro elementos caracterizadores: ser realizada en el contexto del lugar de trabajo de los profesores; durante su tiempo laboral, ser remunerado el tiempo de realización; y el objeto de estudio surgir de los intereses y necesidades del colectivo institucional.

Un estudio financiero, elaborado dentro del propio proyecto, demostró que si realizaba la FCPS conforme a la propuesta que elaboramos, además de mayores logros de los objetivos de formación, era más barato para los profesores, para las escuelas y para el municipio comparado con los recursos gastados los años anteriores en formación

continuada, cuyos resultados fueron de poca satisfacción para los docentes inclusive en los contenidos, metodologías y aprendizaje. En síntesis se concluyó que el problema era más de naturaleza política- administrativa que financiera.

La mayoría de los equipos gestores de las escuelas consiguieron asumirse como formadores de profesores y propulsores de la FCPS, aprendieron y desarrollaron saberes para ser formadores de profesores en la institución, mediante procesos participativos, inclusive en algunos casos, mediante nuevas concepciones y formas de gestión escolar. Los profesores consiguieron constituirse y concientizarse como colectivo, de lucha política por su formación. Al respecto, fueron construidas metodologías, con destaque para la investigación-formación derivada de la modalidad de investigación colectiva (Alvarado & Borges, 2012). La utilización de esta modalidad de *investigación* permitió avances teóricos, metodológicos, políticos para la formación de formadores, la FCPS, el Proyecto Político Institucional, el aprendizaje de los docentes de las escuelas y de la universidad, entre estos últimos los investigadores ya graduados (doctores) y los que están haciendo sus disertaciones de maestría.

La propuesta continúa desarrollándose en el municipio, pero con un nuevo grupo de gestores, al cual pertenecen algunos pocos de aquel grupo inicial. La alcaldía impuso un nuevo proyecto de “capacitación” a esas escuelas, mediante la contratación de una empresa particular, remunerada cuantiosamente para, realizar entre otras funciones, la “capacitación” de los docentes. Colegimos que los problemas de la formación continuada son más políticos que conceptuales, metodológicos, técnicos o financieros.

Proyecto: Maestría en Educación Formación de profesores – 1998-2008. La organización de la Maestría tuvo inicio dentro de un contexto en el cual la Coordinación de Investigación y Post graduación del Ministerio de la Educación de Brasil exigía para garantizar la calidad de las propuestas de formación. Se espera que los egresados de la post graduación sean investigadores de alto nivel, por cuanto la formación está enfocada para tal efecto. Entretanto, la mayoría de estos magister y doctores resultan siendo profesores universitarios, dado que el grado, principalmente el de doctor, es el exigido para concursar y asumir el cargo docente en la universidad.

En ese contexto, y pensando en la necesidad de formar profesores formadores de profesores, tanto para la universidad como para la formación continuada de los profesores de los diferentes niveles de la educación, organizamos una propuesta de Maestría en una universidad privada – Universidad de Uberaba, MG – Brasil. Los objetivos generales eran:

1. Profundizar en estudios sobre la problemática de formación docente y contribuir para o avance de las teorías y prácticas concernientes a esa formación.
2. Estimular la reflexión crítica y a producción de proyectos innovadores en la área da educación.
3. Contribuir para la mejoría de la calidad del trabajo docente en los diversos contextos en los cuales es ejercido.
4. Dar continuidad a los proyectos de investigación en desarrollo en la Universidad de Uberaba.
5. Proponer nuevos proyectos de pesquisa, enseñanza y extensión que consoliden a tradición de la Universidad de Uberaba, como formadora de profesores, fortaleciendo las líneas de investigación existentes, o generando otras, relacionadas a la misma formación.

Aparentemente estos objetivos, para la evaluación de la CAPES, eran más de formación que de investigación, por consiguiente era entendido que la pretensión del programa era formar profesores, mientras el objetivo de la maestría debería estar, principalmente centrado en la formación de investigadores. Esa situación se constituyó en un desafío para el equipo de profesores de la maestría. El equipo se fue constituyendo con profesores, ya en la Universidad, junto con académicos contratados para la Maestría, todos orientados por la coordinación para elaborar “colectivamente” la propuesta del Programa de Maestría en Educación que atendiese a formar profesores de profesores – formadores de formadores y también investigadores.

Los estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta entre otros requisitos, su madurez y experiencia docente, sus posibilidades de ser formadores de profesores y su disponibilidad para la investigación. Varios de ellos, eran directores de escuela de la

enseñanza primaria y secundaria, profesores de algunas facultades de enseñanza superior, docentes en cargos dirigentes del sector público, etc. Desde el comienzo de la selección fue exigido o demostrado, mediante la propia organización del programa, que la propuesta era de un permanente trabajo colectivo.

Las aulas iniciaron y, desde el primer día, fue explicada y puesta en práctica una metodología diferente de aquella acostumbrada para las aulas. En un primer momento, de conocimiento de cada uno, por los demás se utilizaron técnicas de construcción de datos para historias de vida, se sistematizaron los intereses, necesidades y expectativas, tanto de forma individual como colectiva, entre profesores y estudiantes. Los seminarios – clases – se planearon de tal forma que teníamos encuentros quincenales con participación, dentro del salón de clase, de todos los profesores y los estudiantes del Programa.

El currículo estaba organizado en tres grupos de seminarios:

1. “*De Fundamentos*” de carácter obligatorio para todos los estudiantes, eran ofertados dos: 1. Estudios Culturales, Filosóficos y Antropológicos da Educación; 2. Prácticas y Concepciones en la Formación de Profesores.
2. “*Temáticos*” eran de carácter opcional para los estudiantes, fueron ofertados: 1. Experiencias de Prácticas Educativas; 2. Políticas Educativas de Formación de Profesores; 3. Principios de la Teoría Histórico-Cultural en la Formación y Práctica Docente; 4. Teoría de las Ideas Pedagógicas; 5. Cognición, Afectividad y Cultura.
3. “*Permanentes*” que eran ofertados cuatro a cada semestre. Las temáticas eran definidas por el colectivo de profesores y estudiantes al inicio del semestre. La idea era constituirlos contenidos con asuntos importantes y de actualidad sin tener que esperar para crear disciplinas y pasar por los caminos propios de la burocracia cuando se cambia algo en el currículo.

Para la realización de los seminarios, teníamos como requisito, haber realizado las lecturas previstas y cada estudiante haber producido un texto de análisis y de ser necesario haber formulado preguntas. Esos textos tenían que ser enviados, con anterioridad, a los profesores responsables de coordinar el encuentro – todos los profesores de la maestría

estaban presentes en el salón de clase, junto con los estudiantes, participando en cada seminario, pero había un grupo docente definido por el colectivo de profesores, como responsable de un o más encuentros, de acuerdo con el dominio e intereses por las temáticas. También, para los seminarios eran elaboradas por duplas o tríos de estudiantes, unas ‘memorias’. Para la primera ocasión, no sabíamos que eran las ‘memorias’.

A partir del segundo encuentro, el colectivo definía algunas “características” que deberían contemplar, por ejemplo, ser: una profundización de la temática del encuentro, conceptuales, sucintas, críticas, evaluativas; algunas presentaron evaluaciones de las conceptualizaciones de los resultados del seminario que fue necesario retomar los conceptos estudiados; otras, ya en los últimos encuentros, eran casi artículos para ser publicados, sobre el tema en estudio. Esas memorias eran escritas y socializadas con todos los participantes, de preferencia, antes del encuentro o realización del seminario, con el objetivo de que al inicio del encuentro fueran analizadas, corregidas y completadas.

El principal aprendizaje para profesores y estudiantes fue construir una forma de sistematizar, en vez de seguir un modelo preestablecido. Esta experiencia de las ‘memorias’ fue difícil, en varios momentos se quería desistir, puesto que el trabajo y racionalidad que demandaban era compleja.

Las “*Actividades Orientadas*” diferían en el plano curricular por no ser seminarios propiamente, eran una sustitución de las tradicionales clases – o aulas de metodología. En estas actividades los profesores, uno a uno presentaba, para o colectivo docente y discente de la maestría, su principal proyecto de investigación que estaba realizando. En esa presentación y discusión se enfatizaba el proceso de elaboración y otros asuntos importantes de la investigación para orientar los estudiantes en su investigación - ‘disertación’ -requerida para obtener el título.

Ese proceso en el primer semestre de aulas serbia, también, para que los estudiantes seleccionaran su orientador de disertación y lo mismo los profesores con base en las historias de vida de los estudiantes, el currículo y las interacciones en las aulas seleccionaran sus tesis. Era una forma de conformar equipos de tesis y organizar grupos de investigación requeridos por la CAPES para desarrollar las líneas de investigación.

Estas resultaron ser dos: 1. Formación y Practicas docentes; 2. Educación, cultura y sociedad.

La elaboración de la propuesta de la maestría, puesta en funcionamiento fue un trajo colectivo del cuerpo docente e inclusive con la colaboración de otras instancias administrativas, tales como la dirección del Instituto de Educación-Pedagogía, las pro rectorías, la vice rectoría y la misma rectoría de la Universidad. Fue un proceso formativo para todos en lo relacionado con el hacer investigación en la institución y también en ser una entidad formadora de formadores de profesores.

Al final, conseguimos el reconocimiento como Programa de Maestría en Educación por la CAPES, inclusive en un tiempo record con respecto a otras instituciones. Fueron desarrollados un gran número de proyectos de investigación por profesores y estudiantes. Un producto fue la publicación: (Alvarado – Prada (2006). *“Pesquisa colectiva na Formação de Professores”*.

Esta modalidad de investigación sustentó el desarrollo de la maestría desde sus inicios en 1998. Con base en algunos elementos teóricos y metodológicos de esta modalidad de investigación y como forma de desarrollar el Seminario de Fundamentos 2 “Prácticas y Concepciones en la Formación de Profesores” fue realizada la investigación intitulada “Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003-2007”, (Alvarado, Vierira & Longarezi, 2012). Fueron estudiados todos los trabajos de investigación presentados en las reuniones anuales 2003 a 2007 de la Asociación Nacional de los Programas de Post graduación en Educación – ANPED - Grupo de Trabajo 8, Formación de Profesores, mayor evento del área en el país.

El foco del estudio se concentró en la aprehensión de las concepciones de formación de profesores, tomando como base los autores que fundamentan esas investigaciones. Estudiantes y profesores, mediante el análisis crítico de los elementos ideológicos que subyacen a los autores referenciados, identificamos una hegemonía en las concepciones y prácticas de investigación y formación de profesores.

La forma de desarrollar este seminario ejemplificó como realizar un proceso de ‘investigación-formación’ dentro de una disciplina que regularmente cursan los estudiantes de post graduación; o sea se investigó formando y se formó investigando.

Algunas consideraciones en la ruta que continúa

Las narrativas de 3 proyectos con sus respectivas descripciones, dan algunas respuesta a las preguntas que enunciarnos al respecto, confirman o niegan las hipótesis, pero más importante que eso, son las nuevas preguntas, los pensamientos que puedan surgir de las situaciones enunciadas, el aprendizaje para que formadores de profesores y profesores en general continúen construyendo conocimientos teórico metodológicos junto con otros; ya sean colegas profesionales de la educación, o sean estudiantes de los diferentes niveles de la educación.

Entendemos que la escuela es un contexto de formación de profesores, trátase de un jardín infantil o un doctorado en la universidad. Ciertamente, esta última es un *locus* privilegiado de formación de profesores, entretanto no es el único, ni significa que solo dentro de su campus físico tenga que acontecer esa formación. Bien puede la universidad como institución de enseñanza superior desarrollar su acción de formación dentro de las escuelas de la enseñanza primaria y secundaria, inclusive los profesores de la universidad ir allá, “in situ” para ellos formarse y hacer investigaciones, que por su vez, sean procesos formativos.

Los proyectos enunciados aquí, fueron e continúan siendo semilleros para cultivar construcciones de conocimientos sobre formación de profesores. Mediante ellos, en y con ellos, construimos metodologías sobre la relación docencia-investigación, universidad-escuela, formador de profesores-profesores; construimos concepciones y prácticas como los de investigación colectiva, pesquisa-formación, Formación Continuada de Profesores en Servicio, memorias, construcción y sistematización colectiva de informaciones y otras.

Dejamos estos enunciados, como inquietudes, para motivar estudios más profundos y posibilitar la ruptura de hegemonías, cuyas concepciones y prácticas han mantenido estancada la formación de profesores al matizarla de investigativa e innovadora. Es

necesario transformar los pensamientos sobre formación de profesores que en su mayoría son condicionados por modelos de reglas, mediciones, comprobaciones y repeticiones que impiden transformaciones o ideas nuevas, por considerarlas que atentan contra lo “científico” o académicamente establecido.

Queríamos profundizar más sobre estas inquietudes, pero no es posible en el espacio para un capítulo de un libro. Por ahora, enunciaremos algunas referencias bibliográficas que, por su vez, contienen listas de bibliografía sobre algunas de nuestras sistematizaciones realizadas dentro de los proyectos o publicaciones. Esperamos que estos textos contribuyan a las confrontaciones necesarias para la construcción de conocimientos.

El espacio escolar es más que un lugar con área cuantificada y demarcada en el universo. Es una referencia en la que se realizan histórica y permanentemente interacciones de diversos seres de la naturaleza, inclusive los no vivos. Ese espacio es un lugar constituyente de un contexto y a su vez constituido por tal contexto. Esta ahí la posibilidad de que la escuela, en su interior, sea un lugar para la formación de sus profesores y por supuesto contribuya a la formación de los que vienen de fuera, como lo son los profesores de la universidad.

En ese sentido, la escuela puede ser entendida como un espacio, cuyo contexto está constituido por un tejido cuyos hilos se entrelazan formando diversidad de relaciones e interrelaciones. La multidimensionalidad de tales relaciones genera una compleja red, cuyo crecimiento geométrico es incalculable en el tiempo y el espacio. Tal red es tan compleja e interminable, que la presencia o diferencia de un hilo puede generar nuevas relaciones (alteraciones) entre los otros que ya la conforman, hecho que posibilitaría la transformación de su espacio.

Esperamos, con este texto, aportar un hilo que posibilite en algo la necesaria transformación de las redes de conceptos y de prácticas en la formación de profesores.

Referencias

- Alvarado, L. E. & Borges, G. M. S. A. (2012). *Pesquisa coletiva num processo formativo de Estudantes-docentes*. ENSINO EM REVISTA, 19(01), 181-192.
- Alvarado, L. E. & Murcia, J., (1991). *Hacia un nuevo Bachillerato Nocturno: Un informe IAP*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Alvarado, L. E. & Vierira, V. M. O & Longarezi, A. M. (2012). *Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007*. RBPG Revista Brasileira de Pós-graduação. 9(16), 29-55.
- Alvarado, L. E. (2003). ¿Formación de formadores de profesores? En Alvarado Prada, L. E. (Com) *Formación de profesores en América Latina* (pp.17-49). Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.
- Alvarado, L. E. (2005). *Curso de extensão: Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço – Escolas de Uberaba*. Universidade de Uberaba – Secretaria de Educação de Uberaba, Brasil: (mimeo).
- Alvarado, L. E. (2005) Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. *Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação*, Uberaba: Brasil.
- Alvarado, L. E. (2006). Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá: Brasil, 15(28) 101-118.
- Alvarado, L. E. (2008). Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estúdios Pedagógicos*, xxxix(1): 157-172.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso
- COLECTIVO - Curso: Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço - Escolas de Uberaba. (2005). *Proposta de formação continuada de professores em*

serviço das escolas municipais de Uberaba – MG. Universidade de Uberaba – Secretaria de Educação de Uberaba, Brasil: (mimeo).

Longarezi, A. M. & Alvarado-Prada, L. E. & Puentes, R. V. (2012) Formação de Professores - Pesquisa de intervenção no contexto da pós-graduação no centro-oeste brasileiro En: *Pesquisas Educacionais: Formação e prática educativas*(pp.47-77). Campinas, Brasil: Editora Alínea.

Oliveira, V. F. & Alvarado Prada, L. E. (2010). Concepções e políticas de Formação Continuada de Professores: sua construção. *Ensino em revista*, 17(1), 111 – 133.

Impacto de las políticas educativas en la identidad docente

Juana Arriaga Méndez

Escuela de Ciencias de la Educación

Monterrey, México

jarriagace@edu.mx

RESUMEN

El docente, en la actualidad, se encuentra ante serias tensiones profesionales y personales, en primer lugar porque se le considera el responsable del fracaso escolar y en segundo lugar porque debe enfrentar nuevas reformas y políticas educativas, aprender nuevos conocimientos, implementar nuevas metodologías, estrategias, TIC, ser competente, rendir cuentas, entre otras tareas.

Las políticas educativas, para muchos docentes representan solo ideas que cambian como parte de la política de estado, sin impactar en la realidad de los contextos escolares, así es que ¿cómo enfrentan los docentes, las políticas educativas?, ¿se integran estas propuestas de manera congruente a la identidad del docente? ¿Son una de los principales factores de la inequidad educativa?

La investigación, de tipo exploratoria, interpretativa con enfoque mixto, se realiza con base a una serie de cuestionamientos dirigidos a docentes de educación básica, que se les hizo llegar a través de un formulario electrónico.

De acuerdo al actuar de los docentes, se pueden identificar dos tipos de instituciones educativas: las que permanecen con una cultura escolar muy arraigada y los que han desarrollado mecanismos para afrontar el cambio, tanto en la identidad individual como en lo colectivo y que han logrado escuelas exitosas.

Con respecto a la identidad docente se puede decir que existen tres tipos de docentes: El docente que trata de aplicar las políticas y reformas educativas tal y como se le indica, el docente inconforme pero desubicado, y el docente crítico y reflexivo frente a las transformaciones educativas.

Palabras clave: Identidad docente, políticas educativas, tensión docente.

Introducción

La era global ha traído como consecuencia grandes tensiones para los docentes de todo el mundo, principalmente por los altos estándares de competitividad establecidos por los sistemas educativos de los países más poderosos, representados por el Banco Mundial, además de los acelerados avances de la era digital y la rendición de cuentas a través de exámenes estandarizados.

Al parecer a los responsables de las políticas educativas lo que menos les interesa, es lo que piensan los actores del proceso educativo (alumnos y docentes), no analiza los procesos de formación, ni las necesidades del contexto educativo y mucho menos el bagaje de experiencias logradas por los docentes desde las últimas reformas educativas. Los niños tampoco son tomados en cuenta para ofrecer una educación acorde a sus necesidades y a la forma en la que ellos les gustaría fuera impartida.

Por lo tanto se puede seguir afirmando que la educación sirve al estado, aunque los actores del proceso educativo, sean quiénes deben implementar las reformas de los nuevos modelos educativos, incluyendo los aspectos administrativos y los proceso de evaluación. Tomando en cuenta que el docente es un ciudadano al servicio del estado, pareciera que el sistema educativo vigila que éste cumpla con los lineamientos establecidos, a través de una serie de jerarquías que actúan de manera vertical, desde el director hasta el ministro o secretario de educación que hacen que la normatividad se acate en tiempo y forma.

Con relación al contexto de aula, “el rol docente aparece fragmentado” (Vaillant, 2007, p. 2), debido a la gran cantidad de contenidos curriculares, la necesidad de adaptarlos, organizarlos, así como modificar las metodología y estrategias acorde a los diferentes tipos de alumnos y sus necesidades individuales. Lo anterior impacta en la relación docente-alumno, ya que debido a la incapacidad para manejar los contenidos curriculares en el aula, se generan problemas de disciplina en el aula (Vaillant, 2007), además de causar problemas de autoestima en la identidad del docente.

Fundamento teórico

Se puede decir que el estado moderno mexicano y por consecuencia el sistema educativo se ha formado de acuerdo al modelo del sistema capitalista y lógicamente la educación y la cultura han servido para establecer las bases para el desarrollo y progreso del sistema capitalista, así es que una de las tareas prioritarias de la educación como sistema de formación ideológica y por lo tanto de los maestros ha sido la “Constitución de un mercado nacional en materia de producción y circulación de productos simbólicos (saberes, creencias, visiones del mundo, etc.)” (Tenti, 1999).

De acuerdo con Andy Hargreaves (2005), los sistemas educativos están estructurados acorde a dos tipos de sistemas de producción: un modelo “fundamentalismo de mercado”, en el cual sólo una pequeña élite logra acceso a los niveles superiores y la mayoría adquiere sólo competencias en matemáticas y alfabetización. El segundo modelo es “economía del conocimiento”, una sociedad que logra generar conocimiento que circulan rápidamente y que lo distribuye, aplica y lo pone escrito como conocimiento explícito que se puede compartir.

Hargreaves menciona que desarrollar educación para una economía del conocimiento, implica más flexibilidad, más aprendizaje creativo, profesores de mejor calidad, un currículum menos estandarizado y que los profesores se profesionalicen a través de redes. Lo más interesante es que según Hargreaves (2005), el modelo fundamentalista supone una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada, en cambio el modelo de la economía del conocimiento asume una identidad profesional fuerte, con mayor flexibilidad y discrecionalidad de juicio profesional.

De acuerdo con el análisis de Hargreaves, México y algunos países Latinoamericanos, pueden ubicarse como economías fundamentalistas, ya que al contar con recursos naturales, sólo requieren de competencias básicas para producir insumos, no conocimientos como los sistemas que no los tienen como Finlandia, pero este modelo también se puede transformar en un modelo mixto que sería lo ideal para las economías que tienden al fundamentalismo, ya que además de producir insumos se puede producir conocimiento, pero los docentes requerirán de una mejor preparación para formar a este

tipo de ciudadanos y contar con una identidad flexible para ser capaces de adaptarse a los cambios y solucionar problemas.

Independientemente de las políticas económicas, en México la identidad del docente se ha visto afectado, como en muchos países de América Latina, por las políticas educativas no muy claras ni definidas, cambios de política, enfoques o normativas, sin una metodología para su implementación, por lo cual no se puede decir que la identidad de los docentes es débil y carente de estructuras perfecta asimiladas de la identidad docente, por otro lado se puede observar que tal vez los docentes en México tengan razón, hasta ahora, toda reforma educativa, se implementa bajo los mismos esquemas ya existentes, la misma infraestructura en las escuelas, la misma organización, las mismas jerarquías, los roles de sus actores permanecen igual, tal pareciera que los cambios sólo son de forma, no de fondo ni acorde a las verdaderas necesidades del Siglo XXI.

Las políticas educativas en México

En México las políticas educativas son de sexenio, por lo tanto cada seis años hay cambios significativos en el sistema educativo nacional, pareciera que cada presidente quiere poner su sello personal, por lo regular no son cambios de modelo educativo, si no nuevos enfoques, metodologías, proyectos, que se deben adaptar a los modelos existentes, implementar nuevos programas, lo que produce el famoso malestar docente, ya que como ellos mismos mencionan apenas si se están adaptando a unas formas de trabajo, cuando llegan otras novedades, otros materiales que nunca llegan completos ni a tiempo, por lo que es necesario trabajar con los anteriores o no hacer nada por faltas de materiales.

Desde luego todos los cambios son positivos cuando parten de las necesidades específicas de las escuelas y sus actores, los docentes no son la mano de obra de que deben enfrentar los cambios de políticas educativas que se les soliciten, los docentes son los profesionales que deben estar formados para adaptarse e integrarse a los nuevos esquemas, paradigmas y necesidades de una sociedad cambiante, lo cual es muy diferente, ya que de esta forma la identidad del docente puede crecer enriquecerse, puede haber desarrollo y superación profesional.

Cambios van y cambios vienen, pero la única verdad era que la educación requiere de calidad y equidad para hacerle frente a los retos de la sociedad del futuro, así que a partir de 1983, durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), se gestó y presentó el Programa Nacional de Educación, Recreación y Cultura, donde se presentaban los siguiente objetivos principales: Ofrecer un año de educación preescolar a todos los niños del país, la descentralización de la educación y la reforma de las escuelas normales, además de introducir el concepto de “calidad” como parte de las políticas educativa, ya que las reformas anteriores habían fracasado debido a que sólo se había tratado de cumplir con el concepto de cantidad. “La falta de calidad, la calidad insuficiente, es un problema social...contiene un potencial subversivo, de verdadera disolución social” (Granados, [1991] en Shmlekes, 2000). Además como lo menciona Arnaut “era una política radical que encerraba complejidad y un grado de complejidad mayor que la desconcentración que le precedió” (1998, p. 250).

A partir de los 90’s, la mayoría de los países de América Latina inician reformas educativas que tendieron a la mejora de la calidad de la educación, descentralizando los servicios educativos con la finalidad de ofrecer una mejor atención a los centros educativos. En una primera fase se plantearon tres indicadores de calidad: cobertura, justicia y equidad, indicadores en los que a la fecha todavía se pueden encontrar deficiencias, principalmente en lo que se refiere a calidad y equidad. En México la llamada Ola de los 90’s llevó a tomar medidas orientadas en los problemas de calidad y equidad en la educación, además de instrumentar estrategias de formación docente y de fortalecimiento de la gestión escolar (Fierro, 2003).

Estas políticas se han venido arrastrando hasta nuestros días sin lograrse ni la calidad de la educación, ni el proceso completo de la descentralización educativa ni la cobertura del nivel de preescolar con tres años obligatorios.

Los procesos de la descentralización educativa se gestaron desde el gobierno de Miguel de la Madrid, pero se formalizaron hasta el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con la firma SEP-SNTE, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. La política educativa del período Salinista

establece como concepto “la modernidad” de los sistemas educativos, qué lógicamente se adaptaba a los cambios económicos para integrarse a las transformaciones mundiales del libre mercado.

Los objetivos de la educación en ésta época fueron muy diferentes, siempre a la par del sistema económico empresarial, nada parecidos a los objetivos que se planteaba la educación nacional a partir de 1910. La tarea del maestro estaba enfocada a una pedagogía moral, presente en todos los discursos y obras pedagógicas de la época (Tenti, 1999), cómo mencionaba el Maestro Castellanos:

“La educación tiene que amalgamar, elementos encontrados por medio de la educación. Tiene que destruir el egoísmo de las clases altas, tiene que educar el pueblo bajo, sacándolo del fango en qué vive, para fusionar todos estos elementos incoherentes, sólo en la Escuela Normal está éste poder con una doctrina regeneradora y santa” (Castellanos [1913] en Tenti, 1999, p. 155).

Estas frases pueden dar la idea de la importancia, que se le daba a la identidad y la moral durante la formación de los maestros, pero regresando al ANMB, el contexto en el que se desarrolló ésta reforma, el libre mercado y la participación de la iglesia nuevamente en la educación, para lo cual se tuvo que reformar el artículo 3º constitucional, después de tantos años de separación de la iglesia de los asuntos del estado.

Dentro las políticas de éste sexenio se pueden resaltar: la búsqueda de la calidad, la equidad y la cobertura educativa, dando una gran importancia al aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas, laborales y la participación de los empresarios en la gestión escolar, como una forma de mejorar la calidad educativa y la administración de recursos.

Durante el siguiente sexenio (1994-2000), se da continuidad al proceso de federalización y la cobertura de los servicios educativos con equidad, aunque los cambios de sexenio impactaron en los incentivos y carrera de los docentes, ya que se implementan programas, como, El Programa Nacional para la Actualización de los de Educación Básica en Servicio (ProNAP) creado en 1995 y un sistema de estímulos a la carrera docente llamado Carrera Magisterial, se consolida el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y se implementa La Gestión en la Escuela Primaria.

Se puede decir que esta reforma educativa ha impactado en los esquemas de la identidad profesional de los docentes, ya que los cambios estaban relacionados directamente con la nivelación pedagógica (muchos tuvieron que estudiar licenciatura), la implementación de nuevos programas, nuevos esquemas, nuevos roles de los actores del sistema educativo, nuevos contenidos, nuevos enfoques, nuevos paradigmas educativos, metodologías, estrategias y el uso de nuevos recursos. Estas reformas fueron más estructuradas porque que incluyeron, un programa de capacitación y formación para docentes, distribución de recursos materiales para docentes y alumnos (material didáctico, nuevos programas libros, audios, videos y red de programas televisivos), bibliotecas para los Maestros, entre otros.

Cuando apenas se daba seguimiento a esta reforma educativa, llegan las TIC, lo cual es otro golpe fuerte a la identidad del docente, ya que la formación en informática y TIC era casi nula para cualquier docente, lo que provocó que el manejo de la tecnología a su implementación no se hiciera utilizando las metodologías y estrategias adecuadas, simplemente se siguió haciendo lo que ya se hacía pero con una computadora, de hecho se puede decir que el maestro regresa en muchos casos a la enseñanza tradicional, porque le parece que la motivación intrínseca de la computadora o los pizarrones interactivos es suficiente para llamar la atención de los estudiantes, ya que es más fácil que aprendan con la interacción que se genera con los software educativos e interactivos.

Desde luego que el primer problema fue que no todas las escuelas contaban con recursos tecnológicos, no todos los docentes contaban con capacitación, no en todas las escuelas funcionaban los equipos, no todos los docentes estaban de acuerdo en usarlos ya que los consideraban una pérdida de tiempo, pero esto influía negativamente en las estructuras de la identidad docente simplemente por el hecho de no recibir una formación adecuada y sistematizada de los nuevos medios tecnológicos aplicados a la educación. El problema principal es que no se afianzó la formación de los docentes con base paradigmas, metodologías y estrategias adecuadas a las nuevas tecnologías.

En la actualidad, se puede decir que la identidad del docente se está reforzando positivamente, ya que los centros de maestros han seguido impartiendo capacitación y

formación, además muchos de ellos han decidido estudiar posgrados, tanto para mejorar su formación profesional, como para alcanzar los incentivos propuestos en los esquemas de promoción.

Lo anterior ha permitido actualización de los docentes, una identidad profesional más fuerte, al reunirse los docentes pueden intercambiar experiencias y volverse más críticos y reflexivos, aunque el principal problema radica en la inequidad, ya que no todos los docentes pueden tener acceso a estas posibilidades, ni todas las escuelas cuentan con los equipos necesarios para impartir una educación de calidad en pleno siglo XXI, en concreto el problema de cobertura, calidad y equidad continúa.

Otro problema que tiene que ver con la identidad del docente es la autonomía escolar que se intentó a través de la gestión pero esto requiere de autonomía, así como discutir los mecanismos de autoregulación para establecer la diversidad en las regiones, con la finalidad que cada escuela tome decisiones, además de “asociar la definición de políticas con la evaluación de sus resultados” (Namo de Mello, 2003, p. 45).

Método

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, de tipo exploratoria e interpretativa, ya que se busca encontrar las formas en las que los sujetos de investigación entienden y aplican las políticas educativas, a partir de sus respuestas se ubican en categorías ya establecidas. Para recabar la información se utilizó en una primera fase un cuestionario enviado a través de medios electrónicos (e-encuestas), en una segunda fase se aplicarán una serie de entrevistas a Directivos para conocer su punto de vista con relación al actuar de los docentes frente a las reformas y políticas educativas, en éste reporte sólo se presentan resultados previos de la primera fase.

Los sujetos de investigación son una muestra de 100 docentes de los tres niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), que fueron seleccionados al azar a través de directivos de diferentes escuelas del área metropolitana de Monterrey, a quienes se les solicitaron los correos electrónicos de los docentes de sus escuelas, para enviarles el cuestionario a través de un formulario electrónico, algunos

fueron seleccionadas como alumnos de una institución de posgrado, hasta completar la muestra de los 100 docentes.

Es necesario aclarar que no todas las solicitudes de llenar la encuesta a través de correo electrónico fueron respondidas, ya que aproximadamente el 30% no respondió al llamado, el resto respondió el cuestionario electrónico sin dificultad, la información recolectada se integró en formato Excel para su análisis e interpretación.

Resultados previos

Con relación a la aplicación de la primera fase de la investigación se ha recogido información de 100 docentes encuestados, como una muestra representativa de los docentes de los tres niveles de educación básica, de los dos sistemas Estatal y Transferido.

Del total de los 100 docentes encuestados el 50% fueron del sistema estatal y el 50% del sistema transferido, con relación al nivel escolar el 15% corresponde a docentes de preescolar, el 20% a Secundaria y el 65% a docentes de educación básica.

Con relación a la experiencia en el servicio con la que cuentan los docentes el 52% cuentan con más de 21 años de servicio, el 12 % de 16 a 20 años en el servicio docente, el 20% de 11 a 15 años de servicio, el 12 % tiene de 6 a 10 años de servicio y sólo el 5% tienen menos de 5 años de servicio, lo que significa que la mayoría de los docentes encuestados ya habían experimentado varios cambios de las políticas y reformas educativas en sus escuelas.

Tratando de rescatar información acerca de qué tipos de cambios ha tenido que hacer el docente, para enfrentar la última reforma curricular que se ha implementado a partir del 2010, la mayoría de los docentes, han entendido que no han sido necesarios cambios radicales sino más bien cambios de enfoque y aplicación de nuevas estrategias, ya que la mayoría de las respuestas se centran en estos aspectos, sólo un 6.25% responde que ha tenido que hacer cambios radicales lo que significa que no identifican claramente el tipo de cambios desde el punto de vista pedagógico que se están haciendo. (Ver tabla1)

Tabla 1
Cómo perciben la reforma curricular

<i>He cambiado la forma de planear mi clase</i>	35%
He cambiado los enfoques de las asignaturas	18,75%
He cambiado los métodos y estrategias	40%
He tenido que hacer cambios radicales en mi práctica	6,25%

Con respecto a lo que entienden por política educativa, el 45% de los docentes encuestados relacionan el concepto con principios que sustentan el sistema educativo, también lo relacionan con normas, reglamentos y metas que se deben alcanzar, eso significa que estos docentes, consideran al sistema educativo, como sistema rígido con bases legales que se debe cumplir al pie de la letra.

Otro 30% relacionan el concepto con acciones que el gobierno diseña, de acuerdo a una ideología y métodos que reflejan los intereses ajenos a los docentes, pero que se deben cumplir, lo cual se puede interpretar como una falta total de reflexión crítica, son docentes que simplemente se adaptan a lo que se proponga, sin tratar de analizar los cambios que surgen.

Por último el 25 % de los docentes encuestados, relacionan el concepto, con un sistema flexible, que propone reformas educativas y que proporciona los recursos para hacerlo, que los docentes deben implementarlas adaptándolas a las necesidades de las instituciones y de los alumnos.

Con relación a las políticas que han impactado más en su desempeño profesional el 68% de los docentes mencionaron en primer lugar la reforma de 1993, lo que significa que la mayoría de los encuestados tienen aproximadamente 20 años de experiencia como docentes, además identifican ésta reforma con un cambio radical, ya que en este caso fue un cambio de modelo educativo, ya que los cambios de la reforma impactaron en la filosofía principios y valores que prevalecían, además cambios de paradigmas, metodologías, recursos materiales y una nueva forma de abordar el aprendizaje a través de contenidos.

En éste sentido se puede observar que los docentes que no mencionaron otras reformas como un cambio radical en su desempeño profesional, fue porque no conocieron ésta reforma, así es que eligieron la que alcanzaron a conocer debido a sus años de experiencia como docente, pero mencionaron como segunda reforma el Acuerdo Nacional para la mejora de la educación básica o la Alianza por la Calidad de la Educación.

¿De qué manera las políticas educativas han impactado en su desempeño docente?

Con relación a la forma en la que las políticas educativas impactan en el desempeño de los docentes se hicieron tres categorías (Tabla 2), para tratar de ubicar los tipos de docentes de acuerdo a tres perfiles: a) Docentes que sólo aplican las políticas sin reflexionar, b) Docentes inconformes con los cambios de políticas educativas, c) Docentes críticos y reflexivos para implementar las políticas educativas.

Tabla 2
Percepción de las reformas educativas

<i>Docentes que sólo se preocupan por implementar las políticas educativas.</i>	<i>Docentes inconformes con las políticas educativas.</i>	<i>Docentes críticos y reflexivos de las políticas educativas.</i>
<p><i>El 55% de los docentes comentan que las políticas educativas, se deben tratar de aplicar tal y cómo se indican, en este grupos de docentes se rescatan opiniones como la siguiente:</i></p> <p><i>Si la política educativa cambia,</i></p>	<p><i>El 15% de los docentes encuestados están inconformes y siente que las reformas son innecesarias, entre las opiniones de éste grupo de docentes se rescata lo siguiente:</i></p> <p><i>Todas las reformas, son siempre iguales, no hay cambios es lo mismo sólo que con otro nombre. Cada vez es más trabajo</i></p>	<p><i>El 30% de los docentes consideran importante hacer una revisión de las políticas educativas y que los docentes las analicen antes de aplicarlas tomando en cuenta el contexto y las necesidades educativas. De las respuestas se rescatan opiniones como la siguiente:</i></p> <p><i>En cada cambio de política educativa, es necesario</i></p>

uno debe adaptarse a ellas, lo que involucra actualizarse y cambiar la práctica docente.	<i>administrativo para el profesor y menos tiempo efectivo en clase.</i>	<i>modificar la visión que había tenido del proceso educativo y emplear nuevas estrategias de trabajo, sin perder la calidad educativa. Se deben analizar las reformas a fondo, los docentes deben reflexionar e implementar las políticas de manera profesional.</i>
--	--	---

Con relación a las recompensas y satisfacciones que perciben los docentes, se puede afirmar que la mayoría consideran que perciben un sueldo justo y equitativo, además opinan que los sistemas de promoción, en general son justos, desde luego existen opiniones contrarias, pero son muy pocos casos.

Con respecto a su desempeño, consideran que no existe un ambiente favorable para el trabajo colaborativo, y que las reuniones de consejo técnico en sus escuelas, no aportan aspectos favorables a su trabajo como docentes, por el contrario se les asignan una gran cantidad de comisiones para desempeñar tareas a las que no se les da seguimiento, ni se les pide informe de resultados. Incluso la mayoría de los docentes, no le dan gran importancia a los proyectos educativos en los que su escuela está involucrada, ya que cómo comentan, así cómo aparecen desaparecen y no hay evaluación ni seguimiento.

Un aspecto muy interesante en los resultados de las entrevistas es que un 78% de los docentes consideran que están satisfechos en su centro de trabajo y que tanto los directivos, como los alumnos y padres de familia reconocen su labor como docente, también se sienten satisfechos con su desempeño como docentes, pero en cambio no están satisfechos con el desempeño de sus colegas, lo que significa que consideran que ellos hacen bien su trabajo pero los demás no, también algunos mencionan que no hay buenos resultados en el sistema educativo porque no se aplican las políticas y reformas cómo están establecidas.

En éste sentido se establece que no existe una reflexión sobre la práctica docente, ni se tienen estándares o modelos para su práctica, simplemente consideran que ellos hacen lo correcto y los demás no, sin tener un fundamento. Por el contrario aproximadamente un 20% de docentes mencionan que hay dificultades con las políticas y reformas educativas, ya que no se da tiempo a los docentes para conocer las propuestas, analizarlas e implementarlas acorde a las necesidades de sus escuelas, rescatando prácticas que funcionan e incorporando nuevos elementos que pueden apoyar la mejora de la calidad educativa.

Conclusiones

Se puede afirmar que los cambios continuos e inestables de las políticas y reformas en el sistema educativo, ha dado por consecuencia un modelo profesional débil, inseguro y dependiente en los docentes, simplemente el docente espera a que se le indique se y cómo lo debe hacer, tratando de implementar las nuevas propuestas tal y cómo se le indica.

Se preocupa más por entender lo que debe hacer que por tratar de reflexionar sobre los modelos propuestos y crear estrategias acorde a las necesidades específicas de sus alumnos.

Tomando en cuenta lo que establece Hargreaves, la mayoría de los docentes se han sido afectados por las políticas educativas globales conduciéndolos a formar un perfil donde el docente considera que su tarea es simplemente prestar servicios y producir o reproducir lo que se le indique de manera eficiente desarrollando competencias para una adecuada implementación de los servicios.

Son pocos los docentes que se enfocan en un análisis crítico de las políticas educativas y que ponen en tela de duda las políticas educativas, son pocos los que consideran que pueden investigar y crear nuevos modelos, pero esto está determinado por el modelo de economía del conocimiento que predomina en el país, dependencia, estandarización y apropiación de modelos de otros.

Los docentes requerimos de cambiar de mentalidad y empezar a construir una identidad más fuerte e independiente, empezar a creer en nuestras habilidades y capacidades, pero sobre todo en que somos capaces de crear conocimiento a través de la investigación.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. SEP Colmex-CIDE. México.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. "Antecedentes", en *Educación*
[Actualización: 3 de marzo de 2006], recuperado de www.diputados.gob.mx/cesop/
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Editorial. GEDIS. México.
- Hargreaves, A. (2005). Entrevista en el marco del Seminario Liderazgo en el aula, ¿Realidad o utopía? Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista Docencia No. 27. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204037.pdf>
- Marchesi, A., Tedesco, J.C. & Coll, C. (2011). *Reformas Educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI-Santillana. España.
- Namo de Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la Gestión Educativa*. SEP-UNESCO-ORELAC. México.
- Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de las escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. D.F.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y del estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. Editorial PAX. México.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad Docente*. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona GTD-PREAL_ORT. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf>

Directores y evaluación del desempeño de profesores y profesoras: configuración de condiciones para su articulación con las identidades profesionales

Alberto Galaz
Equipo de Investigación Fondecyt*
Universidad Austral de Chile
Alberto.galaz@uach.cl

Resumen

El artículo aborda los resultados preliminares de una investigación que ha tenido por foco de estudio la implementación del sistema de evaluación del desempeño en Chile y sus impactos identitarios en profesores y profesoras de Educación Básica. A través de la realización de entrevistas grupales se identifican y analizan, en virtud de su posición y función estratégica, las visiones construidas por Directores de escuelas municipales. Las evidencias recogidas permiten discutir sobre las condiciones generadas, base sobre la cual se articulan y tensionan las demandas oficiales de la evaluación con los desafíos cotidianos de la escuela. La identidad profesional es concebida como el concepto que los profesores construyen de sí en relación a su trabajo y como el resultado de una construcción personal y social arraigada en condiciones objetivo-subjetivas que facilitan u obstaculizan la integración entre asignaciones y adhesiones.

Palabras clave: Directores, profesores, identidad profesional, evaluación y escuela

Introducción

La implementación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los profesores expresa la determinación de las autoridades político-educativas por comprometer a los profesores en el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en áreas claves del currículum y los propios resultados que obtienen los profesores en la evaluación de su desempeño evidencian que aún queda mucho por avanzar.

Por su parte, las investigaciones referidas a la identidad profesional permiten sostener que el proceso de ser evaluado puede tensionar no solo el concepto que los profesionales construyen personalmente de su trabajo, sino que además, puede incidir significativamente en su dimensión colectiva ampliando o restringiendo a nivel institucional el campo de posicionamiento sobre el cual la identidad se despliega y sobre, el cual además, se espera oficialmente, que se desarrollen compromisos con el proceso de evaluación. En el contexto de un sistema dirigido esencialmente a la evaluación individual del desempeño, la evidente ausencia de comprensión y control sobre estas variables pueden contraer consecuencias

* Proyecto Fondecyt N° 11110177. Impactos y contra-impactos identitarios en la evaluación del desempeño de los profesores de Educación Matemática y de Lenguaje y Comunicación. El equipo se encuentra también integrado por: Rivera, P; Vega, J; Lizama, P; Shick, C; Muñoz, E. y Lillo, R.

inesperadas y constituirse, por consiguiente, en un serio obstáculo para el mejoramiento educativo deseado.

Evaluación del desempeño y proyecciones identitarias

La evaluación del desempeño de los profesores en Chile posee como hitos el diseño de un Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003) y la posterior aprobación del Reglamento para la Evaluación de los Profesionales de la Educación (2004). Según consta en dicho reglamento, la evaluación se define como un sistema con carácter formativo, orientado no solo a medir, sino que además, a mejorar la labor pedagógica de los educadores a través de la promoción de su desarrollo profesional.

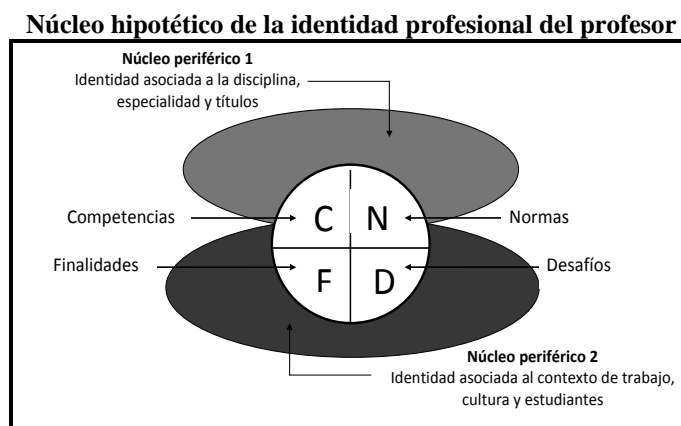
Según Murillo (2006), la abierta explicitación de estos principios por parte del sistema nacional no solo sitúa a nuestro país como una excepción dentro de aquellos que se han implementado a nivel internacional, sino que además, deja en evidencia el carácter integral que asume, toda vez que posee por objetivos, recabar información que permitirá, por una parte, orientar decisiones de promoción e incentivos y servir, por otra, como marco de aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

En un escenario más amplio, autores como Akkerman y Meijier (2011) constatan que el interés de las recientes reformas por evaluar y comprender cómo los profesores trabajan y se desarrollan conlleva inevitablemente a situarse en el campo de las identidades profesionales porque, como advierte Murillo (2006), toda propuesta de estándares de competencias y su consiguiente evaluación docente parten de una previa concepción de lo que significa ser un “buen profesor”. Según Day (2005), de esta forma subyace a un sistema de evaluación un modelo de identificación que busca ser promovido a fin de impregnar de nuevos significados y dinámicas el desempeño.

En el caso de Chile, un análisis del Marco para la Buena Enseñanza permite revelar la imagen de un profesor que, consciente de la incidencia de su práctica en los resultados de sus alumnos, activa sus competencias para dar cuenta de las diferencias entre lo planificado y lo efectivamente logrado. Es decir, se trataría de profesores que cuentan con competencias que se correlacionarían significativamente con el logro efectivo de los aprendizajes. Por su parte, Fullan (2002) y Tardif (2004) han constatado en sus análisis de las reformas educativas en Estados Unidos y Europa similares referencias y han coincidido que, en un terreno más concreto, el objetivo central que se plantean los gobiernos es formar profesores que realicen un permanente proceso de mejora de sus competencias.

La identidad profesional de los profesores

La identidad profesional puede ser definida, según Beauchamp (2009), como la síntesis de un proceso dinámico de construcción del sentido e interpretación de lo que uno es en referencia a un campo de desempeño y, en el cual confluyen, variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal), social (modelos profesionales asignados) y contextual (condiciones). Según Dubar (2000), al ser puestos estos procesos en juego, los profesionales se dotan de un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias o saberes, valores, desafíos, proyectos, etc. que permiten el dominio (percepción de sí) y el reconocimiento (social/oficial).



Bajo tales antecedentes, la identidad profesional se constituye en una variable que debe ser considerada “clave” en el diseño e implementación de las políticas educativas, porque cabe esperar que una identidad socialmente promovida, por ejemplo a través de un sistema de evaluación del desempeño, no se asuma mecánicamente (impactos esperados). Al respecto, investigaciones realizadas en Inglaterra por Woods y Jeffrey (2002) dan luces sobre las posibles tensiones institucionales e identitarias derivadas de la implementación de procesos evaluativos en las escuelas, así como, de las respuestas estratégicas que pueden desarrollar los profesores (defensa, cambio y simulación). Las evidencias también se dirigen a demostrar algo que es más interesante aun, que la propia identidad se constituye, según Day (2005), en una variable predictora del rendimiento (contra-impactos) través de lo que él ha denominado como sentimiento de identidad.

La dimensión social de la identidad profesional de los profesores

Pero, ser profesor significa ser visto socialmente como tal; es un asunto de definición y de identificación de tal condición dentro de los marcos o modelos que definen los parámetros preexistentes de dicha actividad profesional. Es decir, las expectativas externas, las definiciones de lo que se hace, se debe hacer y conocer tienen sin duda mucha influencia en la identidad profesional que construyen los profesores, sobre todo si el origen de dichas

asignaciones tiende a situarse en aquellos entornos a los cuales el profesor atribuye gran valor.

Es bajo tales consideraciones, que la identidad profesional de un profesor es una dimensión de su identidad social, es decir, una definición que le permite ser identificado en el sistema social como perteneciente a un cuerpo específico. Aunque, como señala Beijaard (2004), se trata también del hecho de verse a sí mismo como formando parte de un grupo socio-profesional poseedor de ciertas características.

Más allá de las diferencias que se puedan constatar en los distintos ámbitos de socialización de un grupo profesional, estos elementos de referencia se dirigen fundamentalmente a establecer la capacidad de sus miembros para definirse en torno a un conjunto de saberes profesionales, a un espacio o contexto de desempeño específico, a un conjunto de normas o reglas que regulan las actuaciones, pero así también, en torno a los objetivos o finalidades visualizadas.

Cuando se operan definiciones más específicas al interior de esto, se obtendrán por cierto las diferencias identitarias que se pueden constatar, por ejemplo, entre profesores primarios y secundarios (cuando los marcos de referencia son el contexto o la población que se atiende), entre profesores de distintas disciplinas (cuando recurrimos a los saberes específicos), etc. Como señala Dubar (2002), *“se trata de una identidad de profesores pero de formas identitarias múltiples (...) a menudo compuestas o inestables como en el seno de todos los grupos profesionales”* (En Gonnin-Bolo, 2002, p. 136).

Condiciones institucionales de trabajo y el posicionamiento activo de la identidad profesional

A fin de comprender la complejidad de las construcciones identitarias que realizan los profesores se torna necesario considerar el ámbito institucional u organizacional. Berger y Luckmann (1992) se han referido profusamente a las características que asume la construcción de la identidad en las instituciones. Señalan al respecto que, tratándose de contextos de socialización secundaria (es decir, cuyas características están determinadas por una compleja división del trabajo y distribución del conocimiento), los individuos deben asumir una definición de sí en medio de la asignación de roles específicos fuertemente vinculados a normas y consecuencias.

Refiriéndose de las posibilidades de una exitosa integración entre las asignaciones o demandas y las definiciones de los profesores, Bourgeois (1996) señala que las condiciones institucionales son cruciales dado que ellas contribuyen a sostener el aprendizaje cuando éste comporta una apuesta de cambio importante para los profesores. De la misma forma, cuando dichas condiciones son vivenciadas como un espacio protegido, el profesor puede experimentar sin demasiado riesgo para su existencia, nuevas maneras de ver el mundo, de pensar-se y de actuar.

La construcción de la identidad profesional de los profesores se juega, entonces en la articulación entre los sistemas de acción (estructuras) que proponen y demandan identidades, las trayectorias (historia y biografía del sujeto) y las condiciones organizacionales, seno el cual se forjan las identidades reales a las cuales adhieren los sujetos. Se trata, de esta forma, de una relación que puede ser mejor sintetizada en el poder que poseen los actores para establecer estrategias de negociación con las demandas (espacio de movilidad y decisión).

Beijaard (2004), en sus análisis referidos a la articulación entre las dimensiones personales y contextuales en las dinámicas identitarias de los profesores experimentados, nos ofrece una comprensión que él define como “compleja”. Coincidiendo con Bourgeois (1996), señala que aquellos profesores que tienen una auto-percepción positiva de su identidad profesional generan mecanismos que tienden a eliminar su desagrado ante las pobres condiciones de trabajo. Sin embargo, también señala que aquellos profesores que tienen una percepción negativa o una baja estima de su identidad tienden a cambiar cuando se toman las medidas para mejorar sus condiciones de trabajo.

Coldron y Smith (1999) se han referido expresamente a la importancia de estas variables en la construcción de la identidad profesional del profesor; para ellos, la identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social debe ser concebido como un arsenal de potenciales relaciones que una persona puede tener con otras. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo. El desarrollo de la identidad profesional del profesor dependerá en gran parte de la disponibilidad y calidad de estos factores.

Directores de escuelas y la evaluación del desempeño de profesoras y profesores

El efecto-director es según Bolívar (2010), normalmente, un efecto indirecto: no es él quién trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. En esta misma línea, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) identificó al liderazgo educativo como el segundo factor intra-escuela que más incidencia tiene en los aprendizajes que obtienen los estudiantes. Entre otras cualidades, el informe evidencia que los buenos directores de escuela dedican el 80% de su tiempo a la instrucción y motivación de sus profesores, “si no se cuenta con un buen director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua” (Pág. 33). La OCDE (2008), también reconoce la importancia de una buena dirección en la efectividad escolar, pero condiciona su efecto a la mayor o menor autonomía del director para tomar decisiones importantes.

En Chile, las funciones del director de escuela están definidas desde el año 1997 por el Estatuto Docente. La principal función otorgada corresponde al liderazgo del proyecto educativo institucional, como así también, la gestión financiera y administrativa de la escuela. A nivel pedagógico, le corresponde la tarea de formular y evaluar el cumplimiento de las metas educativas y el curriculum escolar y mantener un sistema de comunicación e información permanente con los padres y apoderados.

Posteriores diagnósticos realizados sobre los resultados, funciones y condiciones de trabajo identificaban, entre otros aspectos críticos, que los directores no ejercían un liderazgo instruccional, ni parecían tener la capacidad para usar los resultados de aprendizaje y las observaciones de clases para realizar mejoras sistemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (OCDE, 2003) ¿Cómo debería formarse a los directores?, era la pregunta final que surgía de los análisis.

Con la intención de responder a la necesidad de contar con cuerpo de criterios que sirvieran de orientación para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño de los directores, en el año 2005 el Ministerio de Educación promulgaba un Marco para la Buena Dirección, Una de sus dimensiones más sensibles, en tanto alude a la autonomía del ejercicio, corresponde a la administración y evaluación del cuerpo de profesores de la escuela. Específicamente estipula en su dimensión de gestión de los recursos que, a los directores y su equipo directivo, les cabe la tarea de generar las condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y el desarrollo del personal de su establecimiento.

Iniciativas más recientes, como el Proyecto de Ley de Nueva Carrera Profesional Docente, han pretendido fortalecer la autonomía en la función administrativa del director. Por ejemplo, a través de la posibilidad de despedir al 5% de los profesores de su establecimiento. Sin embargo, y pesar de estos avances, las críticas referidas a la ausencia de una política pública consistente con la evidencia internacional y pertinente con las necesidades formativas, profesionales y laborales de los directores, aun no han cesado (Panel de Expertos 2010 y Donoso, et al., 2012).

En la implementación del sistema de evaluación del desempeño de los profesores a los directores se les asignan una función directa y dos indirectas. La directa, se encuentra establecida como parte del reglamento N° 192 (2004), normativa fundante del sistema de evaluación. En su artículo N°16 se señala que corresponde a los directores completar un informe de referencia de terceros por cada docente evaluado en el establecimiento. Este informe es una pauta que mide diversos aspectos del desempeño en relación a los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza. La ponderación de este informe es de un 5% respecto del total.

Las funciones indirectas, no menos relevantes que la anterior, establecen, por una parte, que el director debe apoyar la implementación de la Evaluación en su escuela por medio de acciones referidas, por ejemplo a recolectar información sobre los profesores que serán evaluados, facilitar la entrega y recepción de los instrumentos de evaluación, coordinar e informar fechas de filmación de clases y entrevistas, etc. Por otra parte, se espera del director la utilización responsable de los resultados de la evaluación de sus profesores, específicamente, en la identificación de debilidades y facilidades dadas para el desarrollo de los planes de superación profesional.

Dada su posición clave en la gestión de las condiciones institucionales para la implementación, en este estudio nos interesan particularmente las apreciaciones de los directores sobre el proceso de evaluación porque:

1. Permiten constatar su compromiso con el sistema de evaluación y, a partir de aquello, con la optimización de cada uno de los procesos y etapas involucradas.
2. Pueden arrojar información valiosa sobre la forma en que se concreta el proceso en la escuela (obstáculos y facilitadores) y los resultados particulares que se obtienen de su implementación (consecuencias y contribuciones).
3. Pueden aportar con ejemplos o experiencias concretas de estrategias de apoyo que se hayan diseñado para coordinar o apoyar a los profesores y profesoras.
4. Pueden dejar en evidencias las condiciones colectivas, objetivas y subjetivas sobre las cuales se despliegan y articulan las identidades profesionales de los profesores con las demandas de la evaluación (recursos, desafíos, tensiones, estrategias, etc.).

Metodología

El estudio de las visiones de los directores ha sido realizado bajo una metodología cualitativa. La estrategia utilizada ha sido la entrevista grupal. La pertinencia de esta decisión se sustenta en evidencias (IOE, 2010) que muestran que en etapas de exploración inicial de una investigación (con informantes cualificados, líderes, representantes de grupos clave, etc.) la entrevista grupal ha mostrado ser especialmente útil y pertinente para acceder y analizar la re-producción de códigos (por ejemplo la adhesión-distancia a determinados discursos), para identificar los tópicos más extendidos entre distintos segmentos de una población (juicios conscientes y explícitos) y para detectar la frecuencia o dominancia de determinadas temáticas.

Las visiones, en tanto objeto de estudio y análisis, son definidas como un conjunto de conocimientos relacionados y como componentes relevantes de la configuración de las prácticas y de las identidades de los actores. Permiten abordar e interpretar situaciones, proporcionar explicaciones y hacer anticipaciones, así también, formular nuevas concepciones (De la cruz, et al; 2006).

La entrevista grupal fue **titulada** “*Condiciones para la evaluación del desempeño de los profesores*”. Su desarrollo, estuvo dinamizada por un integrante del equipo que ofició de coordinador en base a un protocolo de preguntas abiertas referidas a los siguientes ejes temáticos:

- a. **La evaluación del desempeño.** Organización, dificultades y tensiones experimentadas durante el proceso de implementación en la escuela.
- b. **Resultados e impactos de la evaluación.** Satisfacción con los resultados, consecuencias o repercusiones y estrategias de apoyo para los profesores

- c. **Las propuestas de cambio.** Modificaciones o innovaciones que son pertinentes de introducir al sistema de evaluación a fin de mejorar su pertinencia.

5 Directores de escuelas municipales de la Comuna de Futrono (XIV Región de los Ríos) fueron los participantes. La técnica de análisis de las respuestas ha sido el Análisis Categorical. El proceso para categorizar se realizó en base a la construcción de un listado de categorías básicas (codificación abierta), las que posteriormente se organizaron en grupos de categorías con origen común.

Resultados y análisis

Las entrevistas han permitido identificar tres categorías y 7 subcategorías las que han sido jerarquizadas en virtud de su recurrencia en el discurso de los directores.

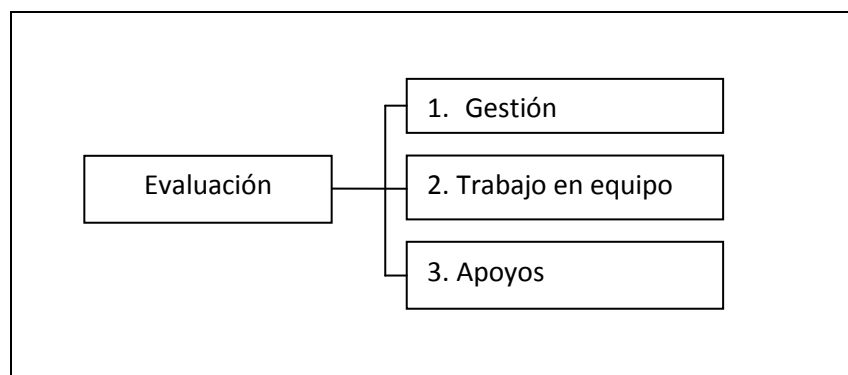


Figura 2. Categoría N°1. Evaluación

La Evaluación Docente es asumida como una instancia en la que se solicitan cosas y tareas que deben ser respondidas dentro de un marco del cual no se debe o no se puede salir. También adquiere el significado de un proceso, cuya la intencionalidad busca identificar los defectos de los docentes. Posee una connotación punitiva. No se ve como un proceso de aprendizaje, de evolución o desarrollo en el plano profesional. Es más, es vista como una actividad que tiene muchas veces por resultado la estigmatización de los docentes.

“(…) ¿qué pasa con los profesores que bajan? hay una ley de concursabilidad en la cual los directores deben asegurar mantener a los profesores en la evaluación docente entre las categorías o ámbitos de competente y destacado. Por lo tanto, deben establecer estrategias para evitar que los profesores se evalúen de básicos o insatisfactorios” (Director escuela 1).

La evaluación también coloca a los directores ante la necesidad de visualizar las acciones específicas que permitirán contar con el tiempo, los espacios físicos y actividades para desarrollar las tareas asociadas a la confección de portafolios o de grabación de sus clases. Actividades que hoy, según los directores, dependen casi exclusivamente de la voluntad del sostenedor (**gestión**).

“Este año los acompañamos (profesores en evaluación), vamos a su aula, conversamos, trabajamos en grupo, ellos comparten, y cuando vamos a su aula nos consultan: ¿lo hice bien?” (Director escuela 2).

Para lo directores la evaluación del desempeño es un proceso que se experimenta de forma solitaria, aunque también se observa la existencia de docentes que comparten sus experiencias. La búsqueda de **trabajo colaborativo** entre pares -señalan- permite evaluar y analizar la pertinencia de los productos, por ejemplo los portafolios. Aunque también, se evidencia la realidad de quienes quieren trabajar en forma individual, es decir, aquellos que desean responder a la evaluación desde sus casas.

“tenemos colegas que tiene experiencia y que ellos mismos quieren compartirla con aquellos que están por primera vez participando en la evaluación. Han tenido dos jornadas que se han hecho ya, donde se han ido clarificando, y donde han sido de monitor” (Director escuela 3).

Otros apoyos tienen un origen central. Algunos directores identifican y valoran positivamente las iniciativas de la autoridad educativa municipal, porque compensaría las ausencias que presenta la implementación de la evaluación. Estos **apoyos** apuntan a implementar y financiar estrategias tendientes a fortalecer la confianza, seguridad y las dinámicas de trabajo grupal.

“(…) estamos haciendo un trabajo y todos los días. También se le otorgaron dos horas diarias a los profesores que se van a evaluar para que trabajen en forma personal, solitos, y luego en equipo, están muy acompañados los colegas, así se hizo el año pasado y obtuvimos excelentes resultados” (Director escuela 1).

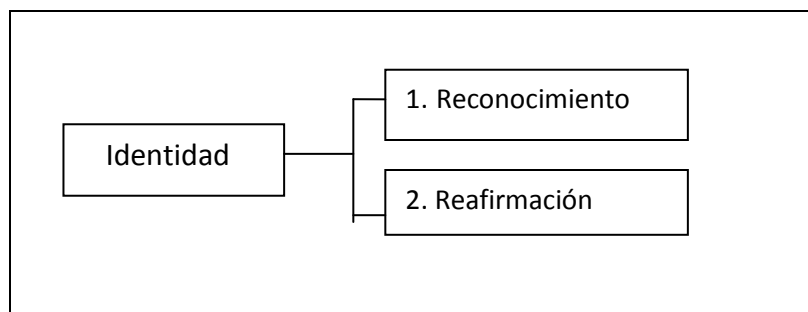


Figura 3. Categoría N°2. Identidad

Según los directores el proceso de evaluarse coloca a los profesores ante el desafío de reconocerse y ser reconocidos en sus cualidades. Se trata de ante todo de sentirse visualizados u observados, algo para lo cual no todos disponen de los mismos recursos, lo que se vivencia con incertidumbre e inseguridad. El anhelo o ideal es que todos los profesores “salgan bien evaluados”, pero aquello no ocurre. Se debe asistir entonces al escenario de profesores que obtienen un muy buen resultado y otros no.

De esta forma, al ser evaluado como estacado, la imagen proyectada de un profesor es distintiva. Esta designación o calificación otorga un valor intrínseco que confiere seguridad y aumenta la autoestima. Además, permite realizar proyecciones profesionales. Un director que en sus funciones de profesor ya había tenido la oportunidad de ser evaluado expresa:

“ (...) porque a las finales el tema de la plata es plata, uno se puede inscribir y recibir unos 50 mil pesos más en su sueldo, pero uno, como persona se siente tan distinto porque, uno ¿no sé?, refleja algo distinto, se puede relacionar de mejor forma, adquiere confianza en uno mismo, yo creo que eso es fundamental” (Director escuela 2)

Entre las proyecciones profesionales se mencionan por ejemplo la posibilidad de integrar la Red de Maestros, o de adjudicarse una AEP*. Pero también encontramos el polo opuesto, es decir, aquellos profesores y profesoras que no obtienen un buen resultado en su evaluación. En dichos casos, el reconocimiento opera de manera inversa afectando la autoestima y la seguridad. De la misma manera operan las consecuencias.

Los directores expresan un sentimiento de excesiva desigualdad en la disposición y gestión de los premios y castigos asociados a los resultados de evaluación. Por ejemplo, a diferencia de los castigos (que están directamente asociados al resultado de insatisfactorio), los beneficios de una calificación positiva (destacado) dependen de la postulación a otros concursos y exámenes.

Resulta lógico por lo tanto, según lo directores, que los profesores manifiestan abandono por parte del Ministerio de Educación en la implementación de la evaluación docente, ya que perciben que no existe un seguimiento, ni apoyo en el desarrollo los procesos.

“Tienen miedo porque están solos (los profesores), llenan un instrumento, nadie lo ve, nadie lo leyó, van a entrar al aula y nadie quiso filmar su clase antes, por lo menos para criticarme” (Director escuela 5).

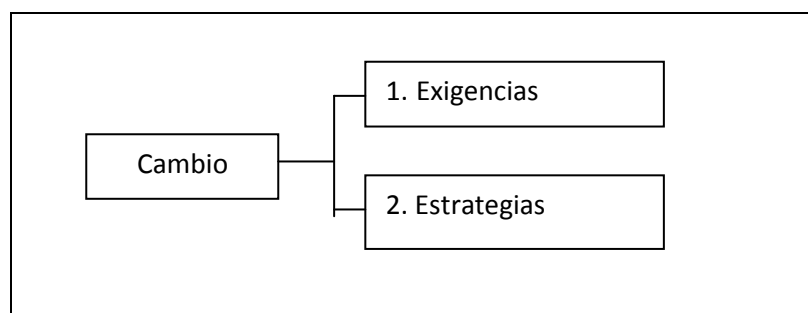


Figura 4. Categoría N° 3. Cambio

Se evidencia una tensión permanente entre las exigencias ministeriales y la realidad en la que se aplica la evaluación. **La necesidad de** cambios es una demanda explícita en los directores y, que en su sentido más profundo proyectan, por una parte, las ganancias que en términos de pertinencia pueden obtenerse de un sistema que se ajuste a la realidad de las

* Asignación a la Excelencia Pedagógica. Se trata de una retribución económica para profesores que acrediten, por medio una prueba y un portafolio, tener competencias de excelencia (en relación al Marco para la Buena Enseñanza).

escuelas. Por otra, expresa la necesidad de reconocimiento sobre los aportes que pueden realizar.

Para los directores, existen disposiciones asumidas como ideales pero que luego se descontextualizan, porque se tornan inviables a la luz de los recursos humanos, materiales o financieros con que cuentan. Por ejemplo, se exige que un docente deba evaluarse pero a la vez se le exige que se haga cargo de un curso completo y complejo. Así tampoco, es posible separar de sus funciones a un docente mal evaluado, tal como se estipula, porque no existirían los recursos para contratar un docente reemplazante mientras el titular se capacita.

“(...) yo creo que el profesor tiene las herramientas, pero que le pasa se siente solo, porque hasta el momento que se hace... usted, usted, usted tiene evaluación este año (...) Después vienen los instrumentos, sube el instrumento, firme aquí, necesitamos tiempo, que es lo que normalmente sucedía antes, quiere tiempo, quiere tiempo, tiene tiempo, le vamos a dar tiempo, pero que necesita el profesor... que lo acompañen” (Director escuela 2)

Uno de los cambios fundamentales que se proponen es introducir o promover procesos de acompañamiento y orientación en el desarrollo de la evaluación. Además, se demanda incluirla como parte de las horas de trabajo a fin de responder a su efectiva complejidad. Por su parte, las escuelas, por iniciativa propia han desarrollado instancias de reunión para orientar el proceso de evaluación docente, lo que ha sido catalogado como un aspecto positivo por los docentes.

“(...) nuestra parte es más administrativa, pero nos juntamos con los docentes y luego vemos el proceso (...) Entonces, este año los acompañamos, vamos a su aula, conversamos, trabajamos en grupo, ellos comparten (...)” “estamos tratando de crear un espacio para compartir, para que estén más contentos, más seguros” (Director escuela 5)

A modo de conclusión

Los resultados de este estudio se enmarcan dentro de los objetivos de una investigación mayor referida a los impactos y contra-impactos identitarios del sistema de evaluación del desempeño de los profesores y profesoras.

Nos ha parecido relevante como equipo dar cuenta de las visiones construidas por los directores de escuela porque, en consideración de su rol y posición estratégica en la escuela, pueden entregar antecedentes sobre las condiciones objetivas, subjetivas y colectivas generadas por la implementación, condiciones que hoy pueden estar favoreciendo u obstaculizando la necesaria integración entre las demandas oficiales y las construcciones de los profesores.

La pertinencia de los resultados aquí entregados no solo dicen relación con la importancia que en el éxito de una reforma o innovación educativa, adquiere la identidad profesional, sino además porque permite identificar las externalidades o impactos inesperados que se pueden asociar al diseño de un sistema tan complejo como el que aquí hemos abordado.

Nuestro principio de actuación ha sido que las consecuencias de la evaluación del profesor no solo guardan relación con aquello que, pública y oficialmente, se comunica.

A nuestro juicio, el desarrollo de una mirada institucional e intersubjetiva en la implementación de las políticas educativas permitiría una mejor comprensión de la complejidad de las dinámicas que generan. Sin embargo, y contradictoriamente, los directores de escuela no han escapado al tecnicismo de ser reducidos (tal como lo han sido los profesores) a un mero factor o efecto predictivo del aprendizaje de los estudiantes.

La dimensión colectiva presente en el discurso de los directores es un eje que permite corroborar tanto, el cumplimiento de las funciones asignadas por la autoridad política y técnica de la evaluación, como además, la identificación de los desafíos concretos a los cuales deben hacer frente en la evaluación de sus profesores.

Los principales desafíos dicen relación con la propia organización de los recursos que implica la evaluación. Tiempo, espacios, materiales, etc. son demandas que provienen de contextos diversos y con plazos de respuestas que se superponen y tensionan. Sea este quizás el contenido esencial del significado que construyen sobre la evaluación, porque más allá de la responsabilidad directa de tener emitir un informe (referencia de terceros) sobre sus profesores, para ellos se trata de una demanda externa.

De esta forma, externalidad-individualidad se oponen en el discurso al significado y preponderancia que alcanza la relación escuela-profesores. Con o sin evaluación, los profesores demandan apoyo permanente, tiempo, reconocimiento de sus pares, etc. Pero la complejidad de su trabajo y la apreciación de sus propuestas no son consideradas en el proceso. La evaluación del desempeño para los profesores, según los directores, implica una detención temporal.

Contradictoriamente, los resultados de la evaluación tienen impactos significativos. Reconocimiento profesional-alta autoestima son las consecuencias más evidentes del resultado de haber sido categorizado como destacado. Lo opuesto es estigmatización-desmotivación, cuando el resultado es básico o insatisfactorio. Sea esta la razón por la cual se explique que una de las consecuencias no esperadas del proceso ser evaluado es que se vivencie de forma solitaria.

La incertidumbre generada ha movilizó a los directores a actuar estratégicamente, buscando apoyos que permitan implementar/financiar iniciativas de trabajo grupal tendientes a fortalecer la confianza y la seguridad.

Estas iniciativas son coherentes con las evidencias que entrega la literatura internacional sobre los aportes que, términos de contención y compromiso, pueden desprenderse del desarrollo de una identidad colectiva. Al respecto, señalábamos en la discusión teórica, que estas pueden generar condiciones propicias para promover aprendizajes cuando las demandas involucran cambios importantes para los profesores.

Finalmente, nuestra esperanza como investigadores, profesores y formadores de profesores es que estos resultados, y aquellos que se obtengan al cabo de la finalización del proyecto,

promuevan el diálogo no solo sobre el mejoramiento o cambio del Sistema de Evaluación que tenemos, sino además sobre el profesor y profesora que queremos formar. Por ejemplo, se proyecta aportar en la búsqueda de acuerdos y articulaciones de intereses entre la gestión administrativa-pedagógica y la gestión pedagógica, como así también, sobre las características e incidencias particulares que asume la identidad profesional cuando su construcción es asumida y entendida desde una perspectiva del ser y hacer de una profesora.

Referencias

- Akkerman, S. y Meijier, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 27. pp. 308-319.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Documentos*. N° 41, PREAL, Chile.
- Beauchamp, C. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 39, N° 2. pp. 175–189.
- Beijaard, D. et al. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20. N° 2, pp. 107-128.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1992). *La construction sociale de la réalité*. Meridiens Klincksieck, Paris.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*. Vol. 9, núm. 2, pp. 9-33. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Éducation Permanente*. Vol. 3, N°128, pp. 27-35.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studie.*, Vol. 19, N° 6, pp. 711-726.
- Colectivo IOÉ.(2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 19. pp. 73-99.

Day, C. et al. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, pp. 563-577.

De la Cruz, et. al. (2006). *Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores*. En Pozo, J.I. et al (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Grao, Barcelona.

Donoso, S, et. al. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação* Vol. 17 N° 49, pp.133-240.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Paris.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Revista Estudios Pedagógicos*. UACH. N°17, pp. 89-107.

Gonnin-Bolo, A. (2002). Entretien avec Dubar, Claude. *Recherche et Formation*. Institut National de Recherche Pédagogique. N° 41. pp. 131-138.

Murillo, J. et al. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. UNESCO.

Mineduc (2003). Marco para la Buena Enseñanza.

Mineduc (2011). Informe de resultados evaluación del desempeño.

Mineduc (2004). Reglamento para la Evaluación de los Profesionales de la Educación.

OCDE (2008). Mejorar el liderazgo escolar. París, Francia.

OCDE (2003). Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems. (Disponible en <http://www.oecd.org>).

Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.

Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 23, N° 1, pp. 89-106.

Dimensiones de satisfacción sobre procesos formativos del postgrado

Rosa Medina

Universidad Austral de Chile
rlidmedina@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación se inserta de manera específica dentro de la comunidad científica que estudia el desarrollo de la educación superior de cuarto nivel. Considerando como fenómeno de indagación global, la evolución del postgrado en Chile, su la calidad educativa y el concepto de satisfacción implícito en los procesos de formación, desde la percepción de actores específicos. Teniendo como sustento teórico, enfoques orientados desde la psicología social, teoría cognoscitiva social y evaluación de programas.

Para su concreción, desarrolla una metodología cualitativa-evaluativa de corte interpretativo, sustentado en un estudio de casos múltiples, que permite evidenciar desde los resultados, las dimensiones de satisfacción manifestadas por graduados de Programas de Magíster de una Universidad del sur de Chile. Las cuales tienen su base en una satisfacción global, cimentada a su vez en una de carácter personal y profesional.

Palabras Claves: Educación Superior, Calidad de la Educación, Evaluación, Percepción, Satisfacción.

Introducción

La Educación de Postgrado en Chile y Latinoamérica se encuentra en un proceso de expansión, debido a las nuevas dinámicas de competencias producidas entre las instituciones universitarias y dentro de los mismos contextos laborales, al requerir recursos humanos calificados y competentes para la sociedad del conocimiento (Espinoza y González, 2009).

Dentro del postgrado (considerada como la educación de cuarto nivel) se reconoce el desarrollo de Magíster y Doctorado, los cuales han evidenciado un incremento sostenido de las matrículas en diferentes áreas de especialización (SIES, 2009). En palabras de Arredondo (2000), las necesidades de especialización tienen su origen en la necesidad de una formación profesional, la obtención de un grado académico, mayores posibilidades de empleo y mejor remuneración. De esta manera, mientras los recién titulados buscan compensar la formación recibida en pregrado (centrada fundamentalmente en la teoría), los profesionales con experiencia laboral pretenden especializarse en áreas, que le permitan desempeñar con mayor eficacia y eficiencia su trabajo (Rodríguez y Vio, 2003).

Conjuntamente con la evolución y crecimiento en matrícula del postgrado, también se evidencia un replanteamiento del currículo. Por tradición los programas han desarrollado una orientación académica. Sin embargo, en la actualidad, el desarrollo de programas está siendo orientado hacia un perfil de egreso focalizado en el desempeño profesional, centrado en un enfoque por competencias. Que permite la continuidad entre los diferentes niveles educativos, estimulando la construcción del aprendizaje centrado en la autonomía, expresando las capacidades que tienen los egresados al momento de completar estudios en perfiles de egreso, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación a los contextos laborales (CINDA, 2004).

Ahora bien, considerando que la segunda mitad del siglo XX constituye una de las épocas de mayor expansión a escala mundial en materia de educación, resulta esencial fortalecer en diversos ámbitos las instituciones que posibilitan la construcción del

conocimiento, a partir de un resguardando de la garantía de calidad de la enseñanza (UNESCO 1998). En tal sentido, el aseguramiento de calidad de la educación, hace referencia a considerar una serie de acciones planificadas y sistemáticas con el objetivo de lograr una confianza adecuada en los usuarios, lo que según la norma ISO 9000 (CINDA, 2008) implica circunscribirse en un sistema de calidad con actividades organizadas, que permitan proporcionar confianza adecuada de que un producto o servicio cumplirá con los requisitos para la calidad.

De acuerdo a la realidad enunciada sobre el aseguramiento de la calidad educativa, Chile implementa la política de “Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”, a través de la autorregulación y la acreditación de programas en instituciones. Esta tarea se encuentra a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la cual considera criterios para la acreditación de carreras y programas centrados principalmente en: el carácter y los objetivos, duración, requisitos de admisión, estructura del programa y apoyo institucional (CNA, 2010).

Las dinámicas antes descritas de expansión del postgrado y de la evaluación de su calidad educativa, constituyen temáticas que reflejan y tensionan el estado del arte del postgrado en Chile, destacándose algunos estudios realizados por: Bustos (2004), Devés y Marshall (2008), Espinoza y González (2009), pero sobre la cuales se tiene desconocimiento, al querer relacionarlas con la satisfacción de graduados luego de la especialización.

En base al contexto enunciado, esta investigación considera la siguiente problematización: “Desconocimiento y falta de estudios empíricos, que den cuenta sobre las dinámicas relacionales de los Programas de Magíster (masificación de matrícula-ofertas, calidad educativa y acreditación). Así como a su vez de la relación o incidencia que se establece, entre los procesos de acreditación y la satisfacción de graduados luego de la especialización”. Y dentro de la misma problematización considera la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las acciones evidenciadas dentro de los procesos formativos del postgrado, que posibilitan y caracterizan la satisfacción de graduados de Programas de Magíster?

Y para su organización y desarrollo plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Interpretar la percepción de satisfacción de graduados de dos Programas de Magister de una universidad del Sur del País, respecto a sus procesos formativos.

Objetivos Específicos

- Categorizar las percepciones de los graduados, sobre los procesos formativos de los programas y los elementos que conforman y caracterizan la satisfacción.
- Analizar la percepción de los graduados respecto a las acciones evidenciadas que posibilitan o dificultan la satisfacción de los programas y su relación con los procesos formativos y el perfil de egreso.
- Diseñar y proponer acciones orientadas a la mejora de las propuestas actuales de los dos Programas de Magíster considerados para este estudio y a las políticas públicas.

Antecedentes Conceptuales

Desde la década de los 80, el concepto “calidad de la educación” ha significado un tema de discusión y preocupación en las agendas políticas de diversos países de Latinoamérica, así como también en Chile. Esta inquietud obedece principalmente a la expansión de los sistemas educacionales, al costo de los mismos y a la necesidad de fortalecer sociedades más avanzadas (Royero, 2010).

En el contexto de la “calidad de la Educación Superior”, esta, se asume como el conjunto de cualidades que debe poseer una institución educativa, estimadas en un tiempo y situación dados (CINDA, 1994). La cuales se logran comprobar y sustentar a partir de una serie de procesos evaluativos y de diagnóstico, que posibilitan el análisis del contexto

y la realización de mejoras, a partir del conocimiento del estado de la realidad evaluada (Elola y Torazos, 2000).

Considerando la realidad anterior, en esta investigación, la orientación evaluativa esta direccionada hacia dos programas académicos de una universidad al sur del País. Y para ello centra su atención en el desarrollo del enfoque evaluativo respondiente de Robert Stake (Stufflebeam y Shinkfield, 2002) centrado en el cliente, que permite evaluar el grado de satisfacción que demuestra el usuario del programa, en donde se asume que los objetivos, actividades y lineamientos de cada propuesta deben responder a las necesidades de los receptores.

A partir del enfoque evaluativo de la investigación, emerge el concepto de percepción. El cual permite operacionalizar la acción evaluativa, producto de la valoración que realizan los sujetos de las experiencias vividas. Según Vargas (1994), en la percepción, y desde el contexto de percepción social, la valoración sobre las situaciones y experiencias vividas en sociedad cobran un gran sentido, ya que permiten desarrollar procesos cognitivos de conciencia, orientados a: reconocer, interpretar y significar, para posteriormente elaborar y emitir juicios. En este escenario, por tanto, queda de manifiesto que el sujeto evoca sus experiencias pasadas (vividas durante los procesos formativos del postgrado) y establece una contrastación con las experiencias nuevas (desarrolladas luego del egreso), atribuyendo características cualitativas, que posibilitan la comprensión del fenómeno. Dentro de la contrastación de experiencias vividas y percepción sobre procesos formativos, se reconoce la importancia de las experiencias vividas con el formador y sus prácticas pedagógicas, ya que a partir de ello se hace evidente en gran medida la satisfacción de Programas de Postgrado (Bain, 2005).

Frente a lo anterior, Pichon-Rivière (1985) expresa que la construcción del aprendizaje logra propiciarse en cada instante y experiencia de vida, por tanto en todo proceso formativo está implícito un aprendizaje u objetivo. En esta instancia, también se reconoce la importancia de la evaluación, la cual si bien constituye una tarea esencial del profesor, al tener que analizar el desempeño, medida de capacidad y apreciación del todo

del alumno (Hoffman, 1999), también posibilita una instancia de contrastación del sujeto, sobre lo que siente que aprendió y la manera en que percibe que fue evaluado.

Ahora bien, dentro del escenario de valoración de las experiencias vividas, la satisfacción, es entendida como la manera en que el individuo percibe la relación entre el esfuerzo realizado y los logros alcanzados (Hodgetts y Altman, 1991) y a su vez tiene su base en un carácter intrínseco y extrínseco considerando la Teoría Cognoscitiva Social de la Motivación y Autoeficacia (Bandura, 1987), en donde se aprecia que la motivación influye directamente en el desarrollo de los individuos que aprenden y evolucionan, producto de que posibilita que sean más proclives a aprender, entender, atender, retener y producir acciones que son importantes, por un mayor espacio de tiempo con resultados significativos.

En tal sentido las personas aprenden a partir de un desarrollo intrínseco, que impulsa al ser humano a mejorar y dominar su entorno, consiguiendo metas difíciles, consideradas como necesidades psicológicas y desarrolladas únicamente por interés o placer. Pero a la vez, también tiene su base en un desarrollo extrínseco, obedeciendo a motivos externos por ejemplo el dinero, la posición, el poder y reconocimiento profesional (Olivero, 2006).

Metodología

Este estudio desarrolla una metodología cualitativa, que asume una mirada interpretativa, permitiendo el estudio de un fenómeno desde la realidad de individuos, abarcando su pasado y presente, a través de un acercamiento empírico real, en donde se consideran una serie de lineamientos, procedimientos y estrategias (Taylor y Bodgan, 1996). En tal sentido desarrolla un diseño hermenéutico, buscando: integrar, reconstruir, relacionar y representar la realidad de los hallazgos producidos durante la investigación (Ruiz, 1999).

Responde a un tipo de estudio de casos múltiples, permitiendo investigar de manera empírica un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real (Yin, 1993). En esta investigación los casos de estudio corresponden a dos Programas de Magíster, que

pertenecen a una Universidad del Sur del País, materializados en el Programa de Magíster en Educación Mención Políticas y Gestión Educativas (MEPGE) y en el de Comunicación (MC). A través del abordaje de estos casos, se busca contextualizar las dinámicas relacionales del postgrado en Chile, en donde se evidencia la importancia que tiene la conformación de cada propuesta educativa, su organización y lineamientos, para alcanzar una calidad educativa, así como la satisfacción por parte de los usuarios de programas de postgrado.

Los informantes claves de esta investigación, corresponden a siete graduados del MEPGE y cuatro de MC. En su mayoría y desde un contexto profesional, son considerados ocho profesores de diferentes disciplinas de enseñanza, así como también participan dos periodistas y un psicólogo. Estos si bien fueron seleccionados por criterios (género, acceso regional, período de graduación, diversidad de profesiones, disponibilidad y motivación a participar) fueron incluidos principalmente por la relevancia de su rol. Ya que en la práctica relacional con el medio, los graduados son quienes valoran las experiencias y aunque pueden tener una visión parcial, su percepción proporciona un referente que debe tomarse en cuenta (Gento y Vivas, 2003).

Para la recolección de los datos, se trabajó con una entrevista semiestructurada, organizada en tópicos de conversación sustentados en las dimensiones del enfoque evaluativo de programas de Robert Stake (Stufflebeam y Shinkfield, 2002): antecedentes, transacciones y resultados. Los cuales desarrollan de manera global once preguntas, que abordan en profundidad temas, relacionados con: expectativas de inicio, impacto de los programas en el contexto educacional nacional y local, características de las estrategias de enseñanza y evaluación, asignaturas relevantes, conocimientos o competencias adquiridas.

Otras fuentes utilizadas para su análisis son: base de datos de los graduados de los Programas estudiados, así como también los Informes de Autoevaluación de los dos casos, los cuales aportan a la comprensión de las dinámicas formativas y a su vez sustentan desde la realidad el contexto de acreditación actual del Postgrado en Chile. Como complemento a lo anterior, la técnica de análisis utilizada es la Teoría Fundada (Strauss y Corbin 2002), permitiendo la obtención de resultados categoriales de carácter exploratorio-transcriptivo a

partir del material de las entrevistas. En segundo lugar descriptivo, al establecer la relación categorial y finalmente interpretativo al finalizar en la etapa de codificación selectiva de ambos casos.

Resultados

A partir de la transcripción, análisis de las entrevistas y contrastación con otras fuentes primarias, es posible obtener resultados categoriales. Los cuales son presentados en cuadros, con sus respectivas subcategorías y citas más representativas, según cada caso (Caso 1/MEPGE y Caso 2/MC).

Finalmente al término de este artículo, se presenta la tesis del estudio, sustentada en la complementariedad de las categorías de ambos casos.

Presentación de los resultados

Tabla 1

Magíster en Educación Mención Políticas y Gestión Educativas (MEPGE)

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>CITAS REPRESENTATIVAS</i>
Motivaciones	-Personales -Profesionales -Académicas	Quería seguir estudiando (E1)/ complementar vistas de mi formación de pregrado (E6)/ Viejos anhelos que tenían que ver con estudiar algo orientado a la academia (E2).
Satisfacción	-Personal -Profesional	Experiencia positiva, calzaba con mi expectativa y con lo que quería (E2) / Pude desarrollarme en el área de la academia (E5).
Asignaturas	-Relacionadas con el Área de Formación y Mención	Metodología me ayudo para hacer mi proyecto y lo aplico hasta ahora (E1)/ En Política Educativa un tema relevante son las lecturas OCDE, políticas educacionales chilenas (E2)/ En Gestión los ramos fueron estructurados y con dinámicas participativas (E6).
Estrategias de	-Uso de Recursos	Hubo profesores que ocuparon muy bien la

Enseñanza	-Ap.Colaborativo -Debate y Discusión	Web (E6)/ Las clases se construían gracias al aprendizaje de todos (E1)/ Clases con carácter reflexivo, de discusión a modo de foro o seminario (E2).
Evaluación en el Postgrado	-Estrategias y/o Instrumentos -Ausencia de Criterios -Disconformidad en Retroalimentación -Flexibilidad	Casi todas las asignaturas nos evaluaron con trabajos escritos y con artículos terminados de revistas, ensayos y disertaciones (E4)/ Nunca vi una pauta (E2)/ Yo creo que efectivamente lo descuidado son los procesos de evaluación (E6)/ Creo que las estrategias y ponderaciones fueron flexibles (E7).
Causas de Deserción	-Económicas -Psicológicas -Profesionales	Compañeros se retiraban por falta de dinero (E1)/ Compañeros sintieron que se habían equivocado de magíster, sintiéndose frustrados (E3)/ A causa del trabajo no lograron compatibilizar ambas actividades (E1).
Impacto Magíster	-Reconocimiento Profesional -Trascendencia de la Mención	He logrado un reconocimiento profesional (E1)/ Tiene un impacto en el país y especialmente en el contexto local (E7).
Recomendaciones	-Procesos de selección -Asignaturas -Organizar procesos formativos -Evitar rotación de profesores -Uso del tiempo -Seguimiento -Vinculación con el medio	Aplicar un procesos de selección de estudiantes rígido (E3)/ Sería bueno que hubiera más asignaturas específicas (E4)/ Se generaban falencias entre un proyecto y otro (E2)/ Los profesores que hacen asignaturas que se mantengan/ extendería el magíster a dos años y tendría más electivos (E2)/ Sería bueno realizar un seguimiento a los graduados (E5)/ El magíster debería realizar un congreso nacional, anual o cada dos años (E7).

Desde el punto de vista de las relaciones categoriales, es posible enunciar que dentro de la conformación de satisfacción de procesos formativos del MEPGE, resultan esenciales las motivaciones de inicio (para evitar la deserción de manera parcial), que permiten enfrentar de manera exitosa las asignaturas, estrategias de enseñanza y de evaluación, permitiendo así una satisfacción de carácter personal y profesional, que provoca un impacto en los individuos relacionado con el reconocimiento profesional que trasciende a su vez al medio. Si bien esta realidad posiciona a la propuesta como un medio potente de especialización, en la búsqueda de su fortalecimiento y mejoramiento continuo, se sugieren recomendaciones. Las cuales se orientan a mejorar la estructura y fundamentación de la propuesta, como también el desarrollo de los procesos formativos y sus impactos, centrándose en aspectos como: asignaturas, créditos y estrategias de enseñanza, procesos de selección, uso del tiempo y vinculación con el medio.

Tabla 2
Magíster en Comunicación (MC)-Caso 2

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>CITAS REPRESENTATIVAS</i>
Motivaciones	-Personales	Continuar estudios en mi caso es una opción de vida y vocacional (E3)/ Tenía la inquietud de estudiar algo con análisis del discurso y este magíster estaba orientado a eso (E1).
	-Profesionales	
	-Académicas	
Satisfacción	-Personal	Me permitió acercarme a la temática de la comunicación (E2)/ Me sentí satisfecho de la experiencia...me permitió fortalecer el área de comunicación (E4).
	-Profesional	
Asignaturas	-Relacionadas con el área de formación	Interpretación y Estructura del Discurso me aportó una visión del análisis del discurso inicial (E1)/ Medios de Comunicación fue más útil para mí en lo que tuve que realizar después en mi labor de docente (E2)/ Teoría de la Comunicación presentaba una visión crítica de las comunicaciones (E4)/ El ramo de semiótica lo encontré interesante y pertinente al magíster (E2).
Estrategias de	-Trabajo Práctico	Realizamos mucho trabajo de campo

Enseñanza	-Debate y Discusión	casi en todas las asignaturas (E2)/ Las clases eran tipo seminario con discusión abierta (E4).
Evaluación en el Postgrado	-Estrategias y/o Instrumentos	Siempre evaluaban con un trabajo final (E2)/ La mayoría de los profesores te colocaba una nota basada en una impresión general (E1)/ Cada profesor en evaluación corría con colores propios y a mí y mis compañeros a veces nos molestaba eso (E3).
Impacto Magíster	-Ausencia de Criterios	
	-Reconocimiento Profesional	Estos ramos me otorgaron una base para desarrollar mi trabajo profesional posterior (E3)/ Desde una mirada académica y social creo que es relevante (E4).
	-Trascendencia de la Mención	
Recomendaciones	-Asignaturas	Sugeriría que así como los cursos obligatorios de metodología, también los teóricos estuvieran orientados al fortalecimiento de los proyectos de intervención (E3)/ Tener contactos más transversales con otras universidades (E2)
	-Vinculación con el medio	

En este caso, se evidencia una realidad similar a la del MEPGE. Al considerar la importancia de las motivaciones de inicio, que permiten el correcto desarrollo de los procesos formativos, materializados en las asignaturas, estrategias de enseñanza y evaluación. Las cuales también trascienden al individuo y al medio según el área de especialización, que para este caso corresponde a la de comunicación. También son sugeridas recomendaciones, pero referidas a áreas más específicas que el caso 1, centradas en las asignaturas y en las estrategias de vinculación con el medio.

Es necesario mencionar que en este caso no emerge la categoría causas de deserción, debido a que en todo momento los entrevistados manifestaron una motivación constante por desarrollar y terminar con los procesos formativos, hecho que tiene directa relación con la aplicación de la Teoría Cognoscitiva Social de Autoeficacia de Bandura (1987) la cual muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son capaces de

autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden.

En consecuencia, la mejora de las expectativas incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje, lo que facilita la inserción en el ambiente educativo y las posibilidades de graduación, evitando así la deserción. En el caso 1, la concreción de los procesos formativos, lamentablemente se ven afectados por hechos externos e internos que manifiestan los entrevistados. Centrados en causas de carácter: económicas (al no poder seguir sobrellevando gastos de arancel), psicológicas (por altos niveles de stress) y profesionales (al no poder compatibilizar trabajos y estudios).

Conclusiones Generales

Esta investigación permite develar que existen diferentes dimensiones de satisfacción sobre los procesos formativos, las cuales se encuentran circunscritas en un contexto de calidad educativa (CINDA, 2008), regido no sólo por políticas internas de una institución, sino también por un contexto nacional de acreditación desarrollado de manera voluntaria, que persigue alcanzar y asegurar una Educación Superior de Postgrado de calidad, replicable y efectiva para los diferentes contextos laborales.

En tal sentido, se evidencia la complementariedad de las dinámicas relacionales del postgrado, referido a la masificación de los programas, calidad educativa y acreditación. Ya que la satisfacción evidenciada por los graduados, es concordante con los procesos de acreditación y de re-acreditación de los casos estudiados. Los cuales han logrado consolidar y masificar su oferta académica, posicionándose dentro de la institución, a nivel local y nacional con un alto prestigio.

Desde la perspectiva de la caracterización de la satisfacción de los usuarios. Emerge en primer lugar una “satisfacción global”, que evidencia de manera implícita, la valoración positiva que tienen los graduados respecto a cursar un postgrado en una Universidad del Sur del País, en donde se reconoce su prestigio y calidad educativa, así como también fortalezas y debilidades de las propuestas formativas. Paralelamente a partir de los procesos formativos, emergen dos nuevos modos de concebir la satisfacción,

complementarios a la de satisfacción global. La primera, centrada en una satisfacción personal, sustentada en el desarrollo y potenciación de la autoeficacia (Bandura, 1987) y autoestima profesional, que posibilita la continuidad de los estudios de manera exitosa. Y en segundo lugar, se evidencia una satisfacción profesional, remitida a los conocimientos y competencias desarrolladas gracias al postgrado, que posibilitan ampliar horizontes laborales y mejorar los contextos actuales de trabajo. Durante el proceso formativo, destaca la importancia de la interacción con elementos tales como: motivación por estudiar, la relación con los profesores y estrategias de enseñanza y evaluación, así como la pertinencia de recursos de aprendizajes y de asignaturas.

Los resultados, posibilitan el diseño de una propuesta de evaluación integral para los casos en estudio, en donde participan: profesores, sujetos que se están formando en ambos casos y profesionales graduados de promociones anteriores de los postgrados, de manera de poder contrastar periódicamente el desarrollo de la propuesta con las demandas del medio y necesidades de formación. Este diseño encuentra su sustento teórico en el enfoque de evaluación de Scriven (en Stufflebeam y Shinkfield, 2002), debido a que su realización conlleva a la identificación, tratamiento y recolección de datos que permitan el seguimiento de procesos de manera periódica y sistemática.

Finalmente, los resultados reflejan una estrecha relación con los criterios de acreditación desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación, en donde destacan la relación de las motivaciones, necesidad de seguimiento a los graduados, procesos de selección, asignaturas, profesores del Programa y tiempo, con los criterios: carácter y objetivos, duración, requisitos de admisión, estructura del Programa y profesores. Esta relación no invalida la investigación, ni la convierte en una extensión de la acreditación. Debido a que centra su atención en la incorporación de un informante clave (graduados de programas), mientras que la acreditación trabaja con un universo mayor de actores y en segundo lugar porque los resultados si bien son similares, en su totalidad no logran ser generalizables y así se enriquece tanto los Programas y fenómeno estudiado desde diferentes perspectivas.

Referencias

- Arredondo, G. (2000). *La Eficacia de los Postgrados en la Educación. Una Perspectiva Comparativa de los Procesos de Graduación*. En B.; Soria, N.; Garibay, B.; Sánchez, P, Arredondo, G. y Díaz, B. (2000). *Problemáticas de los Postgrados en Educación en México: Hacia la Consolidación en el Siglo XXI*. Cuadernos de Investigación N° 5. Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen.
- Bain, K. (2005). *Lo que Hacen los Mejores Profesores Universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Barcelona.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Edit. Martínez Roca. Barcelona.
- Bustos, E. (2004). *Diagnóstico y Perspectivas de los Estudios de Postgrado en Chile*. UNESCO/IESALC. Santiago de Chile.
- CINDA. (1994). *Acreditación Universitaria en América Latina*. Centro Universitario de Desarrollo. Stgo.de Chile
- CINDA. (2004). *Competencias de Egresados Universitarios*. Colección Gestión Universitaria. Santiago de Chile.
- CINDA. (2008). *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad de la Educación*. Centro Universitario de Desarrollo. Stgo.de Chile.
- CNA. (2010). *Criterios y Procedimientos para Acreditación de los Programas de Postgrado*. Recuperado de www.cnachile.cl
- Devés, R y Marshall, M. (2008). *El Desarrollo del Postgrado en Chile*. En J.J. Brunner y C. Peña (Editores). *Reforma de la Educación Superior*. Ediciones Universidad Diego Portales. Stgo de Chile. Pp. 265-304.

- Elola, N y Toranzos, L. (2000). *Evaluación Educativa: una Aproximación Conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 23. Vol, 10. Buenos Aires. Pp.37-61.
- Espinoza, O y González, L. (2009). *Desarrollo de La Formación de Postgrado en Chile*. Revista Iberoamericana de Ciencia.
- Gento, S y Vivas, M. (2003). *El SEUE: Un Instrumento para Conocer la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación*. Revista El Aula: Práctica y Reflexión. Caracas.
- Hodgetts, R y Altman, S. (1991). *Comportamiento en las Organizaciones*. Edit. McGraw-Hill. México.
- Hoffman, J. (1999). *Evaluación y Construcción del Conocimiento, en la Evaluación: Mito y Desafío: Una Perspectiva Constructivista*. Cap. I. Mediação. Porto Alegre.
- Olivero, L. (2006). *Taller sobre Motivación*. Universidad Carlos Albizú. San Juan.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Rodríguez, C y Vio, C. (2003). “*Necesidades de postgraduados en Chile*”. Revista calidad de la educación. Consejo Nacional de Educación, N° 18. Stgo de Chile. Pp. 22-25.
- Royero, J. (2010). *Contexto Mundial sobre la Evaluación en las Instituciones de Educación Superior*. Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui. Caracas.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto Bilbao.
- SIES. (2009). *Matrícula de Postgrado 2009 de Educación Superior*. División de Educación Superior. Ministerio de Educación. Stgo de Chile.

- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquía. Antioquía.
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (2002). *Evaluación Sistemática Guía Teórica y Práctica*. Edit. Paidós. Barcelona.
- Taylor, S y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de Significados*. Edit. Paidós. Barcelona.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. París*.
- Vargas, L. (1994). *Sobre el Concepto de Percepción*. Revista Aletaridades del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Vol.4, N° 18, pp. 47-53. Xochimilco. México.
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research. Cap.I*. Edit.Sage. Beverly Hills.

Gestión con autonomía, justicia y democracia en los centros educativos

**La autonomía de los alumnos, una finalidad anhelada por los docentes de primaria.
Pero, ¿qué es la autonomía?**

Yves Lenoir

Universidad de Sherbrooke
Sherbrooke, Quebec, Canadá
y.lenoir@videotron.ca

RESUMEN

El presente capítulo desarrolla la noción de autonomía, noción que comúnmente es utilizada por docentes de primaria para evidenciar una de sus principales metas educativas. En el texto se examina la complejidad semántica que caracteriza a esta noción, es decir, el sin número significados que la caracterizan. De este modo, presentándola como un “concepto especialmente controvertido” (Gallie, 1956), el objetivo de este capítulo es proporcionar las bases para una pauta de análisis conceptual que permita superar las concepciones de sentido común con el objeto de delimitar los distintos sentidos y sus consecuencias a nivel humano. Considerando cuatro distinciones, en primer lugar se exponen las diferentes concepciones, para luego mostrar aquellas contemporáneas provenientes de la psicología moral y la filosofía política. Finalmente, esta noción es abordada desde la perspectiva educativa, en función de los procesos educativos dirigidos a los alumnos, estableciendo igualmente las distinciones entre autonomía política e intelectual y entre sus interpretaciones como finalidad y medio. En conclusión, varios cuadros y figuras hacen la síntesis de los aspectos tratados.

Palabras-clave: Autonomía, conceptualizaciones, modelos, pauta de análisis, educación primaria, contexto educativo de Quebec

Introducción

Tal como lo destaca Dominique Schnapper (1994) en su libro *La communauté de citoyens*, « todos los que tenían la ambición de crear una nación profesaron un verdadero culto a la escuela » (p. 132). La Revolución Francesa es un ejemplo remarcable de Condorcet o Rabaut Saint-Étienne, quienes promovieron una educación para el pueblo. De hecho, desde el siglo XIX, los Estados-nación democráticos han mantenido una gran preocupación por su sistema educativo. Así, en las últimas décadas, y en especial desde los 90, como resultado de profundos cambios sociales, económicos y políticos marcados por la globalización, la mayoría de las sociedades occidentales, en Europa, África y las Américas han llevado a cabo importantes transformaciones de sus sistemas educativos, de sus currícula escolares, centrándolos principalmente en orientaciones de tipo constructivista y acudiendo al enfoque basado en competencias. Sin embargo, desde entonces, el debate que gira en torno a las finalidades de la escuela – tan antiguo como inagotable – se exagera remitiéndonos en la actualidad a fuertes y agresivas polémicas sobre estas últimas reformas educativas. Surgen nuevas exigencias (por ejemplo, la problemática del éxito académico para todos y todas, las nuevas relaciones que se establecen entre escuela, comunidad y familia, la justicia social, etc.) y nuevas funciones se le asignan a la escuela, especialmente en términos de socialización, en un contexto en el cual las visiones normativas que habían predominado (Durkheim, 1966 ; Jolibert, 1989) comienzan a extinguirse. Quebec, al igual que otras sociedades, no está ajeno a los desacuerdos producto de las decisiones educativas gubernamentales, a los cuestionamientos y a los distintos tipos de críticas y nuevas propuestas. El movimiento estudiantil de Quebec, en primavera de 2012, lo demuestra ampliamente.

Grace Lee Boggs escribía en 1970: « Education today is a great obsession. It is also a great necessity ». Al igual que la dimensión epistemológica permite comprender las prácticas de enseñanza, las finalidades educativas son indicadores potentes que posibilitan aprehender las orientaciones tanto explícitas como implícitas de los sistemas educativos, las funciones teóricas, de sentido y de valor¹⁰ que ellas conllevan, así como las

¹⁰ Basándonos en Freitag (1986), definimos la función teórica como atribución al objeto empírico constituido una especificidad a nivel abstracto, como realidad construida. La función teórica garantiza la mediación entre

modalidades esperadas a niveles empíricos y operatorios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El análisis de las finalidades permite de este modo comprender su enraizamiento en la realidad social, el sentido que le asignan al proceso educativo, los desafíos y objetivos que conllevan, así como las recomendaciones de concretización en el aula.

En este capítulo abordaremos el concepto de autonomía, uno de los componentes de las finalidades enunciadas por los docentes de primaria como un concepto que es controvertido a nivel social, para mostrar así su complejidad semántica y, en consecuencia, una serie de significaciones distintas que se le atribuyen. Esta aclaración, derivada de varias distinciones clasificadoras del concepto, debería permitir, en el marco de una investigación sobre las representaciones sociales de los actores implicados en el campo de la educación – los profesores principalmente –, sentar las bases para una pauta de análisis conceptual que conduzca a una recopilación apropiada y sistematizada de los datos y a su análisis científico con el objeto de superar las interpretaciones de sentido común y del discurso corriente.

1. La autonomía como componente de las finalidades educativas: un concepto especialmente controvertido

Examinando las finalidades de un sistema educativo, efectivamente se trata, de una problemática “extrema” e inevitable. En el campo educativo, al igual que en otros dominios, se trata de problemáticas altamente cuestionables y en constante debate. Tal es el caso, por ejemplo, de la importancia concedida a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los dispositivos instrumentales y procedimentales que deben posibilitar los aprendizajes, o bien de las modalidades de gestión de la clase. Pero, detrás de estas problemáticas existen conceptos políticos fundamentales que Gallie (1956) califica de conceptos fundamentalmente controvertidos (*essentially contested concepts*) para

las dimensiones empíricas y operatorias. La función de valor por su parte « corresponde a la dimensión cultural a nivel social, además de expresar una determinada relación con el mundo socialmente estructurado. Así, ésta inscribe, desde el principio, al proceso de objetivación en lo real y proyecta los límites del instrumento operatorio sobre lo real explorado » (Lenoir, 1993, p. 57). En cuanto a la función de sentido, ésta tiene como objeto arraigar la acción en lo social histórico, en el proceso de objetivación sociohistórico y, en consecuencia, hace referencia a una *praxis* social, histórica y espacialmente determinada. Si la significación tiene una fuente, el valor; la función de sentido relocaliza concretamente a esta fuente, la torna dinámica, replazándola en su génesis.

caracterizar situaciones juzgadas como problemáticas por la población, por los investigadores, etc., y que además son disputas que no tienen fin.

Según Gallie (*Ibid.*) los indicadores que caracterizan principalmente a estos conceptos son los siguientes: – conceptos esencialmente abstractos y cualitativos, como es el caso del concepto de finalidad y autonomía ; – poseen un carácter evaluativo dado que siempre están vinculados a juicios que tienen por objeto aquello que conviene pensar y hacer ; – los partidarios de una determinada postura consideran que sus opositores, partidarios de la postura contraria, los comprenden y utilizan de manera incorrecta, reductora e incompatible con la suya ; – son extremadamente complejos en sí mismo, ya que están propensos a múltiples interpretaciones y consecuentemente a múltiples formas de concretización ; – los diferentes componentes de estos conceptos se aprehenden de distintas formas y sus usuarios les asignan, en función de factores psicológicos y sociológicos, una importancia distinta según la postura adoptada ; – porque se expresan de manera distinta, entran en competencia los unos con los otros, lo que conduce a los partidarios de cada posición a adoptar posturas ofensivas o defensivas contra sus opositores ; – cambios en la toma de decisiones se efectuarán en función de las transformaciones de las circunstancias, lo que puede conducir a los partidarios de una posición a realizar elecciones inestables y no previsibles *a priori*.

Que se trate por ejemplo del concepto de democracia o del de justicia, los usos que se les haga en un lugar determinado pueden ser refutados en otros en virtud de argumentos de legitimación y de falta de validez. Ocurre lo mismo con los conceptos de finalidades educativas¹¹, autoestima¹², responsabilidad¹³ e incluso con el de autonomía (Waldron, 2002), todos ellos nociones que los docentes de Quebec evocan e invocan constantemente para definir sus objetivos educativos (Lenoir, 2006, 2012a). Así, son nociones polisémicas, sujetas a juicios políticos e ideológicos, que conllevan posiciones socialmente conflictivas y en constante debate.

¹¹ Sobre la temática de las finalidades educativas, véase Lenoir (2008, 2009, 2010 ; Lenoir y Vanhulle, 2008).

¹² Para un conocimiento acabado del concepto de autoestima, véase Lenoir (2012b).

¹³ Sobre el concepto de responsabilidad, véase entre otros a Jouan (2008a).

Tal como lo destaca Renault (2008), « Gallie evidencia el hecho de que los problemas conceptuales expuestos por la filosofía política son indisociables de los problemas lógicos y políticos » (p. 19). Si no existe solución exclusivamente lógica (eliminación de aporías) o política (logro de un consenso favorable a los intereses de todos) sobre el uso conceptual y práctico de este concepto, es posible pensar que los resultados obtenidos tras un estudio distanciado y científicamente riguroso de la problemática de la autonomía puedan conducir a una reflexión racional y crítica de las aporías lógicas, teniendo en cuenta el significado político y educativo de las distintas propuestas presentadas. Por consiguiente, no se trata únicamente de preconizar una visión de lo que es o debe ser la autonomía en la escuela, sino de garantizar una inteligibilidad matizada y contextualizada que pueda dirigirse a los actores educativos y ayudarles en su toma de decisiones en función de las responsabilidades que les corresponden.

2. La autonomía: elementos para una comprensión conceptual

La socialización educativa – noción que a su vez hace referencia al trabajo de alumno¹⁴, a los facilitadores¹⁵ y a la educación ciudadana¹⁶ (Lenoir y Tupin, 2012) –, levanta un sinnúmero de problemáticas relacionadas con los retos y desafíos que imponen tanto la autonomía como la responsabilidad. Esto es dado al hecho de que la razón de ser de la finalidad misma de la educación escolar es formar sujetos autónomos y responsables y de que el conjunto de las instituciones constitutivas de la sociedad (profesionales, familiares, religiosas, etc.) esté actualmente marcada por reivindicaciones individuales, las que son a la vez aprehendidas como un ideal que debe conquistarse y una exigencia, una norma a la que hay que someterse (Jouan, 2009a; Molénat, 2010). Pero hoy en día ¿Cuál o cuáles son los sentidos en que la noción de autonomía es concebida y promovida ?

¹⁴ Sobre el trabajo del alumno que hace referencia a las “reglas del juego” que éstos adquieren, véase Bélanger y Farmer (2004), Perrenoud (1994) y Sirota (1993).

¹⁵ Un facilitador es cualquier dispositivo procedimental de tipo simbólico (relacional o psicoafectivo) y organizacional (estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, organización espacial, relaciones emocionales, etc.) que actúa independiente de los contenidos disciplinares y de su explotación didáctica, pero que tiene como objetivo propiciar de manera positiva las condiciones y procesos de aprendizaje (Lenoir, 2006).

¹⁶ Véase Audigier (2006) quien caracteriza a la educación ciudadana a través de una estrecha interacción entre las dimensiones cognitivas, identitarias, jurídica y política.

El concepto de autonomía se encuentra al centro de tres profesiones que Castoriadis (2001), retomando las ideas de Freud, considera “*imposibles*” – el psicoanálisis, la pedagogía y la política – porque, si se tiene en cuenta la pedagogía, « ésta debe, a cada momento, desarrollar la propia actividad del sujeto utilizando, por decirlo de alguna manera, esta misma actividad propia ». Y Castoriadis, para quien la autonomía ocupaba un lugar capital en *Las encrucijadas del laberinto* (1978-1999), precisa: « La imposibilidad del psicoanálisis y la pedagogía consiste en que ambas se apoyan en una autonomía aún no conseguida en orden a alcanzar la autonomía del sujeto ». La autonomía, al igual que el saber y otros componentes constitutivos de los seres humanos, no se da, sino que se adquiere¹⁷ o bien se conquista. En la concepción psicoanalítica que presenta Castoriadis (2001), ésta se define como la capacidad « de actividad reflexiva y deliberante ».

Para Geay (2009), la autonomía, esta “ilusión fundadora”, es una problemática esencial en los retos y desafíos sociales y educativos. Esta “nueva regla social” (Ehrenberg *et al.*, 2005) también es una de las palabras más utilizadas por los docentes en la actualidad junto con las de responsabilidad, autenticidad (ser uno mismo), etc. Hameline (1999), al inicio de su artículo sobre el concepto de autonomía, – *Omnino est amans sui virus* – recalca que « Preconizar una educación para, por la autonomía manifiestamente es una evidencia compartida. Reivindicada como un bien, “tiene mucha importancia”. Y como tópico del discurso, se postula como una cosa más que “evidente” » (p. 47).

« La noción de autonomía es parte central del sistema educativo » Así, lo evidencian Bélanger y Farmer (2012, p. 173) (2012, p. 173) en su artículo sobre la temática de autonomía del alumno. En efecto, esta noción, más que la de responsabilidad y antes de ésta, es continuamente mencionada e invocada por los docentes de primaria para calificar sus intenciones educativas prioritarias. Lahire (2001) menciona que en primaria ésta es presentada como una competencia transversal y que « igualmente es frecuentemente

¹⁷ Honneth (2009) explicita claramente esta perspectiva acudiendo al pensamiento hegeliano: « El sujeto percibe, en un único y solo momento, en la autolimitación del otro, la actividad por la cual él produce la realidad (social), lo que tiene como consecuencia que él se sabe miembro de una *humanidad* cuya existencia se mantiene precisamente gracias a esta reciprocidad. Por consiguiente, no es sorprendente que Hegel guarde en conclusión una única expresión para designar la especificidad de esta *humanidad* constituida: el “reconocimiento” – la delimitación mutua del deseo personal egocéntrico en favor de aquel del otro » (p. 39-40).

evocada a propósito de los aprendizajes escolares fundamentales » (p. 151). Sin duda alguna, la incorporación de la orientación constructivista y del enfoque basado en competencias en las reformas curriculares ha reforzado esta reivindicación dado que en la actualidad los términos “responsabilidad” y sobre todo “autonomía” se encuentran estrechamente asociados al de competencia.

Una encuesta reciente, realizada con futuros docentes de primaria y secundaria que terminan sus estudios en la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá) y docentes asociados¹⁸ (Lebrun, Lenoir y Thomas, 2011) constata que las problemáticas relacionadas con formación profesional, tanto desde el punto de vista de la misión de calificación como de la de instrucción, distan mucho de ser una prioridad ; la realización personal (desarrollo individual) triunfa ampliamente por sobre la calificación y la socialización, y el desarrollo de autonomía se posiciona antes que la instrucción. Al seguir los capítulos que componen el colectivo de Marples (2002), enmarcado en un debate entre concepciones liberales, todos los autores consideran que la autonomía es la finalidad principal de la educación. Para el pensamiento liberal en vigor se trata de un valor esencial, siendo “normal” que ocupe una posición privilegiada en el discurso docente dada la superioridad de este pensamiento asociada a un conjunto de fenómenos interrelacionados: la perspectiva individualista, pero también la fragmentación de la sociedad (Furedi, 2004) y del ser humano (Gohier, 2002), el declive de la institución comprendida como un « dispositivo simbólico y práctico que se encarga de formar sujetos » (Dubet, 2010, p. 17) y las exigencias de adaptación y flexibilidad frente a los cambios constantes. Pero, la pregunta es la siguiente: ¿Qué debe entenderse por autonomía, ya que incluso en el pensamiento liberal las interpretaciones adscritas divergen?

2.1 Primera distinción: ¿cuál es el origen de la autonomía?

En una primera aproximación, tres son los modelos que emergen respecto al origen de la autonomía: el que el aprendizaje de la autonomía se da por la acción de una autoridad moral externa (heteroestructuración), en este caso el maestro y lo que Durkheim (1934) destaca en *La educación moral* ; o bien por el desarrollo de recursos internos individuales

¹⁸ Los docentes asociados son docentes en ejercicio que acogen en sus aulas a los estudiantes en práctica.

(autoestructuración), ampliamente difundidos por las corrientes de la Escuela nueva en los años 70 y algunas corrientes constructivistas actuales ; o aún por la implementación de procesos intersubjetivos (interestructuración) que pueden establecerse entre alumnos y entre éstos y el docente. Es precisamente en lo que acabamos de mencionar donde encontraremos las principales y actuales concepciones de autonomía.

2.2 Segunda distinción: lecturas liberales distintas

White (2002) expone dos interpretaciones posibles de autonomía para el liberalismo: la primera reconoce un valor fundamental de la autonomía en cada miembro de una comunidad y no sólo por privilegios ; la segunda concibe que los miembros de una comunidad pueden vivir de manera no autónoma en ella, beneficiándose de las mismas consideraciones que los otros miembros. Sin embargo, este autor privilegia la primera alternativa, aunque insiste en que ésta plantea problemas cuando se trata de los niños, ya que « the young of all cultural groups should be educated, if their parents so desire, in the culture of their groups » (p. 195) siendo familiarizados con una actitud de respeto « with the history and traditions of all the cultures in the country » (*Ibid*).

2.3 Tercera distinción: el obstáculo del sentido común individualista

Hameline (1999) destaca las interpretaciones contemporáneas potenciales sobre la autonomía. La primera surge de la característica misma del ser humano, la de un atributo universal por el cual todo ser humano tiende a demostrar su autonomía. Esta primera opción, de sentido común, levanta sin embargo dos aporías. Una es la de considerar la autonomía como la única capacidad de moverse a su manera en un espacio dado, de tener libertad de movimiento, sentido que por lo demás es considerado uno de los más restringidos de la noción. ¿Es necesario en este punto entender la capacidad de moverse libremente¹⁹ o según su disposición? La otra es la comprenderla exclusivamente desde la

¹⁹ Nos enfrentamos al concepto de libertad. En una obra que trata del republicanismo como teoría de la libertad y del gobierno de la sociedad, Pettit (1997) explica que en los debates de los tiempos modernos existe una doble concepción histórica de la libertad, asociada a la emancipación humana y al concepto de ciudadanía. La libertad negativa, republicana, se base en la ausencia de interferencias físicas, sociales, psicológicas, más o menos intencionales, por parte del otro. Privilegiada por el pensamiento liberal (Walker, 2002), la libertad positiva, entendida como el control de sí mismo, exige por un lado la ausencia de las interferencias y por el otro que el ser humano sea parte activa en la toma de control o en el manejo de sí mismo, tanto a nivel del pensamiento como de la acción por medio de la razón (concepción kantiana). Su

dimensión de la singularidad individualista, rechazando así cualquier vínculo con otros seres humanos con los cuales es posible relacionarse y sin los cuales es imposible ser reconocido como humano, al igual que con las instituciones a través de las cuales este ser humano se enmarca en *lo social*.

Junto a la concepción trivial de sentido común de “*hago lo que yo quiero*”, en la tradición del liberalismo occidental, entre otros en los usos kantianos²⁰, la autonomía individual hace referencia a un sujeto apto para autodeterminarse, a sus capacidades racionales que le permiten tomar decisiones reflexivas, sobre sí mismo y por sí mismo, sobre las finalidades que debe seguir y sobre su actuar (Haber, 2009). Gracias a esta “*ciudadela interior*” (Christman, 1989), este sujeto es plenamente responsable e independiente. Como Haber (2009) lo muestra, esta concepción tiene su origen histórico en dos fuentes: la de la libertad de opinión tras las guerras religiosas y la del modelo de vida privada, si no íntima, con la expansión del individualismo burgués. Más allá, por ejemplo, de la definición del Petit Robert (« derecho del individuo de determinar libremente las reglas a las cuales se somete »), las siguientes tres definiciones de autonomía se orientan en el sentido de hacerse cargo de manera individual de su destino: « para un niño, la

tesis es que la concepción republicana de la libertad y, por lo tanto de ciudadanía, exige de una tercera perspectiva basada en el principio de *no-dominación*, en ausencia de la dominación del otro, combinando de este modo la dimensión positiva (manejo de sí mismo) y negativa (ausencia de interferencias). Esta tercera opción dialéctica traduce claramente lo que entendemos por libertad, puesto que implica la independencia respecto a la voluntad del otro, lo que no excluye la interdependencia y la solidaridad acordadas. El reconocimiento mutuo es la única posibilidad de superar la visión kantiana de “*sé tú mismo*”, racionalizante y universalizante liberal, de la misma manera que la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo y las distintas formas de exclusión y negación social que ésta suscita.

²⁰ Jouan (2009a) indica cuánto el modelo kantiano está aún presente tanto en filosofía como en la literatura. Haber (2009) remarca que las propiedades de autonomía kantiana « se respetan y valoran culturalmente » (p. 270), demostrado ampliamente, por ejemplo, en el libro de Rawls (1987), *Théorie de la justice*. Walker (2002) destaca que « The educational philosophers of “the London school” (“Liberal rationalism”, represented by Richard Peters, Paul Hirst and Robert Dearden) stand, following Kant, that one’s autonomy depends on the exercise of one’s reason, in which one is aware of rules as alterable conventions which structure one’s social life, subjecting them to reflection and criticism in the light of principles, such as impartiality and respect for persons (Peters 1973: 124) » (p. 114). Por su parte, Honneth (2008) distingue tres niveles de significado de la noción de autonomía en Kant: 1) la capacidad de justificar en situación juicios morales, fuera de propensiones y necesidades concretas; 2) el derecho de la autodeterminación garantizado para todos, independientemente de las barreras físicas o psicológicas; 3) « la capacidad empírica de los sujetos para determinar su vida sin restricciones y en libertad » (p. 353). Especialmente, este tercer nivel que debe cuestionarse ya que este uso clásico de autonomía postula la transparencia de necesidades y la intencionalidad del sentido.

autonomía es el hecho de desenvolverse completamente por sí sólo » (Jolivet, 1996, p. 15) ; « La autonomía es la capacidad de hacer cosas por sí mismo » (Boisvert, 1999, p. 17) ; « La autonomía puede comprenderse como el derecho del individuo de determinar libremente las reglas a las cuales se somete » (Francoeur, 1995, p. 23). Todas estas definiciones niegan el hecho de que el hombre es un ser colectivo, olvidando así que la condición humana pasa ante todo por las interacciones con el otro.

Hameline (1999) ve en esta tendencia « una especie de totalidad ingenua del *self* » (p. 51). Hacer su propia ley ignorando o rechazando cualquier dificultad social o diferencia (política, cultural, etc.), ser su propio amo actuando según « su soberana “voluntad” » (*Ibid*), entra en oposición con la concepción de autonomía que apela a la responsabilidad de sus actos frente a una instancia interna (la conciencia, lo trascendental – los dioses, Dios, etc.) o externa (el grupo, la comunidad, etc.). Por lo tanto, el concepto de autonomía sólo puede concebirse en « el deber inalienable de las personas a reconocer los derechos, y que [en] su derecho, igualmente alienable, a darse deberes » (*Ibid*, p. 57).

Sin embargo, Bélanger y Farmer (2012), a partir de varios ejemplos, muestran que el concepto de autonomía se presenta en la escuela como « un fin en sí mismo, una habilidad a adquirir individualmente, sin tener en cuenta las circunstancias de su aparición » (p. 174). « Valor predictivo del éxito » (*Ibid*), la autonomía individual se enmarca por lo tanto en la misma lógica que predomina en la concepción psicologizante de la autoestima (Lenoir, 2012b) y que valoriza la competitividad, la productividad y el individualismo en detrimento de las relaciones sociales intersubjetivas que están a la base de los procesos de reconocimiento de la dimensión humana.

2.4 Cuarta distinción: límites en la autonomía

Hoffmans-Gosset (1987) introducen en el contexto escolar una definición más moderada de autonomía, conectándola con la socialización: « La autonomía también puede comprenderse como una organización (escolar) que concede a los escolares algunas facultades para determinarse por sí mismos, para escoger sus materias y ciertas formas de disciplina. Finalmente, en un contexto de formación, la autonomía es la capacidad de responsabilizarse de su aprendizaje o de su autoformación » (p. 15). La autora señala

además:

La autonomía consiste en dictarse uno mismo su ley y en disponer de uno en las distintas situaciones con el fin de obtener una conducta armónica con su propia escala de valores. Pese a esto, la autonomía nunca está cabalmente desarrollada y debe reconquistarse sin cesar porque siempre seremos dependientes de nuestra afectividad, temperamento y exigencias sociales. La autonomía no debe confundirse con la libertad absoluta, ni con el aislamiento; ser autónomo es elegir entre los valores y distintas corrientes de opinión que se nos ofrecen y adherir de manera consciente a uno u otro de estos valores para hacerlos suyos (*Ibid*, p. 15).

En este sentido, tanto Haber (*Ibid*) que Honneth (2008) insisten en que el ser humano nunca es totalmente transparente a sí mismo, completamente maestro de sí mismo, existiendo límites en la autonomía de su actuar. La autodeterminación humana es limitada como lo han mostrado los aportes psicoanalíticos que destacaron la importancia de las fuerzas libidinales independientes de la voluntad y los aportes de la lingüística estructural que subrayaron la fuerza de las significaciones del lenguaje, previos a toda intencionalidad. Por tanto, rompiendo con la concepción clásica de autonomía, Honneth (*Ibid.*) propone pensarla teniendo en cuenta estos límites, pero enmarcándola en una perspectiva intersubjetiva y descartando de esta manera toda aprehensión de una autonomía individualista. De ahí que se acuda a una teoría de la autonomía descentrada²¹, la que sólo puede existir a través de las relaciones sociales.

Honneth (*Ibid*) destaca dos límites importantes en la autonomía. Por una parte, los límites de la concepción kantiana en ésta, entendida como la propiedad universal de todas las voluntades racionales, basada en principios morales e independientes de los deseos, en impulsos y en todo vínculo empírico (la filosofía liberal clásica). Por otra parte, impugna la noción de autonomía que no considera ninguna obligación moral y social, basada en el derecho de la autodeterminación individual independiente de toda normativa social, haciendo referencia a la concepción internalista de autonomía y a la visión de sentido

²¹ Este enfoque se califica de descentrado dado que la autonomía se comprende en sus condiciones sociales y no como representaciones colectivas conducidas por conciencias individuales (Renault, 2009). Honneth (2008) indica que la autonomía es descentrada porque existe una descentralización del sujeto humano, en adelante comprendida en « el marco de una teoría de la intersubjetividad » (p. 350).

común en la cual la autenticidad de cada individuo se ejerce únicamente a nivel de una independencia procedimental, puramente formal, es decir, sin contenido específico y neutra a nivel moral (el famoso “*se tú mismo*”²²). Se trata de una visión del individuo autónomo, fundada en la autosuficiencia y en la idea de una independencia que en los hechos se revela ficticia.

3. Las teorías contemporáneas de autonomía

Existen varias teorías contemporáneas de la autonomía individual bajo una orientación social (en consecuencia externalista como lo veremos) necesarias de tener en cuenta para poder acotar aquellas que transmiten los docentes.

3.1 Lo ilusorio y perverso de la autonomía

Basándonos en Geay (2009), quien opone dos figuras diametralmente opuestas de la autonomía en el espacio social, establecemos un primer *distinguo*. En una de las extremidades este autor sitúa el universo artístico que expresa los valores del individual contra el colectivo, del sujeto contra lo social, la vocación contra la carrera, y en la otra extremidad se encuentra el dirigente participativo que conduce a « nuevos métodos de dominación en el trabajo » (p. 155). Se trata de una reconfiguración de relaciones de poder que moviliza nuevas gestiones de los seres humanos.

²² Quisiéramos aquí indicar nuestro desacuerdo con la famosa máxima de Nietzsche, « Hombre, conviértete en lo que eres », máxima que atribuye al poeta Píndaro y que Aristóteles pronunció posteriormente. Más allá de las diversas interpretaciones filosóficas, el *doxa* cultural occidental contemporáneo exige “ser uno mismo”, lo que presupone que el “uno mismo” es un hecho individual incontestable que preexiste, potencial y en el peor de los casos virtual, en cada uno de los seres humanos ; semilla sustancial que bastaría descubrir, de hacerla crecer, alimentarla y favorecer la plenitud. Ahora bien, y esta es la posición fundamental en la cual nos basamos, no se nace “Yo”, se convierte. La humanidad de un ser humano no es un hecho adquirido al nacimiento, es una potencialidad. Como lo mencionó claramente el Kokoschka (1986), « ¿ Cómo convertirse en un ser humano ? Dado que no se es un hombre por el sólo hecho de haber nacido. Es necesario convertirse de nuevo y a cada momento » (p. 31). Y esta humanidad del humano sólo se adquiere en la relación social que se establece con los otros. El ser humano se convierte en “Yo” en la medida en que se ejerce un reconocimiento recíproco entre sujetos humanos: es porque el otro me reconoce como sujeto humano en mi actividad específica y que yo hago lo mismo – en caso contrario el reconocimiento de otros no vale nada así como Kojève (1947) lo mostró comentando la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo – que me convierto en “Yo” singular actuando de manera autónoma en una sociedad. Es el caso la tesis *princeps* de Hegel (1941, 1999): el ser humano se reconoce como ser humano porque su conciencia se reconoce como ella misma en otra totalidad, otra conciencia que hace lo mismo.

Esta convocatoria a la autonomía, en realidad no tiene nada que ver con la autonomía. Es ante todo un proceso de manipulación psicológica, un mandato de ser uno mismo, de realizarse en la explotación de otro. Geay (2009) habla de una « fábrica social de autonomía » (p. 159) que exige una readaptación constante al mercado. Flexibilidad, adaptación, resultado, responsabilidad, proactividad, etc. y por supuesto autonomía se transforman en las principales palabras que llevan a los seres humanos a transformarse en “*empresarios de ellos mismos*”, o como lo señala Auger (2001), a convertirse en una especie de “existencialismo del pobre”, en prácticas serviles aceptadas psicológica y normativamente; en el fondo es lo que Beauvois (1994) califica de la adhesión a la “servidumbre voluntaria”. Por su parte, Magni (2007) habla de “esclavos felices”. Lynch y Payet (2011) a este respecto señalan:

Los teóricos políticos occidentales glorificaron al ciudadano. Desde Hobbes y Locke pasando por Rousseau y Kant hasta Rawls, todos ellos mantuvieron una visión que ignora la interdependencia de las personas durante la vida (Benhabib, 1992). Los sociólogos, por otro lado, idealizaron la autonomía y la interdependencia como señales de madurez y crecimiento, haciendo hincapié en una condición humana de ningún modo realizable (England, 2005). Ignorando el aspecto relacional, la reflexión política liberal o socialista enalteció un concepto de persona potencialmente poco ética en el sentido que se le presume independiente y sujeto en primer lugar a un yo separado » (p 6).

Si los docentes quebequenses evocan e invocan sin descanso la autonomía como principal finalidad educativa que se proponen alcanzar en sus alumnos, es importante preguntarse si su concepción de autonomía no participaría de una visión principalmente individualista y de una concepción de la “*gobernanza de sí mismos*”, retomando a Rousseau (1964) que se enmarcaba en la dependencia, reificación y enajenación, quizás en la autoenajenación (Jaeggi, 2009).

3.2 Concepciones internalistas y externalistas

Para distinguir las dos grandes tendencias conceptuales que caracterizan a la noción contemporánea de autonomía, debemos bosquejar las cuatro características de las concepciones internalistas y externalistas presentadas por Jouan (2008b). Una teoría es

internalista « cuando hace referencia, para exponer las condiciones de la autonomía, a los estados mentales y reflexivos del propio agente, siendo neutra respecto al contenido y estos estados mentales » (*Ibid*, p. 22). El sujeto autónomo es el que sabe reconocer sus propias necesidades y que actúa en consecuencia, basándose así en la afirmación de sí mismo (autenticidad). La orientación internalista también se focaliza en la oposición entre el “verdadero” y “falso” yo, es decir, plantea la problemática de la capacidad y modalidades de autodirigirse. Igualmente, el sujeto es autónomo en la medida en que la autonomía es simplemente formal, “neutra” frente a los contenidos, y dónde las dimensiones procedimentales son las únicas dimensiones consideradas: « la autonomía se basa completamente en la economía interna de las motivaciones del agente o en los procesos por los cuales éstas se formaron, independientemente de su contenido específico » (*Ibid*, p. 19) (condiciones procedimentales). Finalmente, la concepción internalista, extremadamente individualista, sitúa a la autonomía a nivel local (circunstancial), o sea, a nivel de los deseos singulares en un ámbito preciso del actuar (propiedad local).

Al contrario, las concepciones externalistas – o sustancialistas – de la autonomía se fundamentan en principios y normas a las cuales los individuos no se adhieren necesariamente. La autonomía en este sentido exige distinguir la “buena” regla (*orthonomie*). El externalismo se focaliza en las oposiciones y relaciones que se establecen entre un yo “total” y el mundo « dónde operan criterios normativos, epistemológicos y morales que permiten validar o no su autonomía » (*Ibid*, p. 29). En vez de condiciones procedimentales, el externalismo se basa en condiciones sustanciales, en la consideración de los contenidos sobre los cuales se aplica la autonomía. El sujeto humano debe ser capaz de reconocer en el contenido de sus los motivos que lo empujan a actuar los límites objetivos que intervienen para validarlos a nivel epistemológico, normativo y moral. Finalmente, la concepción externalista sitúa a la autonomía a nivel global, « el de la persona misma o de su vida completa » (*Ibid*, p. 20).

Jouan (*Ibid*) sintetiza en un cuadro las características de estas dos orientaciones (Tabla 1). La autora revela entre otras cosas dos aportes de la orientación externalista. El primero, radica en su capacidad para criticar las prácticas sociales « que no permiten al individuo alcanzar un umbral significativo de autonomía » (p. 29); el segundo consiste en

la crítica de las pretensiones individuales que conserva la autonomía y que reducen o impiden las del otro.

Tabla 1
Orientaciones de las teorías contemporáneas de autonomía

Internalismo	Externalismo
Autenticidad	<i>Orthonomie</i>
El yo “verdadero” y “falso”	El yo “integral” y el mundo
Condiciones procedimentales	Condiciones sustanciales
Propiedad local	Propiedad global

(Fuente: Jouan, 2008b, p. 22)

Ante la concepción individualista de la autonomía focalizada en el yo individual que elimina de manera especial su componente fundamental, lo relacional y social, Honneth (2008) preconiza una concepción externalista y no internalista (Jouan, 2008a). De este modo, el autor defiende una concepción de la autonomía individual descentrada en un marco obligatoriamente intersubjetivo donde el ser humano es el producto de interacciones sociales, y donde esta autonomía se construye en base a su capacidad para articular sus necesidades a través de sus interacciones lingüísticas, en su capacidad para dar del sentido y coherencia a su itinerario de vida, y en su capacidad para desarrollar una sensibilidad moral frente al contexto social en el cual se inserta.

Renault (2009) distingue tres modelos complementarios de lo social que pueden dar cuenta de las condiciones sociales de la autonomía: « el modelo interaccionista de lo social como coordinación de acciones por medio de reglas, el modelo intersubjetivista de lo social como apoyo y red de interrelación, y el modelo de lo social como dominación » (p. 253). Cada uno de estos tres modelos relacionales de lo social hace referencia al modelo de autonomía descentrada de Honneth (2008):

- 1º un proceso reflexivo en el marco de las interacciones con otros del cual se deriva la autonomía « concebida como examen reflexivo y evaluativo de deseos en base a las razones del actuar que tienen pretensión de ser validadas » (p. 263);
- 2º la socialización entendida como un proceso de adquisición de la competencia de juzgar sus deseos en función de reglas sociales y la constitución identitaria;
- 3º en la perspectiva de complementariedad que presenta Renault (2009), en la cual considera que la autonomía no puede solamente basarse en el desarrollo capacidades reflexivas frente a sus razones del actuar, a sus necesidades y deseos y en la movilización de sus afectos (primer criterio); « supone, por una parte, una transformación del yo socializado (sus competencias críticas, su imagen sí mismo, sus propias estructuras emocionales) y, por otra, un conjunto de esfuerzos dirigidos hacia la transformación de las formas de conocimiento del contexto social y de las instituciones que le estructuran » (p. 265) (segundo y tercer criterio). Es decir, la autonomía igualmente debe construirse en el marco de un análisis de las relaciones de dominación con el objeto de « reevaluar la importancia de las instituciones en la socialización e interacciones, y [de] tener en cuenta las condiciones materiales como implicaciones afectivas de la dominación » (p. 268) (cuarto criterio). He aquí, los cuatro criterios constitutivos de la autonomía individual, que implica aprehenderla en una doble perspectiva, es decir en una perspectiva antropológica y política.

Teniendo en cuenta la perspectiva del desarrollo interno de la autonomía en el sujeto, Jouan (2009b) destaca la necesidad de que ésta a) le sea simplemente accesible, lo que no se daría sin su participación activa ; b) que sea la suya y no el resultado o imposición exterior ; c) que sin embargo no pretenda ilusoria o patológicamente a la omnipresencia o a la idiosincrasia ; d) que sea lúcida, lo que supone un determinado grado de autoconocimiento, de sus dependencias y determinaciones ; e) que sea eficaz y no solamente virtual, es decir, que pueda movilizarse en situación » (p. 19).

4. La autonomía del alumno en la escuela

4.1 Autonomía política (comportamental) e intelectual (cognitiva)

En coherencia con el principio del alumno que indica que éste estaría “al centro de las relaciones de enseñanza-aprendizajes”, Hoffmans-Gosset (1987) elabora una lista de las características que conducirán a reconocer autónomo al que sepa desenvolverse por sí mismo, tomar decisiones, iniciativas, ser responsable y asumir responsabilidades, encontrar soluciones a sus problemas, elegir y hacer elecciones, administrar su existencia o su trabajo, organizarse, conocerse y reafirmarse, expresarse y comunicar. Apoyándonos en esta autora y en Cèbe y Pelgrims (2007), consideramos importante distinguir entre aquello que hace parte de la autonomía intelectual o cognitiva y aquello que corresponde a la autonomía comportamental o política (Lahire, 2001)²³. Bélanger y Framer (2012), retomando las ideas de Lahire (2001), definen autonomía política como « la capacidad del alumno para solucionar problemas, efectuar tareas sin ayuda del docente » (p. 175). Lahire (2001) hace referencia « a la apropiación de saberes » (p. 154), lo que plantea a su vez la problemática de los medios utilizados (dispositivos instrumentales y procedurales, la gestión del tiempo, etc.). Bélanger y Farmer (2012) remarcen de manera pertinente la contradicción que se establece entre esta concepción altamente valorada y las orientaciones curriculares y/o pedagógicas que preconizan el socioconstructivismo y la educación para la ciudadanía. Respecto a la autonomía política, ésta se define como « el proceso de relación de sí mismo hacia los otros enmarcados en estructuras relacionales » (*Ibid*, p. 175). Para Lahire (2001), el grado de autonomía de los alumnos depende del grado de explicitación y objetivación de las reglas de funcionamiento instauradas en el aula al igual que de sus modalidades de producción e implementación.

Bajo esta perspectiva, la autonomía escolar se concibe como un proceso de autorregulación intelectual y comportamental en miras a la instauración de condiciones que propicien el éxito de los aprendizajes escolares. Es aquí donde surgen dos figuras posibles. Por un lado, así como se subrayó anteriormente, la autonomía se basa en el desarrollo recursos internos de los alumnos a través de una serie de actividades apropiadas en el aula. Tal era el discurso del Consejo superior de la educación en 1971, que insistía en que el

²³ De hecho, Caudron (2001) distingue siete formas de autonomía: corporal, afectiva, material, espaciotemporal, lingüística, intelectual y moral, en la organización del trabajo.

alumno posea en sí mismo todos los recursos necesarios para realizar los aprendizajes prescritos, correspondiéndole únicamente a los docentes suscitar la motivación, despertar su curiosidad y proponerle situaciones de aprendizaje que responden a sus necesidades (autoestructuración). Esta concepción igualmente puede conducir al docente a transformar su clase una especie de “santuario” con el fin de proteger a los alumnos provenientes de medios socio-económicos desfavorecidos (e incluso favorecidos) y privilegiar su plenitud promoviendo una acción terapéutica que les permita “arreglárselas” a nivel social y comportamental. Por consiguiente, los aspectos cognitivos quedan delegados a un segundo plano (Lenoir, 2006, 2012b). Por otro lado y contrariamente, la autonomía puede estar fundada en la transmisión, según distintas modalidades – impositivas (heteroestructuración) o interactivas (interestructuración) –, de herramientas cognitivas e instrumentales (leer, escribir, contar, pero también las modalidades operatorias del aprendizaje, el uso del diccionario, etc.). No siendo un hecho que emerja o se alimente, sino un proceso a construir, la atención de los docentes se centra en las modalidades a implementar que permitirán a sus alumnos adquirir los diferentes saberes prescritos por el currículum. La idea aquí, es saber en qué proporción los docentes adhieren a una u otra de estas dos perspectivas, puesto que es posible pensar que éstas se encuentran en distintos grados en los docentes.

4.2 La autonomía, ¿un fin o un medio?

También resulta importante distinguir entre autonomía como medio y autonomía como fin²⁴ y de esta manera observar si la perspectiva de los docentes en ciertas ocasiones no estaría más bien centrada en el desarrollo del *desenvolvimiento* (*capacidad de arreglárselas*) de los alumnos, proceso de desviación y evitación de problemas tanto comportamentales como intelectuales, garantizando al menos y de manera aparente una buena gestión de la clase. Igualmente, este conjunto de distinciones conduce a cuestionar el grado de autoridad (coerción, control, regulación, negociación, etc.) introducido por el docente en las relaciones que establece con los alumnos y su concepción de autonomía e

²⁴ Castoriadis (2001) explicita por su parte que « La autonomía no es un fin en sí ; aunque también lo es, pero nosotros queremos también la autonomía sobre todo para ser capaces y libres de hacer cosas. [...] ella constituye una dimensión esencial de su reflexividad. Como tal, debe actuar en los seres humanos postulándolos autónomos con el fin de ayudarles a alcanzar su propia autonomía ».

igualmente a identificar las modalidades implementadas que le permiten promover y apoyar el desarrollo de la autonomía en sus alumnos tanto nivel cognitivo como comportamental. Respecto al concepto de autonomía que el docente promueve, ¿qué función se asigna? ¿Se define como un transmisor y controlador, o como mediador y regulador? y ¿de qué forma de autonomía se trata: autonomía política y cognitiva enmarcada en normas y reglas, autonomía negociada con los alumnos, autonomía de apropiación donde el docente deja amplios márgenes de libertad, los alumnos se benefician de una autonomía cognitiva y política (Bélanger y Farmer, 2012) ?

Esta clasificación coincide, al menos en parte, con la que Winch (2002) establece, en la distingue entre una autonomía mínima, débil y fuerte. La autonomía mínima se refiere al « degree of independence necessary to fulfil any other aims of education, whatever they may be » (p. 74). Es necesario entender el adjetivo “mínimo” en el sentido en que la autonomía permite, sin más, preparar a alguien para la vida adulta (hacer su vida, educar una familia, implicarse en asuntos de la comunidad). En el caso de la autonomía débil, no se prescriben ni las finalidades, ni la elección de los medios para alcanzarlas; sólo corresponde elegir entre el conjunto finalidades socialmente aprobadas o toleradas. Si, la noción de autonomía débil postula que los sujetos humanos son aptos para hacer sus propias elecciones de manera responsable y para determinar su trayectoria de vida, la autonomía fuerte se basa en la idea de una ausencia de finalidades, entre las cuales ellos tendrán elegir. Winch señala que « Most strong autonomists would argue that strong autonomy is a legitimate aim for a public education system. The argument could go along the following lines. In a democracy, it is no part of society’s remit to tell people what kind of life they should adopt. Citizens have rights which cannot be violated; among the most important of these is that of choosing what kind of life they should lead. These rights impose a duty on society to respect them, and it follows that public education, as an agent of society, should also respect those rights » (p. 79). En el contexto escolar, este autor indica igualmente que la autonomía débil será privilegiada en el sistema público que debe promover el logro de finalidades aprobadas e inhibir su cuestionamiento; mientras que las escuelas privadas se orientarán principalmente hacia el desarrollo de una autonomía fuerte.

En síntesis

Ante la complejidad de la noción de autonomía, su multidimensionalidad y multireferencialidad como concepto especialmente controvertido, es importante abordarla con mucha prudencia y distancia con el objeto de evitar una trampa de imposición, tal vez inconsciente, de una opción.

La tabla 2 recapitula las distintas características de la noción de autonomía y el 3 muestra sus cuatro principales concepciones contemporáneas.

Tabla 2
Características de la noción de autonomía

<i>Características a tener presente</i>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Definición y atributos</i>- <i>Importancia concedida por los docentes (desde el punto de vista de las finalidades educativas)</i>- <i>Importancia de la autonomía: ¿fin o medio?</i>- <i>Razón de ser de la autonomía</i>- <i>Grado de generalización de la autonomía esperada: para todos o para algunos</i>- <i>Tipos de autonomía: cognitiva (intelectual) o política (comportamental)</i>- <i>Forma de autonomía en la práctica: enmarcada, negociada, de apropiación</i>- <i>Grado esperado de autonomía personal: mínimo, débil, fuerte</i>- <i>Polos considerados: autonomía cognitiva (intelectual), autonomía política (comportamental)</i>- <i>Modalidades operatorias en el aula</i>- <i>Rol (función) del docente a nivel operatorio en clase: controlador, mediador, etc.</i>- <i>Instancia de rendición de cuentas: inexistente, transcendental, individual, colectiva</i>- <i>Relación (de poder) en la institución escolar</i>- <i>Modelo de lo social: dominación, interaccionista, intersubjetivo</i>
--	---

Tabla 3
Principales concepciones actuales de la autonomía

<i>Quatre principales conceptions</i>			
Concepciones de sentido común	Concepciones clásicas	Concepciones internalistas	Concepciones externalistas
- Autoestructuración	- Heteroestructuración	- Autoestructuración	- Interestructuración
- Individualismo	- Centradas en el individuo	- Individualismo	- Intersubjetividad
- Perspectiva psicologizante	- Perspectiva psicológica	- Perspectiva psicológica (búsqueda del “yo”)	- Perspectiva social
- Independencia	- Dependencia	- Independencia	- Interdependencia
- Autodeterminación de sentido común:	- Autodeterminación por la razón (Kant) y las normas universales	- Centrado en sus deseos y aspiraciones	- Confrontación del “yo” a las normas sociales
- moverse a su manera	- Instancia de rendición de cuentas interna (conciencia, transcendental)	- Neutralidad de procedimientos	- Consideración de los motivos en función del contexto y las normas
- singularidad individualista		- Instancia de rendición de cuentas individual	- Instancia de rendición de cuentas colectiva
- Instancia de rendición de cuentas inexistente			

Finalmente, la figura 1 presenta las distintas dimensiones del concepto de autonomía que se trataron en este capítulo.

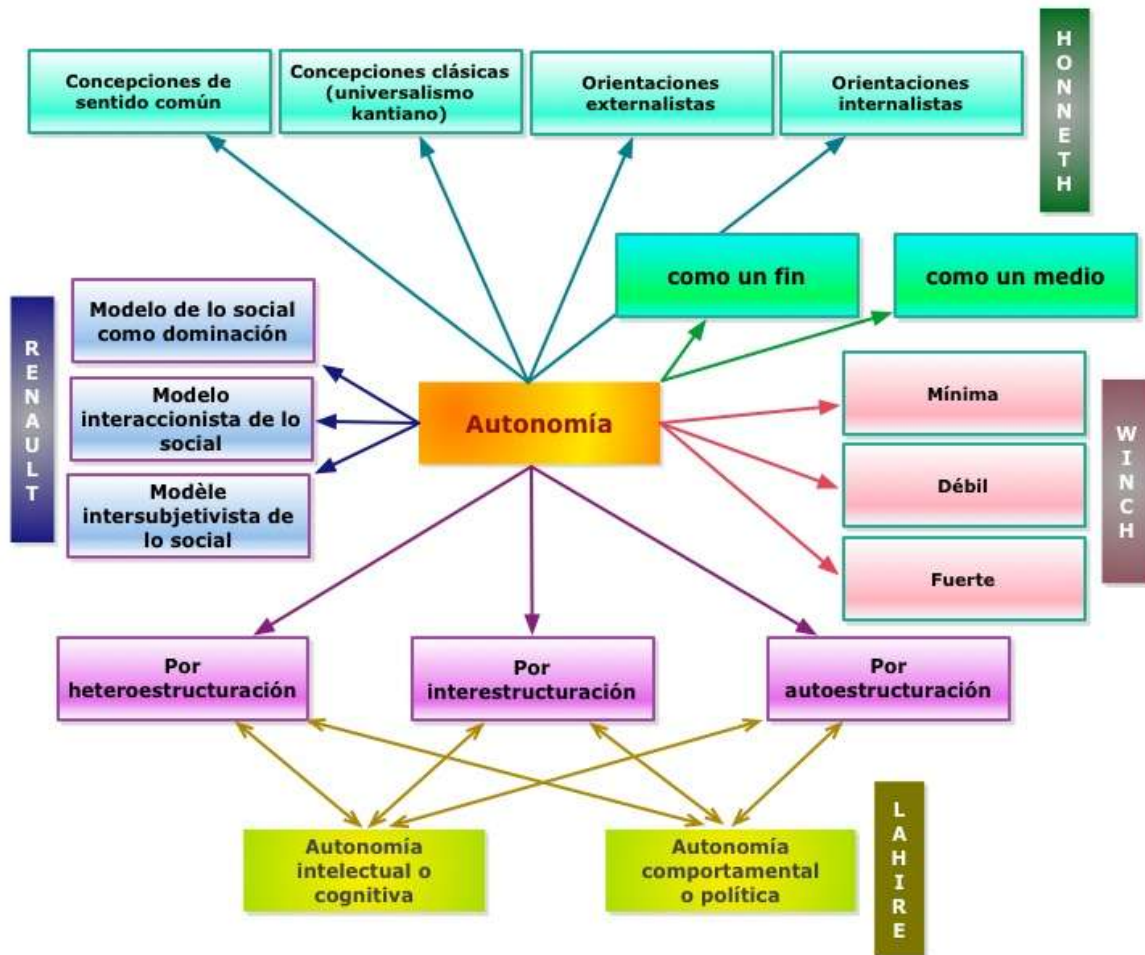


Figura 1. Las dimensiones constitutivas de la noción de autonomía

Referencias

- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas y C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 185-206). Paris: Armand Colin.
- Auger, G. (2001). Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 5-14.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Bélanger, N. y Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39(1), 45-67.
- Bélanger, N. y Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et sociétés*, 29(1), 173-191.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, community, and postmodernism in contemporary ethics*. New York: Routledge.
- Boisvert, J. (1999). Trois pas en avant, deux pas en arrière... vers la maturité. *Le magazine enfants du Québec*, 11(4), 16-20.
- Castoriadis, C. (1978-1999). *Les carrefours du labyrinthe* (6 t.). Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (2001). Psychanalyse et politique. *Le Passant ordinaire*, 34. Document consulté le 25 septembre 2011 à l'adresse <<http://www.passant-ordinaire.com/revue/34-228.asp>>.
- Caudon, H. (2001). *Autonomie et apprentissages. Les questions clés*. Paris: Tempes.
- Cèbe, S. y Pelgrims, G. (2007). Apprends-moi à être autonome! *Psychologie et éducation*,

4, 69-85.

Christman, J. (dir.). (1989). *The inner citadel. Essays on individual*. Oxford: Oxford University Press.

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés*, 25(1), 17-34.

Durkheim, É. (1934). *L'éducation morale* (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903). Paris: Librairie Félix Alcan. Édition électronique disponible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf >.

Durkheim, É. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1922).

England, P. (2005). Emerging theories of care work, *Annual Review of Sociology*, 31, 381-399

Freitag, M. (1986). *Dialectique et société* (Tome 1 – *Introduction à une théorie générale du symbolique*). Montréal: Éditions coopératives A. Saint-Martin.

Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Creating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.

Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. In *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.

Geay, B. (2009). L'impératif d'autonomie... et ses conditions sociales de production. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 151-168). Paris: Presses universitaires de France.

Gohier, C. (2002). Liminaire. *Éducation et francophonie*, XXX(1), 1-4.

- Haber, S. (2009). L'autonomie sociale comme forme d'action. Le paradigme du travail. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 269-290). Paris: Presses universitaires de France.
- Hameline, D. (1999). Autonomie. In J. Houssaye (dir.), *Encyclopédie historique. Questions pédagogiques* (p. 47-58). Paris: Hachette Éducation.
- Hegel, G.W.F. (1941). *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite). Paris: Aubier-Montaigne (1^{re} éd. 1807).
- Hegel, G.W.F. (1999). *Le premier système. La philosophie de l'esprit (1803-1804)*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1969).
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1987). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Éditions Chronique sociale.
- Honneth, A. (2008). L'autonomie décentrée. Les conséquences de la critique moderne du sujet pour la philosophie morale. In M. Jouan (textes réunis par). *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique* (p. 347-363). Paris: Vrin.
- Honneth, A. (2009). Du désir à la reconnaissance. La fondation hégélienne de la conscience de soi. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 21-40). Paris: Presses universitaires de France.
- Jaeggi, R. (2009). «Vivre sa propre vie comme une vie étrangère»: l'autoaliénation comme obstacle à l'autonomie. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 89-107). Paris: Presses universitaires de France.
- Jolibert, B. (1989). *L'éducation contemporaine*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Jolivet, J.-P. (1996). *Évaluer les capacités de son enfant, 50 tests simples de 18 mois à 7 ans*. Paris : Les éditions E.S.F.

- Jouan, M. (2008a). *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique* (textes réunis et traduits par M. Jouan). Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Jouan, M. (2008b). Introduction générale. In M. Jouan (textes réunis par). *Psychologie morale. Autonomie, responsabilité et rationalité pratique* (p. 7-37). Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Jouan, M. (2009a). Présentation. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 1-16). Paris: Presses universitaires de France.
- Jouan, M. (2009b). Genèse et attribution de l'autonomie. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 17-19). Paris: Presses universitaires de France.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel. Leçons sur la phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*. Paris: Gallimard.
- Kokoschka, O. (1986). *Ma vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. y Thomas, L. (2011). *Les disciplines scolaires et l'école: des finalités à redéfinir? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants et d'enseignants du BEPP et du BES*. Communication lors du colloque « Intervention et pratique éducative: reflet et/ou révélateur des tensions entre instruction, socialisation et qualification? », 79^e congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, 10 mai.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique ? In P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»* (p. 39-53). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. (2010). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux ? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant y L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 143-162). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2012a). La tension instruction-socialisation: les sources du questionnement en milieu scolaire. In Y. Lenoir y F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (p. 167-183). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2012b). La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance: la question de l'estime de soi. In Y. Lenoir y F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (p. 185-231). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. y Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation*

- des enseignants. Entre «toujours plus» et «mieux vivre ensemble»* (p. 55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lynch K. y Payet J.-P. (2011). Présentation. *Éducation et sociétés*, 27(1), 5-22.
- Magni, B. (2007). L'esclave heureux. In Y. C. Zarka y Les Intempestifs (dir.), *Critique des nouvelles servitudes* (p. 33-57). Paris: Presses universitaires de France.
- Marples, R. (2002). *The aims of education*. London: Routledge (1^{re} éd. 1999).
- Molénat, X. (2010). *Autonomie: de l'idéal à la norme*. Document disponible à l'adresse <http://www.scienceshumaines.com/autonomie-de-l-ideal-a-la-norme-xavier-molenat_fr_26205.html>.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism. A theory of freedom and government*. Oxford: Clarendon Press.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice* (trad. C. Audard). Paris: Seuil (1^{re} éd. 1971).
- Renault, E. (2009). Modèles du social et modèles de l'autonomie. In M. Jouan y S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 253-268). Paris: Presses universitaires de France.
- Rousseau, J.-J. (1964). Du contrat social. In *Œuvres complètes* (p. 347-370). Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1762).
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Waldron, J. (2002). Is the rule of law an essentially contested concept (in Florida)? *Law and Philosophy*, 21(2), 137-164.

Walker J. C. (2002). Self-determination as an educational aim. *In* R. Marples (dir.), *The aims of education* (p. 112-123). London: Routledge (1^{re} éd. 1999).

White, J. (2002). In defence of liberal aims in education. *In* R. Marples (dir.), *The aims of education* (p. 185-209). London: Routledge (1^{re} éd. 1999).

Winch, C. (2002). Autonomy as an educational aim. *In* R. Marples (dir.), *The aims of education* (p. 74-84). London: Routledge (1^{re} éd. 1999).

Barreras socioculturales para la participación escolar. Un análisis de la inclusión educativa en Chile

Guillermo Zamora

Pontificia Universidad Católica de Chile
gzamora@uc.cl

RESUMEN

En Chile, la calidad de la educación se presenta como un bien escaso. El acceso a oportunidades efectivas para aprender es restringido. Los resultados de las pruebas aprendizajes muestran que las escuelas chilenas están lejos de asegurar que todos sus alumnos aprendan los contenidos mínimos de los programas de estudios.

Muchos son los obstáculos que impiden alcanzar calidad para todos. El presente trabajo da cuenta de uno de ellos. Se trata de la presencia de una contingencia, propia de la economía, que se ha instalado en el sistema educacional chileno: esta es, la calidad de los aprendizajes como un bien escaso.

La escasez constituye la contingencia propia con la cual trata la economía y para muchos resulta consistente que sea ella la que resuelva el problema de la escasez de la calidad de la educación. Sin embargo, la escasez de la calidad de la educación no sólo es un problema “*para*” la economía, sino también es un problema “*de*” la economía. Siguiendo a Luhmann (1993), el sistema económico presenta el aprendizaje de calidad como un bien necesariamente escaso, por lo cual más que estar orientado a resolver tal situación, está orientado a mantenerla y potenciarla. En otras palabras, desde una perspectiva económica, la educación está condenada a tener permanentemente problemas de escasez de calidad.

Palabras claves: Barreras para el aprendizaje; Lógica Económica; Lógica Educativa

Introducción

En Chile, la calidad de la educación se presenta como un bien escaso. El acceso a oportunidades efectivas para aprender es restringido. Los resultados de las pruebas de medición de la calidad de los aprendizajes (SIMCE), aplicadas a los estudiantes de primaria y secundaria, manifiestan que las escuelas chilenas están muy lejos de asegurar que todos sus alumnos aprendan los contenidos mínimos de los programas de estudios. En el último SIMCE (2010) de 4° Enseñanza Básica (primaria), se constata que el 27 % de los niños chilenos no logra un nivel satisfactorio en lectura: casi tres de cada 10 niños no logran identificar información explícita que se visualiza fácilmente en un texto; no logran interpretar expresiones familiares en un lenguaje figurado; no logran reconocer de qué se trata un texto aún cuando ello es evidente.

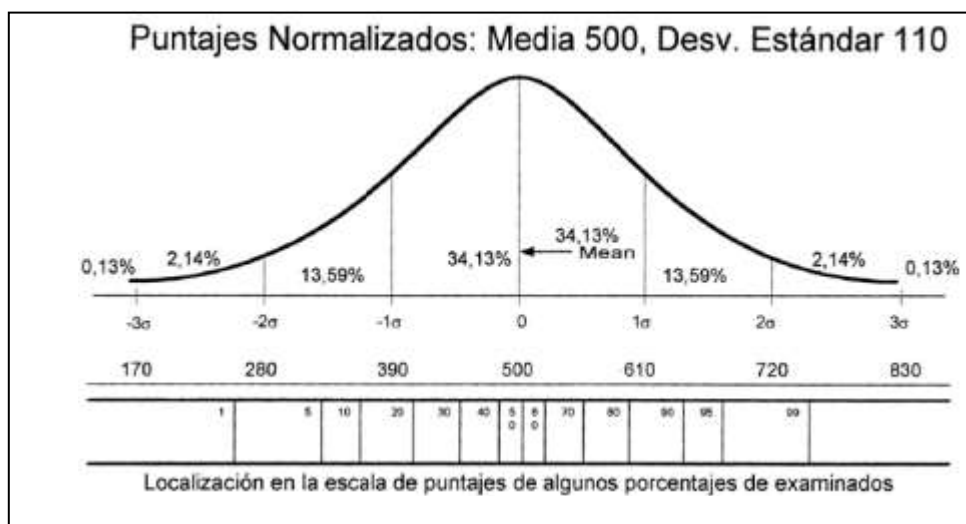
Diversas son las barreras para el aprendizaje y la participación que impiden alcanzar calidad para todos. Hay consenso en señalar las dificultades en la formación inicial de los profesores, en la carrera profesional, en la gestión de los centros educativos y en la disponibilidad de recursos humanos y materiales para las escuelas. A estas barreras es necesario agregar otra menos evidente, pero altamente relevante para comprender qué obstaculiza la calidad de aprendizajes para todos. Se trata de la noción de la calidad de la educación como un “bien escaso”. A continuación se caracteriza esta barrera, estableciendo su origen e implicancias. Posteriormente, se argumenta acerca de la urgente necesidad de hacer un giro hacia la abundancia y se proponen dos acciones pedagógicas que van en esta dirección.

La escasez de la calidad educativa

Durante el siglo XX en Chile, la representación de los resultados de aprendizaje ha descansado en la noción de base de una distribución normal. Esta supone que sólo unos pocos son los “talentosos”, como también son unos pocos los estudiantes “muy deficientes”; en cambio, la mayoría, o los “normales”, se ubican en el rango medio. Situación paradigmática de esta representación son las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) que se aplican en Chile a todos los estudiantes que egresan de la educación secundaria, siendo requisito para continuar su educación superior. Cabe señalar que estas

pruebas evalúan los contenidos mínimos del currículum escolar en Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia. Cada materia se mide con un cuestionario de preguntas cerradas, de alrededor de 60 ítemes, y los resultados se traducen en una distribución normal, donde previamente se ha fijado como puntaje promedio en 500 puntos, con una desviación estándar en 110 puntos (ver gráfico N°1). La definición de estos parámetros implica cuotas cerradas de sujetos para cada rango de puntaje, siendo menores los cupos para los extremos (los “talentos” o los “deficientes”) y mayores los cupos para los que se acercan a la media (los “normales”). De este modo, en estas pruebas no todos los estudiantes pueden obtener un satisfactorio, por ejemplo de 720 puntos, ello sólo le está reservado a una minoría, que en este caso corresponde al 2% de los que rinden las pruebas.

Gráfico N°1: Distribución de los puntajes PSU



Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional.
Universidad de Chile

Es importante señalar que en estas pruebas, la ubicación de un estudiante en un puntaje depende de su posición con respecto a todos los que rinden aquella prueba. Cada estudiante se ubica en un percentil de acuerdo a cuántos sujetos logró superar en respuestas correctas. Desde el percentil se asigna el puntaje PSU. Así, por ejemplo, el obtener 610 puntos indica que superó en sus respuestas correctas al 84% de los que rindieron la prueba. En este sentido, el obtener un “buen puntaje” sólo significa que se ha

obtenido “mejor puntaje” que el resto. Cabe hacer hincapié que esta distribución es previa a la rendición de las pruebas y cada año los estudiantes que las rinden son ordenados forzosamente en esta distribución normal.

De lo anterior, se puede señalar que la certificación educativa que se basa en la curva normal fuerza a representar el aprendizaje satisfactorio como un bien escaso y que se define por una posición relativa. Estas pruebas comunican que no todos los estudiantes pueden alcanzar posiciones satisfactorias; es decir, el “talento” es en Chile un bien escaso.

¿Cuál es el sustento de la curva normal como esquema de comprensión de los aprendizajes? ¿Por qué constituye una barrera para el aprendizaje de todos los estudiantes?

La escasez es un concepto está a la base de la economía. Gary Becker (1987) define la economía como el estudio de la asignación de los recursos escasos para satisfacer necesidades en competencia. Milton Friedman (1976) señala que la economía es la ciencia que estudia la forma en que una determinada sociedad resuelve sus problemas económicos. Agrega que existe un problema económico cuando se usan medios escasos para satisfacer fines alternativos. Samuelson (2002) indica que las diversas definiciones de economía tienen en común el referirse a ella como “el estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlas entre diferentes individuos.” (p. 4)

La lógica económica se articula justamente desde la escasez de los bienes. Como dice Samuelson, “la economía es una importante disciplina debido a la escasez y al deseo de ser eficiente” (p.4). El postulado que subyace es que gracias a la escasez, no sólo hay economía, sino también eficacia y mercado. Con respecto a la eficacia, el planteamiento es que el esfuerzo y hasta la moral devienen en un escenario de escasez. La abundancia, por el contrario, se mira con recelo: “podríamos tener todo lo que quisiéramos; las empresas no tendrían que preocuparse por el coste del trabajo o de la asistencia sanitaria” (Samuelson, 2002. p.4)

El ajuste de los resultados del aprendizaje a una curva normal, con cuotas fijas y reducidas de posiciones satisfactorias, está íntimamente relacionado con la lógica

económica fundada en la escasez. Siguiendo a Luhmann (1993), la mirada económica traduce la contingencia como un problema de escasez, por lo cual es consistente que los aprendizajes satisfactorios sean tratados de la misma manera. Como dice Samuelson (2002), el mundo económico es uno de escasez; y en el paraíso de la abundancia, la economía ya no sería una disciplina útil. Por lo anterior, se puede postular que la escasez de la calidad de la educación chilena no sólo es una dificultad de los profesores, los métodos didácticos y los libros, es también un problema “de” la economía.

Esta lógica económica se ha expandido ampliamente en el sistema escolar chileno. Adoptando la perspectiva de Bourdieu (1990), ello se puede deber, en parte, a la masificación que ha experimentado el sistema escolar en las últimas décadas. La irrupción de un gran número de estudiantes, desprovistos de las disposiciones socialmente constituidas que requiere el sistema escolar, ha generado una devaluación de los títulos escolares. En otras palabras, ha dejado de ser una distinción social el poseer una “licenciatura” en educación secundaria. De aquí que los cupos fijos y escasos de posiciones satisfactorias (*numerus clausus*) constituyen una especie de proteccionismo análogo al control migratorio. En palabras de Bourdieu (1990): “constituye una respuesta contra el amontonamiento que suscita el fantasma de las masas, de la invasión por la masa” (p.280).

¿Y por qué la escasez constituye una barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes?

Primero, las evaluaciones educativas basadas en la escasez, como es la curva normal, no aportan información cabal del desempeño estudiantil de los estudiantes. Un aparente “buen” desempeño (por ejemplo, en la PSU superar 700 puntos), sólo significa que se ha obtenido un “mejor” desempeño que el resto, sin asegurar si efectivamente se aprendieron de modo satisfactorio los contenidos mínimos del curriculum.

Segundo, esta forma de medición tiene dificultades para alinearse con un curriculum que espera que todos los estudiantes aprendan al menos los Contenidos Mínimos Obligatorios. Es contradictorio esperar que todos los alumnos aprendan adecuadamente una materia y, al mismo tiempo, notificarles que sólo un porcentaje será

evaluado satisfactoriamente. El “Mínimo para todos” es forzado a transformarse en un “Mínimo para algunos”.

Tercero, esta distribución fomenta la inequidad y la competencia encarnizada entre estudiantes y entre establecimientos, obstruyendo la colaboración y la cohesión social. La asignación de puntajes se hace bajo la lógica de una suma constante, lo que significa que el mejor desempeño necesita, a pesar que incomode, de peores desempeños: para ganar se necesita que otros, y ojalá muchos, pierdan. En tal sentido, legitima y convierte en algo “natural” la inequidad. Hoy es común que profesores y alumnos – especialmente los que están en una posición satisfactoria- se resistan a que todo un curso obtenga una calificación satisfactoria. Como dice Perrenoud (1996), “si todo el mundo es excelente, no lo es nadie. La excelencia se produce si no está al alcance de todos” (p.35).

En vista de lo anterior, se puede señalar que uno de los problemas educativos en Chile es la lógica económica que trata al aprendizaje satisfactorio como un bien escaso. Para mejorar la calidad de la educación será necesario ubicarse en otra lógica: una centrada en la abundancia. Acerca de ello se desarrolla a continuación.

Hacia la abundancia

Adoptando la perspectiva de Luhmann (1993), se puede señalar que es propio de los sistemas educativos, en las sociedades diferenciadas y equitativas, el asignar con criterios educativos las posiciones de éxito y fracaso escolar. Ha sido un logro de estas sociedades el rechazar la asignación de certificaciones escolares basada únicamente en el apellido del estudiante o en el poder económico de su familia. Los sistemas educativos modernos pretenden elaborar sus sentencias con los ojos vendados, sin más miramientos que la rigurosidad de sus fallos, es decir, definir certeramente quién tiene determinadas competencias y quién no. La distribución de los méritos y de las oportunidades se hace de acuerdo a los desempeños académicos y no debido a las cualidades adscritas, como el origen social. De ahí que el proceso educativo tenga el sentido de una carrera personal, donde la asignación de las posiciones está anclada a los rendimientos previos y ellos a su vez, en otros anteriores.

Asimismo, la certificación precisa y objetiva de los sistemas educativos permite mayor confianza social. Se podría señalar que constituye un aporte al capital social de las naciones debido a que los contactos interpersonales se hacen más fluidos y se reduce la paralizante incertidumbre. Tenemos razones para sentirnos seguros, por ejemplo, de que los médicos que nos atienden, avalados en los certificados que cuelgan en sus muros, tienen las competencias suficientes para examinar nuestros cuerpos. La fluidez de los contactos se basa justamente en esta confianza, que no es otra que la de creer que el sistema educativo asigna posiciones con criterios predominantemente educativos.

Una de las condiciones que mueve a que el sistema educativo opere de este modo es la abundancia de la calidad de la educación. Tal como lo indica Luhmann (1993), el conocimiento y el saber se pueden difundir sin la limitación de las sumas constantes: el que aprende latín no le quita un solo vocablo a otra persona; si un alumno saca la calificación más alta, ello no restringe el proceso de calificación de los demás. En efecto, todos tienen la oportunidad, y el tomarla o no, refieren exclusivamente al sujeto (su esfuerzo, su interés, su dedicación, etc.). Gracias a esta condición hay confianza en la justicia de los veredictos escolares. Las críticas se dirigen más bien a la desigualdad de origen social que no permite buenos desempeños en los diversos grupos socioeconómicos, pero poco se cuestiona la objetividad de la certificación; más aún, se confía tanto en ella que se protesta después de que se emiten los resultados y no antes.

La confianza no sólo es para quienes utilizan la información, es decir, el paciente que cree que está ante un médico, sino también para quienes participan del proceso educativo. El estudiante confía que será su responsabilidad (esfuerzo, motivación, conocimientos previos, etc.) lo que posibilita egresar de su carrera. Es decir, se parte del supuesto que el saber ofrecido por los profesores es a granel y es para todos.

De este modo, uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos modernos es asegurar oportunidades de aprendizajes para todos, sólo así tendrá fuerza la certificación académica, con las consiguientes confianzas sociales. Ahora bien, este desafío se aprecia todavía muy distante en la educación chilena. Sólo será posible avanzar hacia él en la

medida que el sistema educacional rompa con la lógica de la escasez y gire significativamente hacia la abundancia.

Bajo este horizonte, entonces ¿qué podemos hacer hoy?

En conclusión: los cambios necesarios

Proponemos dos acciones, una institucional y otra cultural.

La propuesta institucional alude a los sistemas de evaluación que utilizan la curva normal, particularmente la PSU. Ciertamente es necesario que la educación superior conozca rigurosamente a sus postulantes y evalúen certeramente sus potencialidades para desarrollar una carrera profesional. En tal sentido, la PSU requiere ser altamente informativa acerca de las condiciones de cada estudiante. Una evaluación estructurada según “Criterio” va en esta dirección. Este tipo de evaluación establece previamente el estándar deseado y se juzga el aprendizaje del alumno según cuánto logró desarrollarlo. No hay cupos mínimos, por lo cual la medición es independiente de los resultados alcanzados por los demás alumnos.

Esta evaluación permite a las universidades conocer con mayor certeza quién es quién, y no sólo quién es más o menos que otro. Favorece la colaboración entre estudiantes y entre establecimientos, pues todos tienen abierta la posibilidad de alcanzar desempeños satisfactorios. Posibilita que cada establecimiento se haga responsable de los logros de sus alumnos, sin culpar a otros de sus fracasos o hacer descansar sus méritos en la condición de ser “menos malos que el resto”. Finalmente, este tipo de evaluación estimula a los establecimientos a ofrecer oportunidades de aprendizajes a todos sus alumnos, sin restricción de cupos, por lo cual es más consistente con un curriculum que pretende asegurar “Contenidos Mínimos para Todos”.

La segunda propuesta es de carácter cultural. Se refiere a descongelar el núcleo del sistema de creencias acerca de la inteligencia. En el ambiente educativo circula la noción de que la inteligencia está normalmente distribuida, siendo los niños en sectores de pobreza los que están al lado izquierdo de la curva, con un potencial intelectual más bajo que el

resto de la población (Eyzaguirre, 2004). Esta noción se articula con la creencia que en los grupos socioeconómicos más altos las personas son más hábiles y en los bajos las personas son más lentas para aprender, situación que se perpetúa en el tiempo, dado que también se cree que los padres les heredan a sus hijos su alto o bajo potencial intelectual.

De este modo, el fracaso escolar es explicado como un problema de falta de capacidades innatas, cuya principal demostración es “la falta de inteligencia”. Por el contrario, la brillantez de los elegidos, se debe a estar dotados de ese escaso potencial.

Para descongelar el determinismo genético de la inteligencia, es necesario situarse en una perspectiva que reconozca que la delimitación entre “inteligentes” y “no inteligentes” es una construcción histórica y social (Kaplan, 1997) .

Para ello, es necesario volver a preguntarse: ¿qué es la inteligencia? Desde una perspectiva socio histórica, inteligencia es lo que miden los test de inteligencia. En efecto, la inteligencia es un constructo que mide lo que el sistema escolar ha definido como inteligencia. Bourdieu (1990) señala al respecto, que los test de inteligencia, como el de Binet-Simon, está relacionados con el momento de la masificación de la escolaridad, por lo cual se hace necesario legitimar las desigualdades escolares (que llevan encubiertas desigualdades sociales) proporcionándole una fuerza científica al veredicto. Y qué mejor para ello que descansar en los test de inteligencia.

En suma, se hace urgente descongelar este sistema de creencias, desnaturalizando la noción de inteligencia, enfatizando su carácter social. A su vez, ello permite desnaturalizar la curva normal como esquema de comprensión de los aprendizajes. Con estas proposiciones se logrará, por lo menos, no incrementar aún más la escasez de calidad que experimentan diariamente nuestros alumnos y alumnas.

Referencias

- Becker, G. (1987) *Teoría económica*. México: FCE, Serie economía.
- Bourdieu, P (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cox, C. (2007) Educación en el Bicentenario: Dos agendas y Calidad de la Política.
Revista Pensamiento Educativo, Vol. 40, N° 1. 175-204
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional – DEMRE- (2005).
Tratamiento de los Puntajes. Universidad de Chile.
- Eyzaguirre, B. (2004) Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93. 249-277.
- Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolariza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Luhmann, N. Schorr, K. (1993) *Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista*.
Análisis sociológico de la pedagogía moderna. México: Universidad de Guadalajara.
- Friedman, M (1976) *Teoría de los precios*. Madrid: Alianza
- Perrenoud, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Samuelson, P. (2002) *Economía*. Madrid: McGraw-Hill.

Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos

Sandra Guido Guevara
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá Colombia
sandraguido@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación analizó tres prácticas educativas en espacios escolares multiculturales en la ciudad de Bogotá, su sentido de reproducción y resistencia a formas de relación moderno-colonial, y su tensión con el campo de la educación intercultural urbana actual y con el contexto específico en el que estas se instalan. Teóricamente, se sitúa en la perspectiva crítica de las relaciones culturales y de la pedagogía, colocando en tensión permanente determinantes estructurales con la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes indígenas, sus pares, maestros y maestras y familias. Utiliza un enfoque cualitativo, estrategia etnográfica.

Como técnicas de recolección de información, se realizaron entrevistas individuales y grupales, observaciones y análisis documental. Se ubica la escuela como fenómeno simbólico que es asumido por los sujetos que hacen parte de ella, de acuerdo a sus condiciones particulares de vida. Dentro de sus resultados se encuentra que la escuela sigue reproduciendo en torno al trabajo con estudiantes indígenas, elementos como su discriminación y subalternización, folclorización, escencialización y barreras lingüísticas, pero a su vez se evidencian resistencias por parte de los estudiantes indígenas y de sus familias como el silencio, la negación a su folclorización, el descentramiento cultural, la añoranza por el territorio y el fortalecimiento comunitario. La escuela se debate entre una atención diferencial y una homogenización educativa, y los modelos pedagógicos que subyacen a las prácticas analizadas son el asimilacionista, el integracionista y el de contribuciones étnicas.

Palabras Claves: Interculturalidad, Educación Indígena Urbana, Multiculturalidad, práctica educativa.

Introducción

El problema de investigación surge principalmente de los siguientes elementos:

1. Las condiciones actuales de vida y específicamente de los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes indígenas en Bogotá.
2. La falta de propuestas políticas y de prácticas pedagógicas en el sentido de una “interculturalidad para todos”, desde una perspectiva crítica decolonial en el ámbito urbano en Colombia.
3. La necesidad de investigaciones que visibilicen el nivel de reproducción y resistencia de diferentes actores de la educación intercultural frente a formas de relación moderno-coloniales.
4. La importancia de metodologías que reconozcan las voces de quienes en su experiencia cotidiana vivencian las relaciones interculturales.

En este sentido, esta investigación permite ampliar la comprensión del campo de la educación intercultural al incorporar el tema poco estudiado de los procesos de educación intercultural urbana. A su vez, posibilita la puesta en escena de la perspectiva decolonial en el sentido de análisis y propuestas sobre la práctica educativa. En el nivel metodológico, relaciona un nivel macro –el campo– con un nivel micro –la práctica–, analizada en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, que han trabajado con niños, niñas y jóvenes de diferentes pueblos indígenas de Colombia e incorpora como elemento esencial las voces de actores que en su experiencia escolar vivencian cotidianamente la interculturalidad.

El propósito general de la investigación fue el de Analizar en perspectiva decolonial tres prácticas educativas en contextos escolares multiculturales en la ciudad de Bogotá y su relación con el campo de la educación intercultural urbana en América Latina

Este estudio se **justifica** en la necesidad de lograr una comprensión de la problemática educativa de los estudiantes indígenas en el ámbito urbano y generar propuestas de acción en vía al mejoramiento de la misma para grupos históricamente subalternizados.

Para los pueblos indígenas los resultados de esta investigación se constituyen en una forma de visibilizar lo que hay de racismo estructural encubierto en la escuela, pero también lo que hay de maneras de resistencia frente a su inferiorización y discriminación desde su experiencia escolar; el lugar que tiene el conocimiento propio frente a el conocimiento universal y racional; y las finalidades y expectativas en torno a la escuela desde su mirada, la de maestros y familias. Asimismo, se pretendió hacer una ruptura con la visión esencialista de la cultura que haría ver que todos los pueblos indígenas tienen una manera uniforme de representar sus experiencias. Ver la diferencia entre ellos es reconocer que sus trayectorias personales, escolares y urbanas irrumpen de manera distinta y configuran una subjetividad particular y deja ver una concepción de cultura dinámica en permanente tensión y construcción.

Los resultados del proyecto pueden constituirse en un futuro insumo para la configuración de programas de formación para maestros en la perspectiva de Interculturalidad crítica.

El estado del arte presenta un análisis en torno a investigaciones que dan cuenta de tres dinámicas que originan tensiones, abordajes teóricos, experiencias y prácticas diferentes de la interculturalidad en educación. La primera de ellas es la **educación indígena en América Latina** cuyas perspectivas y logros se extienden luego al trabajo educativo con la población afrocolombiana y ROM particularmente en Colombia. La segunda, la **inmigración de manera principal en Europa, Estados Unidos y Canadá** y los procesos educativos que de allí se derivan. La tercera es la **educación intercultural urbana** en América Latina y, para efectos del proyecto, en la ciudad de Bogotá

Este marco de antecedentes sobre interculturalidad y educación evidencia una serie de problemáticas, tensiones y retos en este campo. A continuación se exponen los principales:

- 1) Las prácticas y políticas educativas se quedan en el reconocimiento y la tolerancia e incluso muchas veces siguen siendo reproductoras de exclusión, discriminación, negación e invisibilización de algunos grupos poblacionales. La escuela es un lugar para el desconocimiento o subvaloración de la diferencia étnica y cultural.

- 2) Las concepciones sobre cultura en la escuela se enmarcan en una perspectiva asimilacionista y estática y dan privilegio a la cultura material. Muchas experiencias educativas se caracterizan por la folcklorización y asimilacionismo étnico. El tipo de educación es derivado de un modelo más multicultural que intercultural.
- 3) Existe una necesidad de plantear investigaciones que combinen la práctica con la reflexión y que asuman metodologías narrativas interculturales que le den la palabra y visibilidad a quienes han sido desconocidos.
- 4) Principalmente desde la educación indígena propia y la etnoeducación se enfatiza en la necesidad y pertinencia de plantear estudios interculturales en una perspectiva decolonial que no perpetúen sistemas de dominación.
- 5) La interculturalidad es definida como un proyecto para sujetos reconocidos como étnicos, pero la transformación hacia proyectos interculturales para todos se hace inminente.
- 6) La ciudad y la escuela urbana han sido espacios para invisibilizar, discriminar y excluir a los pueblos indígenas, a su cultura, a su lengua, a su cosmovisión. Sin embargo, se han empezado a gestar alianzas entre los movimientos indígenas y las entidades públicas y también entre cabildos indígenas y las instituciones educativas. Esto vislumbra una oposición a modelos hegemónicos occidentales y una posibilidad de espacios educativos en los que se relacionen otros saberes, otros sujetos y otros modelos pedagógicos. Para esto, se requiere modificar las percepciones sobre el “otro” y sobre conocimientos distintos al hegemónico; en ello la formación de maestros es trascendental.
- 7) Se debe investigar el campo de la interculturalidad en educación como actualidad urbana en la que el desplazamiento y las migraciones dan lugar a relaciones culturales diversas que se actualizan constantemente en el campo educativo. Las investigaciones al respecto son insuficientes y las que se revisaron dan cuenta de la importancia de investigar sobre el particular.

El proyecto tiene como **fundamentación** la **teoría crítica** para asumir los estudios culturales, la interculturalidad y la pedagogía.

La **cultura** se entiende como una construcción social que se forma progresivamente al interior de los grupos sociales y resulta de la incorporación de normas y prácticas vehiculadas por el grupo de pertenencia. Está conformada por un sistema simbólico de significados que constituye hábitos y formas de relacionamiento particular como lo afirma Bourdieu, citado por Sauquet (2007). Ante todo es un proceso móvil, difuso e inacabado. De devenir y no de ser según Hall (2003). También, y de acuerdo con Wallerstein (1999) es un campo de batalla ideológica producto de intentos colectivos a lo largo de la historia para manejar contradicciones, ambigüedades y complejidades socio-políticas del sistema capitalista.

La **interculturalidad** se asume desde la perspectiva “*crítica*”, en la cual las relaciones entre culturas son vistas siempre en constante conflicto y afirma la necesidad de intervenir estructuras, instituciones y mentalidades que propendan por la homogenización y dominación de saberes, seres y relaciones de poder, según lo desarrollado por Walsh (2009) y Albán (2008). El análisis crítico de los encuentros culturales se vale de la **perspectiva decolonial**, que asevera la vigencia de la estructura de dominación colonial en la cual, el capitalismo global ha resignificado, en formato posmoderno, las exclusiones provocadas por jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, de género y sexualidad desplegadas por la modernidad de acuerdo con autores como Castro-Gómez (2007), Grosfogel (2005, 2007), Mignolo (2008) y Maldonado (2007).

La **práctica en educación** es retomada por la necesidad de hacer indagaciones empíricas, interpretativas y críticas. Estas se hacen evidentes desde las preguntas por la experiencia escolar en ámbitos multiculturales (empírica), la interpretación y relación con el campo de la Educación Intercultural urbana y el contexto en el que se insertan (interpretativa). Además, se hace un análisis en perspectiva decolonial de la relación encontrada y elementos propositivos frente a proyectos educativos en perspectiva intercultural (crítica). La práctica educativa es entendida, de acuerdo con Bárcena (2005), como la acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de

determinadas circunstancias y cuestiones particulares y, según Sacristán (1999), la práctica es una acción orientada con sentido en donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en una estructura social.

Finalmente, la escuela se define como una institución social, producto de la modernidad y como uno de los soportes principales para la consolidación de los Estados-Nacionales. Este aspecto se sustenta en autores como Álvarez (1995) Duschatsky (1999) y Herrera (1999, 2001), entre otros. Posteriormente se desarrollan las condiciones de la modernidad y su materialización en la escuela desde tres categorías: sujetos, conocimiento escolar y fines de la escuela, en dos sentidos, el de la perspectiva decolonial y el de las pedagogías críticas soportadas en el pensamiento de Mc Laren (1994) y Giroux (2000).

El presente trabajo se situó metodológicamente en una *perspectiva* cualitativa de la investigación desde un enfoque de etnografía educativa. La investigación cualitativa y especialmente la perspectiva de etnografía educativa orienta su mirada hacia la praxis de las personas o grupos, sin descuidar el contexto, las condiciones, la estructura, que es lo que permite una explicación del fenómeno social. Así, se ubica en la *mesoestructura* entre un nivel micro –la experiencia escolar al interior de la práctica educativa–²⁵²⁶ y un nivel macro estructural –comprensiones actuales sobre la educación intercultural–.

La etnografía educativa dio elementos al proyecto en el sentido de permitir develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento, lugar y proporcionar estrategias que además de ser dimensionales – macro-micro– pueden ser históricas. El proceso de investigación etnográfica educativa permite analizar aspectos contextuales materializados para el proyecto en *documentos* –

²⁵ Resultados de la tesis doctoral como requisito parcial para obtener el título de Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

²⁶ En el sentido de lo microsocial, de acuerdo con La passade (1996), las significaciones sociales no son inherentes a las instituciones o a los objetos sociales, son atribuidos por los individuos en el curso de sus relaciones; las situaciones son todos los días construidas por los miembros de una sociedad.

legales y académico-investigativos– y *experienciales* y comprender sus relaciones con el fin de mejorar procesos pedagógicos.

El *diseño* de la investigación se ubicó en diferentes momentos contemplados así:

El primer momento, **recolección de datos**, implicó una búsqueda inicial de las instituciones que trabajaban con estudiantes indígenas en Bogotá y una selección de acuerdo con las características ya enunciadas, además de la voluntad de la comunidad educativa de los colegios para participar en el estudio.

Luego de haber concretado las tres instituciones, se realizó una presentación del proyecto a la comunidad educativa. En esta conversación inicial surgen ideas para afianzar y justificar de una mejor manera el proyecto. Presentado el proyecto, se inicia la elaboración de cronogramas con cada una de las instituciones con el fin de comenzar el trabajo de campo que incluyó entrevistas individuales y colectivas a maestros, padres de familia, estudiantes indígenas y pares y directivos, además de la presentación parcial de los avances del proyecto en jornadas pedagógicas con maestros y directivos.

El trabajo de campo desde los primeros contactos hasta el desarrollo de las últimas entrevistas comprendió (9 meses) entre el mes de septiembre de 2010 y el mes de junio de 2011. Incluyó visitas semanales a colegios, de acuerdo a sus calendarios, semanas intensivas de trabajo, al igual que visitas domiciliarias a las familias, y reuniones de padres en las instituciones. En la parte final se hicieron observaciones de aula a la clase de una de las profesoras de la institución Agustín Nieto Caballero (ANC).

La búsqueda, revisión y análisis documental han estado presentes en todo el tiempo de formación doctoral como aporte fundamental tanto a la formulación y aprobación del proyecto como a la escritura de la tesis doctoral.

El segundo momento, de **categorización y codificación**, inicia con la lectura del material transcrito de las entrevistas y el análisis de las guías de información. Este proceso, como lo señalan Coffey y Arkinson (2003), implica la selección, condensación y reducción

de la información a partir de su codificación y descomposición en temas, pasando por tres etapas: descripción, análisis –expansión, extensión– e interpretación.

Para la codificación y categorización inicial fue de gran utilidad el Software Atlas Ti que permite hacer análisis cualitativos de datos textuales tanto en el nivel textual como en el nivel conceptual. De manera inicial, se agruparon en familias los textos por institución educativa y por actores para luego iniciar la segmentación del texto en pasajes o citas que iban siendo codificados²⁷, de acuerdo con categorías iniciales que parten del diseño original y de los nuevos códigos que surgen de la información misma. Durante el proceso de codificación se hicieron anotaciones, por parte del analista, que fueron luego insumo en el proceso de análisis.

En la fase de descripción y análisis el programa permite hacer una lectura de todas las citas encontradas para cada uno de los códigos (categorías) y con esta información filtrada se inicia un análisis en primera instancia descriptivo y luego relacional. El análisis del contexto socio/cultural tiene como fuente principal las guías de información y las entrevistas con las familias.

Todos los documentos fueron codificados según la institución a la cual pertenecían, esto con el fin de poder analizar la información de una forma comparativa, lo que permite desesencializar lo indígena al dar cuenta de lo particular de cada experiencia.

De igual forma, se requirió codificar con las categorías y subcategorías establecidas para el análisis de la práctica: sujetos (relaciones, percepciones, participación, identidad, género y experiencia escolar), conocimientos escolares (enseñanza, contenidos y aprendizaje) y fines (propósito y propuestas a la escuela). Como una categoría emergente, se encuentra la de modelo pedagógico (problemas de escolarización, normas escolares concepto de cultura y tramitación de la diferencia cultural).

²⁷ Recordemos que, de acuerdo con Coffey y Arkinson (2003), codificar es una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos, en un proceso que va y viene de la simplificación a la complejización, y de la descontextualización (separar, sacar de su contexto original) a la recontextualización (reorganizar y clasificar).

Luego de tener la información descriptiva codificada y recuperada a lo que se le denomina “exposición de datos” para cada código, se inició un proceso de análisis más profundo a partir de una segunda lectura de información y en clave de dos supracategorías: las reproducciones y las resistencias a elementos moderno/coloniales de manera transversal a todas las categorías.

La tercera etapa, de **relaciones y conceptualización**

Con la exposición de los datos por códigos se inicia un proceso de búsqueda de regularidades y contrastes desde la información misma y se inician procesos de representación visual. Estos análisis se contrastan con fuentes teóricas, políticas e investigativas que da como resultado la escritura posteriormente presentada.

Según Coffey y Arkinson (2003), pensar sobre los datos obliga a reflexionar sobre los significados y concepciones, voces y experiencias presentes en ellos.

La presentación de los **resultados** se hace desde las tres categorías ya anunciadas: sujetos, conocimientos escolares y fines.

En la categoría de **sujetos**, los estudiantes indígenas están ubicados geográfica, temporal y culturalmente por sus pares, maestros y directivos entre un lugar diferente, lejano y particular y el de sujetos urbanos del mundo global-universal. Las relaciones entre estudiantes están principalmente marcadas por la discriminación y el hostigamiento étnico, aunque también se encontraron algunos elementos de valoración, respeto y admiración (por su lengua, elaboración de artesanías y desempeño en el deporte).

Los profesores mantienen una relación con sus estudiantes indígenas en general distante, tanto por sus miedos, por la incertidumbre, por la falta de formación en la atención a la diferencia cultural y por la predisposición de los niños por su historia de vida relacionada con situaciones de violencia política. La mayoría de niños indígenas no se autoreconocen como tales y cuando lo hacen relevan elementos como el traje, la danza y la artesanía, sin embargo, en los jóvenes se evidencia un proceso de identificación mayor y de reivindicación de su lengua y cultura. La experiencia escolar de los niños indígenas ha

estado marcada positivamente por el fútbol, el compartir, el contacto con la naturaleza y negativamente por elementos que rompen con su cultura y tradiciones familiares.

En cuanto al **conocimiento escolar**, se encontraron profesores que están de acuerdo con una atención pedagógica diferencial y, en tal sentido, realizan algunas modificaciones metodológicas de carácter compensatorio y de contenido; mientras otros, o no están de acuerdo, o no ven necesario realizar adaptaciones, justificando un trato igualitario. En general, los procesos evaluativos atienden a políticas de estandarización. La asimilación de las normas escolares depende de cada cultura: para los más “urbanos” –los Kitchwas– y los que mayor tiempo llevan en Bogotá, se evidencia una mayor aceptación de las mismas. Al menor contacto con las lógicas de la ciudad y de su escuela, mayor dificultad de adaptación –caso de los Embera–.

En lo referido a los **finés** atribuidos a la escuela, la tensión entre la función social inicial de civilizar y propiciar el desarrollo de los pueblos a través de una homogenización cultural y los retos actuales de la atención a la diferencia fueron evidentes en los testimonios presentados. Las acciones realizadas hasta el momento para atender a la diferencia cultural son importantes “gestos” (cartografías, alianzas con organizaciones indígenas, experiencias de aula), aunque insuficientes para hablar de proyectos educativos interculturales.

Estos resultados también son presentados en términos de **reproducciones y resistencias**. La escuela sigue reproduciendo , elementos como su discriminación y subalternización, folclorización, escencialización y la afirmación de barreras lingüísticas; pero a su vez se evidencian resistencias por parte de los estudiantes indígenas y de sus familias, frente a condiciones de subalternización y desconocimiento de sus lenguas, culturas y cosmovisiones, y a la consecuente imposición del modelo hegemónico, como el silencio, la negación a su folclorización, el descentramiento cultural, la añoranza por el territorio y el fortalecimiento comunitario. La escuela se debate entre una atención diferencial y una homogenización educativa y los modelos pedagógicos que subyacen a las prácticas analizadas son el asimilacionista, el integracionista y el de contribuciones étnicas.

En general, se puede decir que las prácticas educativas atienden a una interculturalidad funcional y aún distan mucho de la interculturalidad crítica (que parta de los sujetos subalternizados y tienda a modificar estructuras sociales). En el mundo urbano, más que una educación propia, se da el modelo asimilacionista-integracionista en el que los niños, las niñas y los jóvenes indígenas intentan ser parte de una escuela que no atiende a sus particularidades, que son eventualmente resaltadas en acciones educativas folclorizantes.

De otra parte, la puesta en marcha de nuevos proyectos de formación, investigación y práctica pedagógica deberían atender al contexto, a las percepciones, a las relaciones, y a las prácticas pedagógicas, e implicarían una formulación que tenga en cuenta elementos como la caracterización de la población, la formación a toda la comunidad educativa, la configuración de proyectos interculturales y su evaluación y transformación. Proyectos que vinculen a toda la comunidad y especialmente a los pueblos presentes en la institución; localicen y vinculen a organizaciones sociales de apoyo; potencien la *interculturalidad para todos*; estudien y valoren la diferencia cultural como un producto histórico que jerarquizó y subalternizó a unas poblaciones, sus saberes, y subjetividades y privilegió otras formas, retome elementos de la educación propia y analice los aportes del mundo indígena a la sociedad.

Las acciones realizadas hasta el momento para atender a la diferencia cultural son importantes “gestos”, aunque insuficientes. Las acciones institucionales y en alianza con el gobierno demuestran el inicio de un reconocimiento al papel de las organizaciones indígenas y de las comunidades mismas en la configuración de propuestas educativas que los incluyen. Las acciones de los maestros son las que de una mejor manera muestran que si se puede incluir el conocimiento propio y pensar en una **“Interculturalidad para Todos”**, y no solo para los estudiantes indígenas, y las acciones institucionales reflejan la importante alianza entre la reflexión académica y la práctica educativa; es decir, entre la investigación y el trabajo en aula.

En la escuela que se sueña, o que “debería ser” se le da importancia a la inclusión del conocimiento y lengua propia, al análisis del contexto o como literalmente le han

denominado los profesores las “cartografías”, y a las acciones para garantizar lo mínimo necesario en cuanto a alimentación y vivienda para los niños, las niñas y los jóvenes, además de alcanzar los logros exigidos por el Ministerio de Educación en cuanto a formación académica.

El pensamiento lineal que constituyó a la escuela en el “caballito de batalla” hacia el progreso y a los incivilizados y salvajes en civilizados y modernos permanece hoy al mismo tiempo con preocupación por la necesidad de la valoración de las culturas, de los procesos de formación docente para atender a la diferencia cultural, el requerimiento de etnoeducadores, la necesidad de participación de las familias indígenas en las instancias del gobierno escolar y la transformación de los Proyectos Educativos Institucionales para incluir la diferencia. Esta simultaneidad de funciones asignadas a la escuela hacen de la misma, una institución política para el aprendizaje de valores y conocimientos, multicultural y a su vez clásica, como uno de los principales productos de la modernidad, pero en constante transformación para atender a los derechos culturales.

Referencias

- Albán. A. (2008) *¿Interculturalidad sin decolonialidad?* Pag. 65-97 en: Villa y Grueso (2008). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez. A. (1995). *Y la Escuela se Hizo Necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bárcena, F. (2005) *La Experiencia Reflexiva en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El Giro Decolonial*. Reflexiones para una Diversidad Epistémica Más Allá del Capitalismo Global. Bogotá: IESCO. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- Coffey y Arkinson (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Duschatzky, S. (1999). *La Escuela como Frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. y Du Gay (comps.) (2003). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrera, M. (1999) *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Serie Educación y Cultura Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janes: Bogotá, Colombia.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Buenos Aires: Institute for Action Research.
- Maldonado, N. (2007). *Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto*. Citado en: El giro Decolonial. Reflexiones para una Diversidad Epistémica Más Allá del Capitalismo Global. IESCO. Universidad Central. Siglo del Hombre Editores: Bogotá, Colombia.

- Mignolo, W. (2008). *El desprendimiento: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Traducido por: José Romero, Caracas. Copia digital.
- UPN. (2001). Debates sobre Raza, Nación y Educación: ¿Hacia la Construcción de un “Hombre Nacional”? En: Herrera, M. y Díaz, C. (2001) Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria. Serie Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janes. Bogotá: Colombia.
- Wallerstein, I. (1999). *La Cultura como Campo de Batalla Ideológico del Sistema Mundo Moderno*. En: Pensar (en) los Intersticios. Santiago Castro-Gómez y Otros Editores. Bogotá: Colección Pensar.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Y (De) Colonialidad. Perspectivas Críticas y Políticas para el Siglo XXI*. Ponencia Preparada Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009.
- Sauquet, M. (2007). *L'intelligence de l'autre*. Paris, Editions: Charles Léopold Mayer.

Globalización, redes sociales y tecnologías

Las percepciones de los catedráticos de una institución de educación superior en la usanza de las TIC en su compromiso de la enseñanza

María de Jesús Araiza Vázquez, Claudia Dörfer, Rosalinda Castillo Corpus

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterrey, México

araizav@gmail.com - cdoerfer@gmail.com - rosalinda.castillocr@uanl.edu.mx

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que tiene como objetivo identificar la percepción del docente frente a la utilización de las TIC dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso son profesores que imparten cátedra en cuatro carreras ofrecidas en una universidad pública mexicana, en el área de las ciencias sociales y administrativas.

La metodología empleada partió del análisis de literatura relacionada con la percepción docente, el impacto de las TIC y su nivel de utilización. Además, se recolectó información mediante la aplicación de una encuesta que permitiera identificar la opinión de los docentes. El análisis de los resultados se hizo por frecuencia y triangulación de variables.

Los principales resultados muestran que los docentes de esta institución pública tienen en general una percepción favorable ante la utilización de las TIC; pero por otro lado, se revela la realidad de la utilización de las mismas dentro del aula.

Por diversas causas, que se presentan en el análisis de información. El estudio concluye proponiendo recomendaciones para mejorar la percepción docente frente a la utilización de las TIC en la educación superior.

Palabras clave: Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), Educación Superior (ES) Informática educativa.

Introducción

A pesar de que las investigaciones han mostrando las oportunidades cognitivas que las tecnologías de información y comunicación (TIC) aseguran en la enseñanza y el aprendizaje en escuelas (Salomón, 1993; Jonassen; Oliver & Hanaffin, 2000) son muy frecuentes las historias que relatan la dificultad e ineficiencia de la integración de las TIC en las escuelas (Hamilton, 1998). La suposición general es que una vez que el hardware y el software estén disponibles en las escuelas, la integración de las TIC se alcanzará automáticamente.

Una de las llaves determinantes del éxito o fracaso de cualquier iniciativa de implementación de las TIC en la educación es el maestro. Roblyer (1993) notó que la visión del uso de tecnología de un maestro para mejorar sus prácticas existentes en el salón de clases eventualmente determinará el grado y efectividad de la integración de las mismas en el salón de clases. Martin (2000, p.8) señaló la importancia del papel del maestro en la integración efectiva de las TIC, enfatizando que:

Sin la convicción o aceptación de los maestros, el desarrollo de proyectos educativos con tecnología útiles es complejo. Los maestros no son solo los custodios del aula, ellos son la mayor fuente de información acerca de los planes de estudios y el contenido educativo.

Sin embargo, el esfuerzo de los maestros para integrar TIC en los planes de estudio son limitados frecuentemente por las barreras que son externas de ellos mismos (por ejemplo, falta de acceso al hardware y software y el tiempo insuficiente para planear las instrucciones cuando tienen que usar las TIC) o fundamentalmente las creencias arraigadas de los maestros acerca de la enseñanza y el aprendizaje o ambos (Ertmer, 1999; Pelgrum, 2001). Incluso entre usuarios ejemplares de TIC, se relata que existen barreras. Los profesores siguen luchando cuerpo a cuerpo con problemas prácticos y filosóficos planteados por el proceso de integración (Hadley & Sheingold, 1993; Norton, McRobbie, & Cooper, 2000; Cuban, 2001). Como resultado, ha sido poco o nulo el cambio que ha ocurrido en el modo que los profesores dan clases en las aulas equipadas con TIC

comparando con las formas tradicionales. Morrison, Lowther, y DeMeulle (1999) declararon que TIC se ha vuelto un instrumento de complemento en el aula, tanto en espacio como en tiempo.

En un estudio de escuelas Norteamericanas por Means, Penuel, y Padilla (2001), la carencia del acceso a las TIC y el apoyo técnico, genera incomodidad en el profesor cuando se ve en la necesidad de usar las TIC, la escasez del contenido de buena calidad en muchas especialidades, la carencia de una visión educacional que incorpora las TIC, y las estructuras de los departamento son barreras principales para la integración de las TIC. En otro estudio, Mumtaz (2000) identificó una lista de inhibidores que impiden a profesores usar TIC con eficacia. Entre ellos generar experiencias con el uso de TIC, tener una base de células multidiciplinarias (pedagogos, tecnólogos, diseñadores instruccionales) que apoyen a los profesores que usan TIC, el tiempo necesario para integrar la tecnología en el plan de estudios, y el apoyo financiero.

Por esta razón, y para integrar adecuadamente las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, las universidades necesitan promover primeramente desde su interior experiencias de aprendizaje innovadoras apoyándose en las TIC y hacer énfasis en los cambios de estrategias didácticas y materiales instruccionales usados por los profesores así como en los sistemas de comunicación y distribución del conocimiento. Las nuevas modalidades de formación profesional apoyadas en las TIC llevan a pensar en una manera diferente de enseñar y aprender, donde el estudiante no es sólo el centro del sistema, sino que también debe involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, el rol del personal docente también se modifica en ambientes que usan las TIC. Así, como resultado del cambio de paradigma en el rol del profesor, éste necesita adquirir nuevos conocimientos y habilidades como parte de su proceso formativo así como el apoyo de medios, guías y ayudas profesionales que lo capaciten y le den las herramientas necesarias para implementar con éxito los recursos de información mediados por la tecnología en su práctica docente.

Por ello, una preocupación constante entre los expertos en el tema de la implementación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje es el reto de transformar el pensamiento y acción de los profesores sobre el uso e integración de las TIC en su trabajo docente para lograr la mejora continua y sostenida de los sistemas educativos y producir cambios en las actitudes y en los métodos de enseñanza dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

La presente investigación fue motivada por esta preocupación y la constatación de que existe, un distanciamiento entre las percepciones reales que tienen los profesores y las necesidades de formación que se les brinda a la hora de la integración curricular de las TIC en la Educación Superior y las propuestas oficiales de formación en este sentido que se les ofrece a los profesores en las instituciones educativas.

Marco Conceptual

La implementación de las TIC dentro del campo educativo es un factor que es de gran auxilio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede proponer estrategias que propicien la construcción más que solo la transmisión de conocimientos (Gómez, 2008). En este sentido, el estudio realizado busca reconocer la percepción del docente como parte fundamental en el proceso de la incorporación de las TIC en las instituciones de educación superior, y para tal efecto se han considerado tres variables: percepción del docente, grado de uso de las TIC y el impacto que estas pueden tener.

Izquierdo y Prado (2007) comentan que el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ha evidenciado la necesidad de transformar el trabajo metodológico y la formación de los profesores y otros sujetos que participan en dicho proceso, para que puedan enfrentar los retos que demanda la sociedad actual; esto quiere decir que el grado de utilización de las TIC influye en el impacto que estas puedan generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Descripción de la Comunidad Objeto de Estudio

El presente estudio se realizó en una universidad mexicana, conformada al momento del estudio por 467 profesores, de los cuales 258 eran maestros de asignatura, 72 eran profesores con contrato de medio tiempo y 137 de tiempo completo. Con respecto a su permanencia, el 52% de los profesores es de reciente ingreso a la institución, con menos de 10 años de antigüedad, mientras que un 12% tiene entre 10 y 20 años de servicio, un 24% tiene una antigüedad dentro de un rango de 20 a 29 años y un 12% ha estado laborando en la institución por un periodo igual o superior a los 30 años. Considerando las características de estos últimos grupos, un total de 168 profesores, mismos que representan un 36% del total, pertenece a una generación que no experimentó la incorporación de las TIC en su faceta de estudiantes, ya que las computadoras en México no llegaron al mercado sino hasta después de la década de 1980. Es decir, estamos hablando de una generación de profesores que tuvo contacto con las TIC ya en su campo laboral, recibiendo capacitación para su uso dentro de y para el trabajo. De los 467 maestros, 265 de ellos, que representan el 56.74% cuenta con grado de maestría.

Naturaleza del Problema

Considerando que el éxito o fracaso de la inserción de las TIC en la educación superior depende en gran medida de la aceptación del involucrado, un profesor que desee implementar con éxito las TIC en su práctica deberá contar con un buen dominio de la tecnología a nivel de usuario y será tanto más creativo e innovador al hacerlo en cuanto mayor capacidad tenga para comprender todos los aspectos técnicos involucrados (Maestre, Fonseca, & Valdés, 2007).

Ahora bien, la incorporación de las tecnologías en las universidades mexicanas ha sido un proceso lento y complicado (Andión, 2002), caracterizado por la disparidad entre el esfuerzo de las instituciones por equiparse con herramientas tecnológicas e incorporar las TIC como parte de su plataforma educativa, y el escaso uso que su personal docente hace realmente de dichas herramientas. Esto se debe, en parte, a que muchos de estos profesores son personas que han trabajado por años en la forma tradicional y se rehúsan a

incorporar el uso de la tecnología en su cátedra sea por falta de habilidad o conocimiento, sea porque no pueden cambiar de paradigma educativo o sea porque resulta más cómodo continuar usando los materiales que ellos ya tienen diseñados y dominados para impartir sus clases (Alonso & Fracchia, 2009). Una razón menos frecuente es que, a pesar de que los profesores saben usar el equipo de cómputo y algunas de sus aplicaciones, carecen de estrategias didácticas que les permitan conjugar métodos y medios. Este factor ha sido señalado por Collier (2001), cuyo estudio reporta que incluso quienes son diestros en el manejo de la tecnología necesitan saber aplicarla para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Otro de los factores que se pueden considerar entre las causas que han impedido una mejor integración de las TIC en la Educación Superior mexicana es el aspecto generacional. En efecto, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2001) reportó que la mayoría de los profesores de los países de la OCDE tiene una edad mayor a los 40 años y por ello la integración de las TIC en el aula iba a suponer un proceso bastante largo y complicado, ya que los docentes carecerían de la formación necesaria para adaptarse a las nuevas herramientas tecnológicas. La institución educativa que fue analizada en este estudio se enfrenta a esta problemática, pues el 35.9% de sus profesores se ajustan a este perfil, de acuerdo a las estadísticas.

Por esta razón, diversos estudios (Aduviri, 2007; Martin-Laborda, 2005; Ortega, 2005) han mostrado que, para que las instituciones educativas conquisten logros más significativos en la implementación de las TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario que se verifique, primero, un cambio de actitud en sus profesores para aceptar el reto que supone para ellos adaptarse a un nuevo modelo educativo basado en las TIC. La mejor manera de lograr que el profesor piense y actúe de esta manera es el apoyo que se le brinde en cuanto a la capacitación en TIC desde la misma institución, incentivando el uso y la integración de estas a partir de la consideración de sus necesidades, orientada a la acción práctica -para que no se quede solo en teoría- y, por supuesto, facilitando los medios tecnológicos adecuados y un asesoramiento continuo.

Generalmente, las instituciones que implementan un plan estratégico para la integración de las mismas, desarrollan sistemas coherentes que les permiten alcanzar objetivos mucho más ambiciosos. Un ejemplo de ello es la Penn State University, que ya en 1997 elaboró un plan estratégico para implementar en sus aulas el uso de las TIC. Uno de los puntos más relevantes de dicho plan estratégico fue la capacitación permanente de los profesores de esa institución a través de la World Wide Web, por medio de la cual se les proveyó de materiales bien estructurados para cada curso y un medio sencillo de comunicación para motivar una revisión y actualización constante de los programas educativos y la implementación de nuevas tecnologías en cada uno de ellos. Los resultados de dicho plan revelan la pertinencia de las aseveraciones hechas en los estudios antes mencionados (Aduviri, 2007; Martin-Laborda, 2005; Ortega, 2005): Hoy en día, la Penn State University continúa siendo una buena universidad presencial, una mejor universidad a distancia y su campus virtual ha conseguido ya un cierto prestigio académico (Sangrà, 2002).

Instrumentos y Muestra

En cuanto a los instrumentos y técnicas que se usaron para obtener los datos, fueron la encuesta y entrevista. La encuesta proporcionó datos generales y por su naturaleza pudo ser aplicada a un número amplio de sujetos, mientras que la entrevista fue usada en algunos casos más específicos y con una muestra más pequeña, con el objeto de profundizar en los datos obtenidos a través de las encuestas.

Se utilizó la estadística descriptiva, para el caso específico del cuestionario que se aplicó, se calculó el tamaño de la muestra con $n = ((Z(s))/E)^2$. Se entrevistó a un grupo de profesores para reforzar los resultados obtenidos en las encuestas es por eso que hablamos de triangulación de datos. Además de que se utilizó el estudio mixto analizando datos cualitativos y datos cuantitativos

Resultados

Se realizaron una serie de entrevistas individuales a profesores de esta institución, Además, se aplicó un cuestionario de opinión al total de profesores de la muestra. Análisis de las entrevistas nos llevan a considerar que existe una necesidad apremiante de que los profesores sean apoyados y capacitados con oportunidad y permanencia. Por lo tanto, existe una necesidad de formación permanente y apoyos muy bien estructurados para un estudio profundo y coordinado que conlleve al proceso de integración de las TIC en la práctica docente. Al respecto, los entrevistados afirmaron que, aunque la Institución les proporciona el equipo necesario, no existen cursos o jornadas de capacitación que les brinden apoyo para saber utilizar e integrar la tecnología.

Los profesores externaron, en cuanto a los cursos programados por la institución, que si éstos han sido ofrecidos en alguna ocasión ellos no han sido informados a pesar de que ellos tienen interés en recibir apoyo para integrar las TIC en su práctica docente. Asimismo, los entrevistados dijeron que la Institución ofrece diversos cursos de capacitación, pero ninguno relacionado con el uso e integración de la tecnología, los entrevistados manifestaron encontrar dificultad de ajustar los horarios de capacitación con sus turnos docentes, que en algunos casos son en los tres turnos establecidos en la Institución. Otros de ellos expresaron que, aunque sabían manejar una computadora en su trabajo externo, no sabían cómo aprovecharla en su función como docente, ya que aunque usaban el cañón y la computadora para presentar los temas de su clase, sentía que aún estaba muy lejos de poder decir que sabía integrar la tecnología a su práctica docente.

Otra actitud visible en los profesores entrevistados es la incredulidad que sienten al respecto de la integración de las TIC en el aula. En muchas ocasiones, algunos de ellos se sienten inclinados a pensar que las TIC no aportan ningún beneficio relevante al proceso educativo y que los medios tradicionales nunca serán reemplazados por ellas. Otros, por el contrario, se muestran motivados y con una gran disposición para aprender a incorporar las TIC en su práctica docente.

En síntesis, podemos deducir que los profesores tienen buena actitud ante la perspectiva de incorporar las tecnologías en su práctica docente, aunque sienten que falta

tomar medidas para cubrir el vacío que existe en sus habilidades para usar e implementar las TIC.

Las deficiencias de formación del profesorado en el uso e integración de las TIC que existen en la educación superior han sido detectadas ya en no pocas investigaciones precedentes: estudios relacionados con perfiles del profesorado, medidas de formación docente que se necesitan tomar para construir el conocimiento, uso de metodologías constructivistas que permitan centrar el aprendizaje en el alumno y actitudes que los profesores deben de poseer en un mundo tecnificado (Gálvez, 2009; Lim & Khine, 2006; Sanabria, 2004; Vaillant, 2005). Algunos de estos estudios también mostraron que falta mayor compromiso en los procesos institucionales para que se implementen los cursos de formación del profesorado y el uso e integración de los recursos tecnológicos en la docencia.

Otro de los instrumentos utilizados para obtener información fue la aplicación del cuestionario de opinión, en el que se trató de indagar con profundidad sobre las percepciones que tenían los profesores de las TIC.

Conclusiones derivadas de la recolección de datos

En la presente investigación los resultados reflejan las percepciones que tienen los docentes para poder integrar los recursos tecnológicos a su labor. Al respecto, los resultados del cuestionario revelaron, de acuerdo al nivel de formación en TIC que dicen tener los profesores, la necesidad de formación que existe en el uso e integración de las TIC. También, las estrategias de uso e integración de las TIC reflejan muy poca o casi nula aplicación en el aula a pesar de que los profesores tienen disponibles recursos que pueden ser aprovechados.

A partir de la opinión de los profesores se pudo comprobar la convicción que éstos tienen sobre la utilidad de la incorporación de las TIC en su labor docente. Los profesores manifiestan que las TIC permiten la facilidad en la comunicación tanto entre profesores y alumnos como entre profesores y otros miembros de la comunidad universitaria. Sus respuestas mostraron que están conscientes de que integrar las TIC a la labor docente

resulta en clases más motivadoras, que por medio de las TIC se puede tutorizar y evaluar a los estudiantes y que los cursos de formación en TIC pueden facilitar la labor de los docentes. Finalmente, se constató que los profesores tienen voluntad para afrontar desafíos en el ámbito de las innovaciones con TIC y que consideran un deber profesional estar preparados en el uso e implementación de las TIC dentro de práctica docente.

Por otra parte, a pesar de que los profesores declararon que hay suficientes equipos, una conexión a internet saludable y que los recursos tienen buen mantenimiento, se pudo comprobar una escasa y muy baja usabilidad de ellos, sobre todo en lo referente a las plataformas tecnológicas. Para superar esta deficiencia, la institución objeto de este estudio debe revisar su situación actual y originar experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC, haciendo hincapié en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas y en los procesos de innovación docente; en lugar de sólo poner atención en la disponibilidad de los recursos y las potencialidades de las tecnologías en sí mismas. Asimismo, la Institución debe explorar otras formas de brindar capacitación a los docentes y promover la utilización de las comunidades virtuales de enseñanza; primero, porque permiten el desarrollo profesional y el auto-aprendizaje; segundo, porque el conocimiento puede ser compartido y el progreso es colectivo; tercero, porque esto también permite que exista apoyo entre profesores.

Es importante subrayar que estos proyectos se han de entender como proyectos institucionales; integrales, de carácter docente, que involucren a toda la Institución Para que los procesos en las instituciones educativas se desarrollen, se requiere el arbitrio y motivación del profesorado y se necesita además, un dinámico compromiso institucional para que los cambios se realicen y se puedan constatar. De nada sirve introducir tecnologías, si no se producen otros cambios en los componentes del proceso didáctico, como es la formación de los docentes.

En este sentido es recomendable la creación de células que apoyen tanto técnica, como pedagógica y didácticamente a los profesores para incorporar las TIC a su trabajo docente, dirigidas a orientar y ayudar a los docentes a instalar, mantener, manejar, aplicar y utilizar las TIC en su actividad diaria.

Referencias

- Aduviri, R. (2007). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en educación. *Proyecto Educativo*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ravsirius/p-r-o-y-e-c-t-o-e-d-u-c-a-t-i-v-o>
- Alonso, A.; & Fracchia, C. (2009). Formación de docentes en el uso de tecnología: la herramienta PEDCO TE&ET. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, Artículo 02. Recuperado de <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No3/TEYET3-art02.pdf>
- Andión Gamboa, M. (2002). Universidad nodo: modelo inteligente para la sociedad en red. *Reencuentro*, 35, pp. 9-23. ISSN: 0188-168X. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Collier, C. (2001). Staff development for technology integration in the classroom. En J. F. LeBaron & C. Collier (Eds.), *Technology in its place: Successful technology infusion in schools* (pp. 61-72). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cuban, L. (2001). Why are most teachers infrequent and restrained users of computers in their classrooms? In J., Woodward & L., Cuban (Eds.), *Technology curriculum and professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ertmer, P.A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1/2), 54-72.
- Gálvez, I. (2009). Dificultades para incorporar las TIC en el aula [Versión electrónica], *Innovación y experiencias educativas*, 14. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MISABEL_GALVEZ_1.pdf
- Gómez, AG. (2008). El uso de la tecnología de la información y la comunicación y el diseño curricular. *Revista Educación*, 32(1), pp. 77-97.

- Hadley, M., & Sheingold, K. (1993). Commonalties and distinctive patterns in teachers' integration of computers. *American Journal of Education*, 101, 261-315.
- Hamilton, M.D. (1998). *Implementing technology in Flowing Wells schools: An analysis of leadership*. Proceedings of the 9th Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 273-277), Washington, DC.
- Izquierdo, JM., & Pardo, ML. (2007). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la gestión académica del proceso educativo en la educación superior. *Revista Pedagógica Universitaria*, vol. XII, 1.
- Jonassen, D.H., Peck, K.L., & Wilson, B.G. (1999). *Learning with technology--a constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Lim, C. P. (2005). Online learning in higher education: necessary and sufficient conditions. *International Journal of Instructional Media*, 32(4), 323-331. Recuperado de la base de datos WilsonWeb.
- Maestre, U., Fonseca, J. & Valdés, P. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje [Versión electrónica], *Eduniv*. Recuperado de <http://www.freewebs.com/cedut/documentos/978-959-16-0637-2-Entornos-Virtuales.pdf>
- Martin, W.B. (2000). *Learning from the Colwell School: An ethnographic case study of an educational technology culture*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University.
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación [Versión electrónica], *Cuadernos/Sociedad de la Información* 5. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/214644/cuadernos-05-rocio>
- Means, B., Penuel, W., & Padilla, C. (2001). *The connected school: Technology and learning in high school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrison, G.R., Lowther, D.L., & DeMeulle, L. (1999). *Integrating computer technology into the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-341.
- Norton, S., McRobbie, C.J., & Cooper, T.J. (2000). Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(1), 87-109.
- OCDE. (2001). *Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer*. París: OCDE.
- Oliver, K., & Hannafin, M. (2000). Student management of web-based hypermedia resources during open-ended problem solving. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 75-92.
- Ortega, R. (2005, marzo 05) ¿Cómo perciben los profesores la capacitación y actualización? [Versión electrónica], *E-Formadores/Red Escolar México*, 5. Recuperado el 05 de junio de 2012 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>
- Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Roblyer, M.D. (1993). Why use technology in teaching? Making a case beyond research results. *Florida Technology in Education Quarterly*, 5(4), 7-13.
- Salomón, G. (1993). *No distribution without individuals' cognition*. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). New York: Cambridge University Press.
- Sanabria, A. (2004). *La formación permanente del profesorado para la integración de la tecnología de la información y la comunicación en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Disertación doctoral no publicada. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de la Laguna, Tenerife, España.

Sangrà, A. (2002, mayo). Educación a distancia, Educación presencial y usos de la Tecnología: Una tríada para el progreso educativo. *Edutec*, 15. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Perspectiva de los expertos sobre la formación *online*

Ernesto Rocha Ruiz y Daniel García Santos

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

erocha61@gmail.com - dagas07@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue identificar los elementos críticos para la implementación de cursos en línea. Es un estudio científico realizado para explorar y describir los elementos de mayor importancia señalando su interrelación. La pregunta central del estudio, que guió el proceso de investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son los elementos críticos para la implementación de cursos en línea?

Para lograr este propósito, se identificaron 18 expertos en cursos en línea y se recabaron sus percepciones usando las técnicas cualitativas de *Focus Group* y Entrevista Semi-estructurada. Las percepciones de los expertos constituyeron los datos que, en forma de respuestas libres, se analizaron conforme a la técnica de análisis de contenido y se agruparon tomando en cuenta la similitud semántica para formar categorías y derivar conclusiones. Como resultado de este análisis se identificaron 10 elementos críticos. Partiendo de estos hallazgos se diseñó un modelo sistémico para describir esta realidad. Este modelo ilustra la relación entre los componentes más importantes de esta modalidad educativa.

Palabras Clave: Interacción, retroalimentación, enseñanza, aprendizaje, online.

Introducción

La eclosión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación han sembrado la simiente de una transformación global en todos los órdenes. En el sector educativo han cambiado la forma en que se enseña y aprende, dando origen a nuevos ambientes de aprendizaje identificados como *E-Learning*, *online* o aprendizaje en línea. Estos nuevos ambientes de aprendizaje están basados en el uso de *Internet*, sistemas de *multimedia*, computadoras en red y sistemas de *net-conferencing* (Simonson, 2007). Todo ello conlleva la necesidad de formar docentes expertos en el uso de tecnología para la instrucción y conocedores del diseño instruccional para este nuevo ambiente de aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes también deben contar con ciertas competencias que les permitan desempeñarse con éxito en este nuevo diálogo transaccional mediatizado por la tecnología y propio de un ambiente virtual (Clark, 2010). Es en este contexto en donde surge la problemática de identificar los factores críticos de éxito en un ambiente de aprendizaje en línea, en donde las nuevas tecnologías de la información y comunicación se convierten en un factor relevante de un nuevo paradigma educativo.

Ante este nuevo reto, los recintos universitarios se han visto en la necesidad de desarrollar nuevas propuestas en cuanto a la formación de profesionistas, centrándose en las demandas que han emanado de las necesidades de la sociedad moderna implicada en complejas redes de comunicación, producto del avance científico y tecnológico. Esta nueva revolución de las comunicaciones ha impulsado grandes avances en el área educativa y sentado las bases para la construcción de una sociedad del conocimiento en donde los docentes universitarios desempeñan un rol determinante en la formación de profesionistas y en la calidad de vida de las naciones.

La educación no solo es la llave del conocimiento sino que también juega un rol importante en la formación de valores ya que favorecen la generación de relaciones sociales armónicas. Las instituciones educativas de cualquier nivel deben conocer las bondades de la tecnología para que sus docentes puedan impartir, compartir y hacer extensiva la educación profesional a todas aquellas personas que deseen realizar estudios profesionales en la modalidad de clases *online*. Pero, llevar la educación extramuros

requiere cumplir algunos requisitos para poder lograr los objetivos del proceso enseñanza y aprendizaje (Collison, Elbaum, Haavind & Tinker, 2000).

Los sistemas de telecomunicación interactiva han traspasado los muros del aula tradicional, dando paso al nuevo paradigma de educación a distancia identificado como educación en línea (Moore & Kearsley, 2004).

El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 señala que, en México, la tecnología de la información y la comunicación es la solución a los grandes problemas de rezago en materia educativa, porque brinda la oportunidad de llegar a lugares remotos a través de la educación a distancia. Sin embargo, el uso inadecuado de la tecnología obstaculiza el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto Bates (2011) comenta que actualmente el aprendizaje de los alumnos está dominado por la tecnología que se usa de modo acrítico, y por tanto de manera irreflexiva. Algunos autores como Barberà (2007) enfatizan que el papel de los profesores en línea se diversifica y, de ser el único facilitador del aprendizaje, pasa a ser uno más dentro del conjunto de una gama de factores igualmente críticos. El aprendizaje activo hace uso de mentores, tutores, guías, demostradores, evaluadores, pares y expertos en el tema.

Se espera que el conocimiento de los elementos de *e-learning* ensanche y acentúe la colaboración y la interacción en las aulas virtuales mediante el uso de recursos electrónicos que permiten la comunicación remota entre emisores y receptores en el proceso educativo (Collison et al., 2000). Se debe conocer, comprender y evaluar el impacto de las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información para ser aplicadas en la labor del docente que se desempeña en la modalidad *online*, de esta forma podrán ser replanteadas las prioridades de los facilitadores.

Ahora se habla a nivel internacional de la educación a distancia como un paradigma educativo emergente, y del aprendizaje *online* como una de las modalidades más relevantes (González, 2006). La Educación *online* está creciendo a un ritmo acelerado por las grandes ventajas que ofrece. En todos los países, este nuevo modelo está implantado en la mayoría de las empresas y en las grandes universidades públicas y privadas del país (Rocha, 2007).

Las universidades públicas como la Universidad Autónoma de Nuevo León reconoce que la transformación social y educativa a nivel mundial ha transitado hacia un paradigma educativo basado en la tecnología de la información y comunicación, por esta razón están involucrando modalidades de enseñanza *online* para cumplir con los objetivos primordiales de formar profesionistas con competencias necesarias para afrontar los nuevos retos de una sociedad globalizada.

Debido a la incorporación de este paradigma educativo en los ejes rectores del modelo educativo de la UANL, es indispensable contar con evidencia empírica que muestre los elementos más relevantes en la implementación de los cursos *online* y las bondades de este sistema.

Problema de investigación

De una manera sencilla, clara y concisa, como recomienda Kerlinger (2002), el problema se planteó mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los elementos críticos en la implementación de cursos online? Debido a que en esta pregunta de investigación no se plantea una relación entre variables independientes y dependientes, no se formularon hipótesis para comprobar la supuesta relación entre ellas, sino que se trabajó con objetivos específicos para determinar qué es y cómo se manifiesta un fenómeno (Babbie, 2004; Creswell, 2009). De esta manera, para dar respuesta a esta pregunta, el estudio se dividió en tres objetivos específicos:

- 1) Identificar, de acuerdo a la percepción de los especialistas, los elementos críticos de los cursos online.
- 2) Describir, con la ayuda de los especialistas, los elementos de mayor importancia, identificando la relación de cada uno de ellos.
- 3) Establecer un ordenamiento con la finalidad de construir un modelo que describa esta realidad.

Método

La perspectiva científica del presente estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo. Fue de tipo exploratorio y descriptivo, ya que sólo se pretendió observar el fenómeno tal y como se presenta en su contexto natural, para ello se empleó un diseño de investigación no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Procedimiento para recabar y analizar datos

En la presente investigación, los datos se recabaron empleando dos procedimientos: la técnica de *Focus Group* y la Entrevista Semi-estructurada. La técnica de *Focus Group* consistió en la reunión de un grupo de nueve expertos en educación a distancia, en la cual los participantes externaron sus percepciones en torno al tema de interés (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). La esencia del *Focus Group*, consistió en la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas a las cuales se dieron respuestas libres que después fueron agrupadas en categorías de acuerdo a su relación semántica.

La entrevista semi-estructurada se aplicó, de manera individual, a nueve participantes a fin de profundizar en algunos conceptos relacionados con el tema en cuestión. Sus respuestas libres se incorporaron a las recabadas en el *Focus Group* y contribuyeron a enriquecer y profundizar en los aspectos más relevantes de la educación *online*.

El diseño de los cuestionarios que se utilizaron tanto en el *Focus Group* como en la Entrevista semi-estructurada surgió de dos fuentes igualmente importantes; la literatura y la experiencia. Primeramente se hizo una amplia revisión de la literatura y se encontró gran cantidad de referencias al tema de la educación *online* y se tuvo que refinar la búsqueda al tema específico de acuerdo con la percepción de los expertos.

Para el análisis de las respuestas a las entrevistas semi-estructuradas se siguió la misma técnica de análisis de contenido, en donde la agrupación semántica fue un factor determinante para el ordenamiento de las ideas expresadas.

Prueba Piloto

Como parte del proceso de investigación se realizó una prueba piloto. Esta prueba se hizo a fin de confirmar la claridad de las preguntas en cuanto a su redacción y la pertinencia del contenido en relación con la información que se requiere para el objeto de estudio. Para ello se pidió la colaboración de dos colegas que imparten cursos a distancia en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Después de esta prueba piloto se hicieron algunos ajustes tomando en cuenta la retroalimentación que se obtuvo de ellos. Con la revisión del inventario de preguntas se procedió a elaborar la lista final, la cual se utilizó tanto para la sesión del *Focus Group*, como para la entrevista semi–estructurada.

Población y Muestra

Geográficamente, la presente investigación se delimitó al Estado de Nuevo León, por lo tanto la población de estudio estuvo constituida por los especialistas que residen en este estado. La selección de la muestra no siguió los parámetros que los expertos en investigación científica recomiendan para una muestra al azar, sino que se siguieron los lineamientos para la selección de una muestra dirigida, ya que la investigación fue de tipo cualitativo.

Tomando en cuenta lo que los expertos en investigación científica señalan con relación a estos procedimientos, se realizó una controlada y cuidadosa selección de los participantes, quienes fungieron como unidades de observación para recabar los datos pertinentes.

Conforme a la sugerencia de algunos investigadores como Sudman (1988), para seleccionar adecuadamente la muestra se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- los participantes deberían tener, por lo menos, tres años incorporados a una institución pública o privada de enseñanza superior,
- los participantes deberían de haber impartido, por lo menos, dos curso en línea en los tres últimos años y

- los participantes deberían estar trabajando en un área administrativa relacionada con los sistemas de educación a distancia.

De esta manera la muestra estuvo conformada por 18 especialistas que cumplieron con los criterios de inclusión, de los cuales nueve participaron en una dinámica de *Focus Group* y los otros nueve en una entrevista semi-estructurada. La selección se hizo previendo algún contratiempo además de tomar en cuenta la sugerencia de Krueger y Casey (2000), quienes mencionan que los participantes en el Focus Group deben de ser entre ocho y nueve personas.

La identificación de los participantes surgió de tres fuentes: (1) la plantilla de maestros de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL, (2) el departamento de educación a distancia de la UANL y (3) las instituciones privadas de educación superior de la localidad.

Resultados

Identificación de elementos críticos

Para el primer objetivo, el estudio arrojó como resultado la identificación de los elementos críticos en la implementación de los cursos *online*, presentados en la tabla 1. Es importante señalar que esta lista no debe considerarse como exhaustiva, ya que en posteriores investigaciones se podrían añadir otros elementos que no aparecieron en este estudio.

Es preciso señalar que esta tabla muestra elementos que fueron mencionados por los especialistas como elementos críticos en la implementación de los cursos *online*, pero en ningún momento se les solicitó ordenarlos de acuerdo a su importancia, sin embargo esto se puede determinar por el número de menciones que tiene cada uno de ellos.

La identificación de los elementos es primordial para orientar la toma de decisiones en cuanto a la implementación de los cursos *online*, puesto que nos permitirá tomar en cuenta todos los elementos para adaptar el sistema utilizado en la institución.

Descripción de los factores de mayor relevancia

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación en este apartado se describen los elementos críticos en la implementación de cursos *online*. El proceso de la identificación fue un método útil ya que los cursos *online* requieren de ciertas características, sin las cuales resulta muy difícil que estos tengan éxito. Los elementos identificados mediante el análisis y discusión de los resultados obtenidos a través de la opinión de los expertos se agruparon de acuerdo a su similitud semántica y se organizaron a fin de hacer más comprensibles los resultados.

Tabla 1.

Elementos críticos para la implementación de cursos online

Elementos	Frecuencia de mención
Participación	20
Cumplir con el programa	12
Indiferencia	16
Ansiedad	14
Mayor matrícula	14
Falta de programas	6
Ahorro de recursos	6
Tiempo	14
Desplazamiento	12
Deserciones	8
Trabajar	14
Personalización	8

Hábitos de estudio	12
Fuera de tiempo	6
Plataforma	24
Estudiar	6
Receptor	6
Facilitador	16
Guía	8
Diseñador	8
Planeador	6
Autodidacta	16
Foros	36
Retroalimentación	32
Maestros capacitados	8
Competitivos	8
Cursos bien diseñados	10

Esta agrupación permitió encontrar la relación entre estos elementos y cumplir con el segundo objetivo de esta investigación. De esta manera, los resultados se agruparon en cuatro grandes categorías identificadas como:

(1) La institución que oferta el curso, (2) el maestro que lo imparte, (3) el estudiante que participa en el curso y (4) los recursos y materiales de apoyo (ver figura 1). Cabe

destacar que en este agrupamiento podemos percibir claramente la existencia de elementos relacionados entre cada categoría, propiciando el éxito o fracaso de esta modalidad.

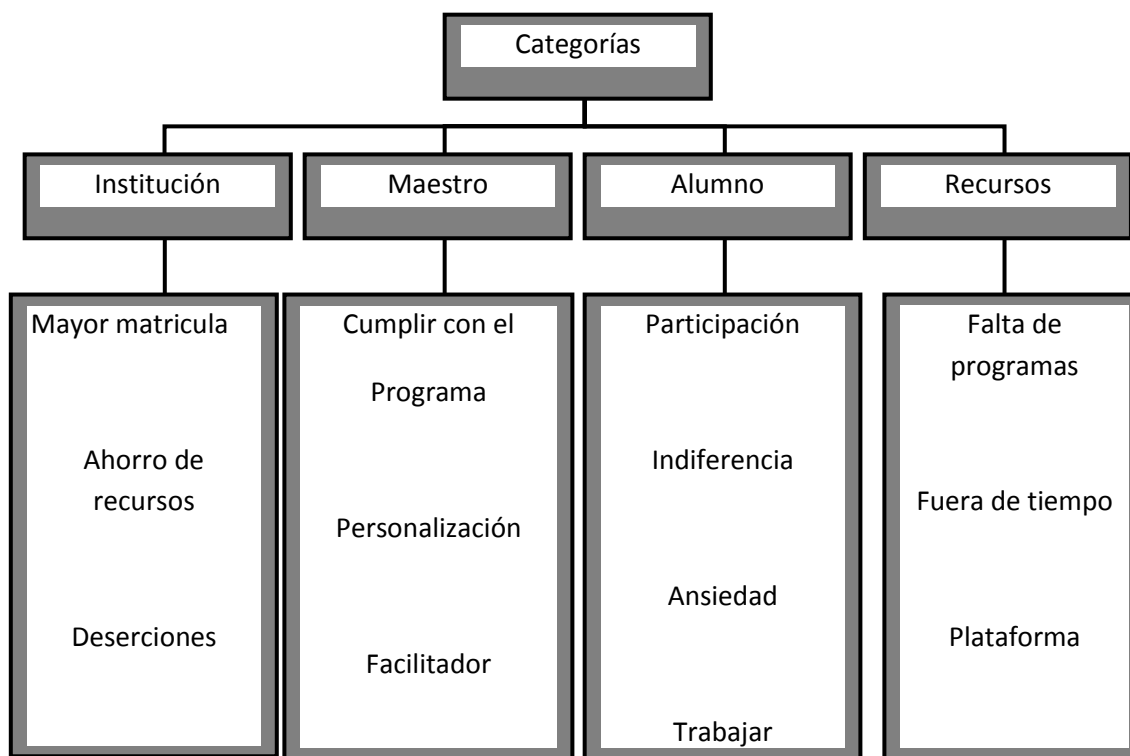


Figura 1. Categorías de análisis para el estudio de los elementos críticos en la implementación de los cursos online.

Los elementos críticos que se pudieron identificar están presentes en la tabla 1, pero a continuación se mencionan los 10 más relevantes en la implementación de cursos *online*. (1) Foros, (2) Retroalimentación, (3) Plataforma, (4) Participación, (5) Indiferencia, (6) Facilitador, (7) Autodidacta, (8) Ansiedad, (9) Mayor matricula y (10) Trabajar.

Estos elementos fueron ampliamente discutidos tomando como referente las percepciones de los expertos. Es así como la identificación de estos elementos de un sistema de educación *online* podría considerarse como un hallazgo importante del presente estudio, cuya validez encuentra su refuerzo en la literatura existente en relación con el tópico de la educación *online*.

Descripción de los 10 Elementos más relevantes

Elemento	Descripción
Foros	Lugar en la plataforma electrónica que permite la interacción entre maestro–alumno y alumno-alumno para lograr una comunicación efectiva con fines de aprendizaje.
Retroalimentación	Elemento primordial presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de los cursos online.
Participación	Disponibilidad del estudiante para realizar las actividades programadas por el docente.
Indiferencia	Actitud en la cual el estudiante muestra desinterés por participar en las actividades del curso <i>online</i> .
Ansiedad	Inseguridad, incertidumbre, temor a una nueva experiencia <i>online</i> .
Trabajar	Flexibilidad en tiempo–espacio para realizar otro tipo de actividades, principalmente laborales.
Autodidacta	Rol o función principal, en la cual el estudiante es responsable de su propio aprendizaje
Plataforma	Aula virtual o espacio electrónico de aprendizaje que permite la interacción durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Mayor matrícula.	Un curso <i>online</i> permite múltiples aplicaciones, ampliando la cantidad de personas que se pueden beneficiar
Facilitador	Se identifica como la persona que guía el aprendizaje mediante la recepción y transmisión de información con fines educativos.

Ordenamiento y construcción de modelo

Con el fin de cumplir con el tercer objetivo de la presente investigación se agruparon los elementos críticos descritos por los expertos en educación *online*. El ordenamiento permitió tener una perspectiva de la forma en que los expertos perciben este sistema y, de esta manera, fue posible construir un modelo funcional que proporcione una visión comprehensiva de esta realidad.

En la tabla 2 se presentan los diez elementos de mayor importancia según la percepción de los especialistas que participaron en este estudio ya que obtuvieron el mayor número de menciones por parte de ellos. Señalaron el foro como un elemento con un alto grado de importancia ya que éste propicia la interacción, además de la retroalimentación que es un satisfactor tanto para el alumno como para el maestro, la plataforma donde convergen alumnos y maestros con los recursos tecnológicos y pedagógicos, así como la participación y autodidacta responsabilidad del estudiante.

Tabla 2.

Elementos de mayor relevancia en la implementación de los cursos online.

Elemento	Frecuencia de mención
1. Foros	36
2. Retroalimentación	32
3. Plataforma	24
4. Participación	20
5. Autodidacta	16
6. Facilitador	16
7. Indiferencia	16
8. Ansiedad	14
9. Mayor matrícula	14
10. Trabajar	14

Un modelo es una ejemplificación de la realidad, porque provee un marco conceptual para comprender un sistema y su proceso. El modelo desarrollado en esta investigación, de acuerdo a la percepción de los expertos, está encaminado a describir, de una manera comprensible, la interrelación existente entre los elementos críticos para la implementación de los cursos *online* desde el punto de vista sistémico.

De acuerdo a la percepción de los especialistas que participaron en esta investigación se identificaron cuatro categorías en la cuales están presentes los elementos críticos de mayor relevancia en la implementación de los cursos *online*: (1) la institución, (2) el docente, (3) el alumno y (4) los recursos.

Los elementos presentes en estas cuatro categorías fueron el hallazgo más relevante del presente estudio. Estos elementos se ordenaron de tal manera que fueron de gran utilidad para la construcción del modelo que se presenta en la figura 2.



Figura 2. Modelo sistémico de la educación *online*.

Este modelo pretende dar una visión comprehensiva del sistema de educación a distancia en su modalidad *online*, donde se destaca la función básica del maestro, que es enseñar; la del alumno que es aprender; la de los recursos que permiten la interacción

constante y la de la educación formal con base institucional. Así mismo, este modelo enfatiza la interacción como un elemento que brinda satisfacción tanto al estudiante como al maestro, quienes aprovechan los recursos disponibles.

Como señala Simonson (2007) los cursos *online* requieren de una base institucional que les dé formalidad al estudio, en este sentido, el modelo que se presenta como resultado de esta investigación, constituye un referente para la incorporación de cursos *online* dentro de la institución educativa, ya que determina y especifica cuáles son los elementos que deben de tomarse en cuenta para desempeñarse con eficacia en el campo de la educación a distancia.

Conclusiones

Con base en el análisis de los datos, las principales conclusiones que se pueden extraer de la presente investigación son las siguientes:

1. De acuerdo a la percepción de los especialistas, la educación *online* es un modelo educativo que requiere de diversos elementos interrelacionados para su correcto funcionamiento, los cuales pueden agruparse en cuatro categorías.
2. Las cuatro categorías identificadas en esta investigación, corresponden a los componentes de la educación *online* encontrados en la literatura. Esto demuestra que las percepciones de los expertos y los hallazgos de esta investigación son válidos.
3. Este tipo de investigación hizo posible la creación de un modelo descriptivo para la educación *online*, lo que provee una base para el diseño de programas y cursos en las instituciones de educación superior.
4. La educación *online* requiere de una base institucional que brinde una plataforma funcional y permita el acceso a los recursos en cualquier momento y lugar.
5. La educación *online* necesita de maestros capacitados que desarrollen recursos intruccionales que fomenten la participación de los alumnos y asuman su nuevo rol de facilitador.

6. Los alumnos de los cursos *online* deben de contar con habilidades y capacidades que le permitan la participación continua en las actividades propuestas por el maestro y cumplir con su función principal de ser un autodidacta.
7. Los recursos tecnológicos e instruccionales deben de fomentar la interacción continua y el dialogo transaccional.

Referencias

- Babbie, E. (2004). *The practice of social research* (10th ed.). Belmont, CA, EE. UU.: Wadsworth.
- Barberà, E. (2007). Calidad de la educación en línea. En E. Rocha (Ed.), *Educación a Distancia: retos y tendencias* (pp. 17- 53). México: UANL.
- Bates, T. (2011). Cómo implementar exitosamente un programa de e-learning. *eLearning America Latina*, año 3, número 49. Recuperado el 17 de agosto de 2011 de http://www.elearningamericalatina.com/edicion/enero1_2005/it_6.php
- Clark, R. E. (2010). *Learning from media. Arguments, Analysis, and evidence*. CT, E.E. U.U.: IAP.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. & Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning. Effective strategies for moderators*. Madison, WI, EE. UU.: Atwood.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd. Ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- González, R. (2006). *Percepción de los expertos en relación con las competencias requeridas en los aprendices en línea*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*, México: McGraw Hill.

- Krueger, R. & Casey, M. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. CA, EE. UU: Sage.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2004). *Distance education: A system view*. NY, EE. UU.: Wadsworth.
- Rocha, E. (2007). *Educación a distancia: retos y tendencias*. México: UANL.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education* (2nd ed.). NJ, EE. UU.: Prentice Hall.
- Simonson, M. (2007). Definition, history and theories of distance education. En E. Rocha, (Ed.) *Educación a Distancia: retos y tendencias*, (pp. 55- 81). México: UANL.
- Sudman, S. (1988). *Applied sampling*. NY, EE. UU.: Academic Press.

Formación profesional docente a través de e-learning

Marcos Gerardo Minor Jiménez
Escuela de Ciencias de la Educación
Monterrey, México
mark_minor43@hotmail.com

RESUMEN

En nuestro país la tecnología se incorpora cada vez más a la educación, no solo en la enseñanza y en la gestión, nos encontramos una tendencia marcada a la formación profesional docente mediante diversos sistemas online que existen en nuestro país. La formación profesional docente se vive como un proceso en el que la construcción de la identidad tiene sus principales cimientos en la formación inicial de los profesionales, sin embargo este proceso se enriquece y reconfigura cuando los docentes se encuentran frente a su grupo en su contexto laboral, en una realidad. Para poder enfrentar esta realidad educativa, muchas de las veces incoherente con el ideal construido en su formación inicial, los docentes han adoptado la formación online como una alternativa que responde a sus necesidades de tiempo y espacio.

En este estudio se presenta una perspectiva de la formación online, en donde el propósito principal es conocer cómo es que algunas estructuras de la identidad profesional de los docentes se deforman, entendiendo esto como una manera de ajustarse a un nuevo contexto sin perder su esencia, como se reestructura sus procesos cognitivos, sus relaciones sociales, la cultura profesional y sus valores y actitudes.

Esta perspectiva se presenta desde un paradigma interpretativo, teniendo la etnografía como diseño de la investigación y su variante conocido como etnografía virtual, fundamentando dicho estudio en investigaciones y metodologías sobre la formación de la identidad docente.

Palabras clave: formación docente, sistema online, identidad profesional.

Introducción

El empleo de los diferentes recursos tecnológicos en la educación se popularizado en los últimos años causando controversia entre los docentes, profesionales y padres de familia principalmente. Hay que recordar que este mismo efecto se vivió con la aparición del cine, la televisión y los video juegos, cuando dichos recursos buscaron ser rescatados y reorientados hacia el logro de propósitos educativos, pero no se trata de saber si son buenos o malos, si pueden servir para apoyar diferentes estrategias o simplemente si pueden representar parte de una política educativa.

La tecnología actualmente vive una evolución permanente, llegando la mayoría de las veces a superar el desarrollo social y cultural, por lo tanto la cuestión no es si se debe emplear la tecnología en la educación, sino conocer y comprender como este crecimiento tecnológico que se presenta en un contexto donde el fenómeno educativo está inmerso, influye en los diferentes saberes y actores de la educación.

En lo que respecta a la educación superior a distancia, los avances más significativos se presentan a partir de los años noventa, cuando diversas universidades de educación superior cuando formalmente en el Plan Nacional de Educación 1995-2000 de la SEP, se establece como prioritario el hacer llegar la educación a la mayor parte de la población de la República Mexicana, lo que hace necesario recurrir a métodos y herramientas no convencionales, empleando tecnología y recursos de punta como los sistemas satelitales, y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los medios audiovisuales, informáticos e impresos se combinarían para apoyar la tarea educativa en las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada contempladas en la Ley General de Educación. (González, 2005)

A mediados de la misma década de los noventa las universidades más importantes de México empiezan los primeros programas de educación a distancia que llamaron también “Educación virtual” entre las que destacan según González (2005) la Universidad Autónoma de México (UNAM) creando en 1995 la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia, cuya función principal es agrupar los esfuerzos de educación abierta de educación a distancia. Desarrolló un Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia

(CATED) en el campus de la Universidad de Tlaxcala y diseñó una plataforma para montar cursos en línea, mediante la cual ha empezado a desarrollar licenciaturas a distancia oferta que pretende consolidar en los próximos años. La otra gran institución de educación superior mexicana, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), implementó un campus virtual y un sistema de aprendizaje comunitario centrado en el estudiante con una red compuesta de 14 sedes en todo el País.

En este mismo periodo, la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) a pesar ser, de haber sido fundada en 1989, se consolida impulsando el uso de plataformas de estudio en las que se fomenta el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Actualmente la ANUIES tiene registradas 14 instituciones con programas de educación a distancia, pero todas las grandes universidades particulares, las que cuentan con infraestructura suficiente, están desarrollando programas que catalogan como de Educación a Distancia. En esta última etapa del desarrollo de la educación a distancia en México, el crecimiento ha sido explosivo debido al surgimiento de Internet y a la inclusión de las TIC en general. Esto ha producido una simbiosis entre la educación a distancia o virtual y la formación convencional en la que se busca fusionar las principales características de ambas con el propósito de satisfacer las diferentes demandas y necesidades de estudio y formación profesional, asunto que es el motivo de este estudio.

La investigación educativa se enfrenta a con una etapa cultural e histórica en la que los paradigmas educativos se encuentran en un proceso de acomodación, debido a los diferentes fenómenos sociales, como es el caso de la acelerada tecnología a la educación. Por esta razón es que surge una nueva responsabilidad de la investigación educativa, al tratar de conocer el impacto en las diferentes áreas de conocimiento están teniendo frente al desarrollo de las TIC y cómo se transforma la nueva identidad y profesionalización de los nuevos actores de la educación.

Desde esta perspectiva la formación docente continua o inicial, encuentra en la formación on-line, especialmente en la modalidad Blend Learning, una oportunidad en la que los docentes de educación superior pueden actualizarse en las nuevas exigencias tecnológicas y al mismo tiempo estar actualizados en diversas estrategias y metodologías

de aprendizaje. En México la mayor parte de los profesores de educación superior laboran en dos o tres instituciones, compartiendo horarios de trabajo entre estas, razón por la que la mayoría de estos mismos docentes han adoptado esta modalidad para continuar su profesionalización exigida por las diferentes reformas educativas vigentes.

En el presente estudio se plantea las siguientes cuestiones: ¿Cómo se presenta el impacto educativo de los docentes en formación mediante el sistema on-line a partir de los diferentes factores socioculturales en su práctica educativa y su preparación continua? , ¿Qué movilidad se presenta en la formación valora y actitudinal del perfil de ingreso y egreso de los estudiantes?, ¿Qué competencias profesionales desarrollan los docentes mediante el sistema online? Así mismo se centra en conocer e interpretar los diferentes fenómenos y procesos que viven los docentes en formación de educación superior, que cursan sus estudios de posgrado en la escuela de Ciencias de la Educación en la ciudad de Monterrey Nuevo León, México. Como principal características de los docentes, seleccionados para la muestra, se consideraron a aquellos docentes, que laboran en educación superior, específicamente en universidades, centros de capacitación para el trabajo, educación tecnología y bachilleratos, ya que este tipo de docentes, en su mayoría, no tuvieron una formación inicial, ya que son egresados de una carrera universitaria, pero por decidieron ser docentes en las instituciones ya mencionadas.

Fundamentos

La educación on-line ofrece una oportunidad a los docentes de formarse para el uso y mediante las tecnologías de la información. Algunas instituciones de educación superior han implementado cursos de posgrado, o especialización orientados en esta dirección, de esta forma la educación on-line ha encontrado un camino dentro de la formación continua de los maestros que tienen el entusiasmo de mejorar su situación laboral buscando desarrollar nuevas competencias²⁸ que le ayuden a resolver las problemáticas de aprendizaje de sus alumnos.

²⁸ Al hablar de nuevas competencias nos referimos principalmente a las propuestas por la UNESCO en enero de 2008, en un documento titulado Estándares de Competencias en Tic para Docente.

El uso de la tecnología de la información y comunicación en la formación docente se convierte, más que adquirir conocimientos, en el desarrollo de una serie de competencias que le permiten mejorar sus métodos de enseñanza-aprendizaje desde la práctica. Por ejemplo el docente no sólo desarrolla habilidades informáticas y conoce nuevos entornos de aprendizaje, sino que se ve envuelto en la necesidad de emplear los recursos tecnológicos como el internet, presentaciones, video, cámaras digitales entre otros, en beneficio de su práctica docente, de tal manera que se vuelve más significativo este aprendizaje en línea, cuando se tiene un objetivo claro y una buena orientación tutorial.

La diferencia entre las instituciones de enseñanza presencial y a distancia es evidente. Mientras en las instituciones convencionales quién enseña es básicamente el docente, en la enseñanza a distancia es precisamente la institución la que ostenta esta responsabilidad. Es básicamente el trabajo en equipo de numerosas personas con diferentes funciones el que hace posible esta modalidad educativa a distancia (García, Ruíz & García, 2009).

Costa (2012, p.6) señala que “aunque los sistemas de educación a distancia tienen elementos comunes en relación con los sistemas de la educación tradicional, estos sistemas se refieren a situaciones diversas que involucran: los estudiantes ubicados en diferentes contextos culturales y con diferentes niveles educativos, el acceso a los diferentes medios de comunicación y grados de desarrollo tecnológico, localidad donde se produce, la disponibilidad de recursos materiales y financieros, entre otros”.

De esta forma Vollmann (2001) indica que algunos países han utilizado la educación a distancia para cuatro propósitos diferentes a fin de trabajar hacia sus objetivos. En primer lugar, la educación a distancia en ocasiones se ha utilizado ya sea para ofrecer una alternativa a la educación básica o para apoyar a las escuelas primarias. En segundo lugar ofrecer enseñanza secundaria básica, ante una demanda considerable. En tercer lugar, una variedad de programas de los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales (ONG), han sido desarrollados para satisfacer las necesidades de los adultos fuera de la escuela. En cuarto lugar, la educación a distancia ha sido ampliamente aplicada a la educación de los docentes.

Actualmente la educación a distancia es equiparada o considerada como sinónimo de educación online, de manera particular, las instituciones que ofertan esta modalidad educativa guardan una relación en el discurso y en la interpretación de ambos términos, pero lo importante a considerar es que la educación online tiene sus características específicas en relación al uso del internet como principal recurso para el aprendizaje.

El U.S. Department Education (2010) define al aprendizaje online como: el que se lleva a cabo parcial o totalmente a través del internet, excluyendo el hecho simple de imprimir documentos, basado en la educación por correspondencia, emisiones de televisión o radio, videoconferencias, cintas de vídeo y un software autónomo educativo. Es decir, la educación online no es solo la computadora, se necesita tener una plataforma de estudio, una metodología y un modelo de planeación.

La educación online surge como una respuesta a determinadas necesidades en el mercado educativo, al mismo tiempo que se ve favorecida por el auge tecnológico de la última década. Esta modalidad de la ED, presenta una serie de problemáticas muy estudiadas y definidas en los últimos años, como las implicaciones de su implementación en las instituciones, la creciente demanda en determinados sectores como la educación superior en contraste con la poca o nula política para su implementación e incluso la ausencia de los marcos legales y administrativos para operar como parte de un sistema educativo formal.

En un informe reciente de la Comunidad Económica Europea sobre la importancia de desarrollar competencias digitales, Ala-Mutka, Punie & Redecker (2008, p.2) recomiendan que “La formación del profesorado en todos los campos deben incluir las competencias digitales avanzadas para los maestros y sus enseñanzas, y no centrarse sólo en conocimientos a nivel de usuario de las TIC de los docentes”.

En la educación online, el docente hace uso de las competencias digitales, dentro de un contexto en el que las pone en práctica y a diferencia de la enseñanza tradicional, sus funciones involucran el trabajo directo con recursos tecnológicos que con una diversidad de estudiantes que lo llevan a adecuar sus funciones, sus estrategias e incluso sus valores para atender las necesidades de sus estudiantes. Por ello se debe redefinir su tarea

profesional así como las funciones que deberá asumir en el desarrollo de ésta (Inciarte, 2008).

El docente que se encuentra en formación, retoma un papel participativo y dinámico como lo menciona Fandos Garrido (2006, p. 248) “Las nuevas tecnologías favorecen la autonomía, la interactividad, la toma de decisiones del sujeto, su participación, el trabajo independiente en un espacio adaptable a sus necesidades...”

El docente se encuentra ante una necesidades de profesionalización, inicialmente impulsada por las políticas institucionales educativas y después para satisfacer una parte de su identidad, al encontrarse en una posición de profesional en cierta área de conocimiento, muchas de las veces con logros importante que lo llevaron a consolidarse como parte de una institución superior en la que siente en mayor o menor grado el triunfo de su formación, pero también se da cuenta que su identidad como docente no tiene las bases suficientes para desempeñarse como profesional de la educación. El docente ante esta disyuntiva o parte aguas de su vida profesional se pregunta en cierto momento ¿Cómo voy a enseñar? ¿Qué tipo de maestro debo ser? ¿Cómo puedo ser mejor maestro?

El desarrollo profesional docente cumple de esta manera una función trascendental, implicando no solo la formación permanente, sino la construcción de una identidad docente. Ello implica que, como dice Laffitte (1991), el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente. Debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.

Como menciona Sánchez (2001) al decir que el desarrollo profesional es pues la construcción de la identidad profesional que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Debe, por tanto, incidir no sólo en el desarrollo personal del docente, sino también debe estar relacionado con el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así, como señalan Good y Wilburn (1989), en el sentido más holístico posible.

El desarrollo profesional permitiría entonces la reconstrucción de la identidad retomando esos indicios de racionalidad y extrapolándolos hasta reacomodar las diferentes estructuras, mediante la reflexión, la autocrítica y el conocimiento. Considerando que la mayoría de los docentes universitarios no tiene formación docente inicial, este desarrollo profesional resulta ser determinante para su identidad docente y la mejora de su práctica educativa, así lo menciona Sánchez (2001) expresando que el desarrollo profesional es pues la construcción de la identidad profesional que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque mixto y como diseño de la investigación se ha optado por aplicar un estudio exploratorio secuencial. Este diseño “implica una fase inicial de recolección de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (Hernández, Collado & Bapista, 2010, p. 564).

Este estudio exploratorio secuencial será de tipo derivativo. Para Hernández et al. (2010, p. 564) “En esta modalidad y análisis de los datos cuantitativos se construye sobre la base de los resultados cualitativos”.

Los sujetos y objetos de investigación, que a su vez se vuelven parte trascendental para la interpretación de los fenómenos, llevan a cabo los procesos de formación del nivel de posgrado en un campus virtual de la institución, el cual sería el territorio donde se desarrollan las interacciones sociales. En este sentido se trata de una experiencia directa de una comunidad que interactúa socialmente y cotidianamente en un ambiente virtual, donde se pueden identificar y reflejar diferentes roles y relaciones de poder, como se negocian y construyen las relaciones sociales, educativas, los aprendizajes, significados y se van transformando las identidades personales y profesionales de los estudiantes.

Este diseño de investigación tiene como finalidad desarrollar un trabajo analítico presentado en un texto descriptivo, el cual se integrará con los resultados de los instrumentos de recolección de datos aplicados, en este caso se seleccionó como sujetos de

estudio en primer lugar a los estudiantes del nivel de posgrado de los primeros y últimos cursos, con la finalidad de analizar la movilidad que se presenta con respecto a la formación profesional e identidad profesional, en tres líneas de enfoque específico: desarrollo cognitivo, desarrollo sociocultural y axiológico o valoral. En segundo lugar se ha tomado como sujetos de estudio a los Tutores del posgrado en línea con la finalidad de que expresen los procesos de formación profesional que han identificado en los estudiantes de posgrado.

En este caso el universo de los estudiantes de posgrado son aproximadamente 270 estudiantes, distribuidos en 2 maestrías: Psicopedagogía y Administración Educativa, la duración del Posgrado es de 6 semestres y en cada semestre llevan 2 cursos o seminarios. Las maestrías tienen cursos de tronco común a las dos maestrías, los cuales se cursan en el primer semestre y los dos últimos semestres.

La muestra seleccionada es aproximadamente el 15 % del universo, integrada por los estudiantes del primer y de los dos últimos semestres, con la finalidad de identificar la movilidad en los aspectos de formación profesional ya mencionados, en este caso se consideran una muestra significativa y que puede proporcionar información bastante relevante para el estudio. El procedimiento empleado en este estudio se conformaron tres etapas para la aplicación de los instrumentos: primera etapa, análisis del contexto y primer acercamiento con los participantes; segunda etapa, identificación e interpretación de los fenómenos existentes y tercera etapa, discusión general de los fenómenos en relación con las líneas de estudio.

En este caso se presentan el primer avance de la investigación, donde se recaban información sobre los procesos de formación que identifican los Tutores del Posgrado, complementada con la información que se recopila cada semestre en las encuestas de evaluación del curso y la observación del territorio virtual donde se desarrollan los procesos de formación. El instrumento que se ha diseñado para tal efecto fue una entrevista para Tutores, la cual consta de un cuestionario guía, con una duración aproximada de 30 minutos.

Análisis cualitativo de los primeros resultados

El análisis de la información se realizó revisando los discursos de los tutores que participaron en las entrevistas considerando principalmente tres líneas de enfoque: axiológica, sociocultural y desarrollo cognitivo. El principal objetivo de esta parte de la investigación fue conocer la percepción de los tutores sobre los estudiantes de educación a distancia, buscando resaltar, los valores, la comunicación, el contexto laboral, conocimientos, habilidades y actitudes así como otros aspectos que fueron definiendo su identidad docentes frente a su desarrollo profesional.

La identidad de los docentes implica una relación directa con su experiencia de vida puesto que es en su historia personal donde se va formando su estructura axiológica. La identidad profesional no está determinada por la preparación o formación continua, sino que se construye de manera informal en base a sus diferentes experiencias de aprendizaje, primeramente como estudiante para después trasladar sus estructuras hacia lo que considera estrategias adecuadas para la enseñanza. como lo mencionan Marcelo y Vaillant (2009) al decir que “La identidad docente va configurándose así de forma paulatina y poco reflexiva a través de lo que podríamos denominar aprendizaje informal, mediante el cual posfuturos docentes van recibiendo modelos en los que se van identificando poco a poco, y en cuya construcción influyen más los aspectos emocionales que los racionales”. (p. 26)

En esta primera línea de enfoque se analizaron las variables de: cualidades de los estudiantes, razones para estudiar online, valores que aporta la educación online, habilidades y actitudes. Como parte del perfil que observan los tutores mencionan que el estudiante desarrolla aquellos valores que tradicionalmente lo identifican como una persona socialmente aceptable entre los que destacan la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, trabajo colaborativo, honradez, igualdad y generosidad. Esto denota la necesidad de que se tenga una moral dentro del trabajo en línea así como sucede en la educación convencional, puesto que en existe un entorno social en el que la interacción es parte del aprendizaje. Aunque no se cuente con todos estos valores, en algún momento se puede enfrentar a algún dilema moral, por ejemplo el trabajo se realiza desde su casa y el tutor confía en que será el mismo alumno quien realice su trabajo, o se

enfrenta a la responsabilidad de no caer en el plagio de documentos al momento de realizar alguna actividad que así lo amerite. Conforme avance el estudiante en este tipo de formación se va apropiando de un código ético que favorecen su aprendizaje y convivencia.

Las habilidades y actitudes, que según los entrevistados, se desarrollan en la educación on-line están vinculados directamente con el autoaprendizaje como: el manejo de la información, la facilidad para la comunicación escrita, comprensión de textos, análisis de información, trabajo en equipo y el uso adecuado de la tecnología. Para García-Aretio (2006, p. 151) “El alumno a distancia es un individuo generalmente maduro con una historia vivencial llena de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos , actitudes, conductas e intereses en su propio proceso de formación, características que condicionan, filtran y previsiblemente mejoran los futuros aprendizajes”, procesos que pronto se hicieron presentes en los alumnos participantes en esta modalidad online.

En la segunda línea de enfoque que analiza los factores socioculturales se encuentra como aspecto, determinante la comunicación y la interacción, aunque en un primer momento se puede pensar que son aspectos secundarios en una formación online, resulta interesante conocer como los diferentes procesos comunicativos se encuentran presentes en esta modalidad, muchas veces en mayor grado que en la educación convencional.

La comunicación se desarrolla de acuerdo a las actividades, por lo que toma importancia el diseño de estas por parte de los tutores. El diseño adecuado permite brindar posibilidades de interacción entre los participantes, donde las tareas funcionan como propósito comunicativo inicialmente para poder construir socialmente los diferentes aprendizajes. Cuantas más actividades colaborativas existan, se observa una mayor socialización de los estudiantes.

Los tutores también coinciden en que se puede llegar a entablar un diálogo profesional que trascienda en sus centros de trabajo al desarrollar en los estudiantes ciertos aprendizajes que los vuelven más analíticos de las problemáticas que se presentan en sus centros de trabajo, aprende a compartir experiencias entre sus iguales y facilitan la capacidades de diálogo con sus alumnos y en casos hasta con los padres de familia en los

centros de trabajo mediante recursos tecnológicos sofisticados y redes sociales. La intervención en el diseño de la enseñanza se da en la medida que se domina el saber y el saber hacer, que implica el diseño de un curso, el contar con una visión racional y comprometida con la educación. La ciencia y la tecnología permiten realizar adecuadamente la tarea docente (González, 2000).

En la tercera línea de enfoque dedicada a conocer la perspectiva de los tutores sobre desarrollo cognitivo de los participantes en la formación online. Se centró la atención en identificar las competencias que señalan, llegan desarrollar estudiantes son aquellas que se encuentran en los siguientes tipos: comunicativas, colaboración, organizacionales, investigación, tratamiento de información, solución de problemas y manejo de la tecnología. Es importante poder llegar a identificar en grado en que estas se presentan en los estudiantes, debido a que puede llegar a variar dependiendo de la formación previa con que cuenta cada uno de los participantes.

El grado de desarrollo de los diferentes tipos de competencias está relacionado directamente con las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes. Las principales dificultades observadas son: uso adecuado de los recursos de la plataforma y conocimiento de la misma, disponibilidad de tiempo y en un principio el proceso que viven para adaptarse a trabajar con un maestro que no se encuentra frente a ellos. En este mismo sentido, la adaptación al trabajo online representa para muchos de los estudiantes un reto difícil, por una parte se enfrentan a la tecnología y por otra parte se tienen que romper ciertos esquemas de aprendizaje en los que el maestro (el tutor en este caso) es el eje central del proceso. Entonces ciertos procesos cognitivos específicos entran en juego como la comprensión de la lectura, el análisis y síntesis de la información, la creatividad y la metacognición para poder continuar en este contexto.

Con respecto al proceso de adaptación a esta modalidad de aprendizaje, algunos tutores señalan que cuanto más pronto se logre superar mayor será el éxito en cumplir las diferentes actividades asignadas. Se puede identificar varias etapas, primero se encuentra un momento caracterizado por angustia frente a conocer, en esta primera etapa los estudiantes tienen que superar la angustia para poder conocer las implicaciones como el

papel del tutor, sus responsabilidades como estudiante, reglamento de trabajo, reglas socialmente aceptadas de comunicación y el uso adecuado de los recursos tecnológicos.

En un segundo momento el estudiante tiene que pasar de la asimilación a la participación activa. Donde una vez que se conocieron los diferentes esquemas de interacción, participación y convivencia debe empezar a participar de manera adecuada, implicando le perder ciertos miedos como la crítica y el aprendizaje mediante el ensayo y error entre lo que puedo o debe hacer, estos dos momentos son importantes para poder lograr el desarrollo de las diferentes competencias, puesto que la actividad y participación en la dinámica de esta modalidad le permiten mejorar su desarrollo profesional.

Referencias

- Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for lifelong Learning. Policy brief*. Luxemburgo. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de: <http://is.jrc.ec.europa.eu/>
- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, España. Editorial McGraw Hill.
- Campos, C.J., Brenes, M.O., Solano, C.A. (Diciembre, 2010). *Competencias del docente en educación superior en línea*. Revista Actualidades Investigativas en educación. (Vol. 10/num.3). Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Costa S. J.; Bruno-Faria, M. F.; de Almeida e Carmo, H. D. (2012). *Proceso de innovación en la gestión de sistemas de educación a distancia: relevancia y estado del arte*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 15. [en línea] Recuperado de: http://www.utpl.edu.ec/ried/sites/default/files/file/archivo/volumen%2015_2/Proceso_innovacion.pdf
- Fandos, Manuel. (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona) *El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación*. Educar, 2006, núm. 38, p. 243-258.
- Flores, M. & González, O. (2000). *“El Trabajo Docente Enfoques Innovadores para el Diseño de un Curso”*. ITESM Universidad Virtual. Editorial Trillas. México.
- García A. L., Ruiz, C. M., García, B. M., (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, España. Editorial Narcea.
- García-Aretio, L. (2006). *“La educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica”*. Editorial Ariel. Barcelona, España.

- Inciarte, R. M. (2008). *Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior*. Revista electrónica de estudios telemáticos. (Vol. 7/núm. 2). Universidad de Zulia. Venezuela. Recuperado de:
<http://www.urbe.edu/publicaciones/telematica/indice/html-vol7-2/articulo2.html>
- Laffitte, R. (1991): “Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional”. III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). “*El desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*”. Editorial Narcea. Madrid, España.
- Sánchez, J. (2001) El desarrollo profesional del docente universitario”. Revista universidades Numero 22. Diciembre. Consultado en:
<http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- U.S. Department of education.(2010). *Evaluation of evidence-based practice in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies*.
- Vollmann, W.(2001)*Distance education in the E-9 Countries. The development and Future of distance education programmes in the nine high-population countries*. Paris. UNESCO.

Ambientes de aprendizajes informales, como medio de interacción entre estudiantes Universitarios

Cynthia Alvarez

Universidad Autónoma de Nuevo León, México
alvacynt@nova.edu

RESUMEN

Las redes sociales, en la actualidad son una forma de interacción muy común entre los estudiantes universitarios, por lo cual se han convertido en un tema de interés para investigaciones sobre el comportamiento humano. El propósito de éste estudio, es conocer el principal uso académico, que jóvenes universitarios del noreste de México, dan a las redes sociales.

En los últimos años, las redes sociales, son el medio de comunicación a distancia más utilizado por los estudiantes, son utilizadas principalmente para conversar y organizar actividades. Como parte de este estudio, se realizaron sesiones de Focus Group, con alumnos de diferentes semestres, que suelen utilizar la computadora más de 3 horas al día, los resultados arrojaron, que entre las principales acciones realizadas están: enviar mensajes para recordar de actividades, realizar trabajos en equipo y compartir archivos con fines académicos.

Actualmente en la universidad, donde se realizó el estudio, la red social cuenta con 2500 contactos registrados, entre alumnos, docentes y egresados, lo cual ha contribuido a mantener una comunicación dinámica entre los estudiantes. La cuenta es administrada por la mesa estudiantil, con apoyo de la administración de la Universidad y es un medio informal de comunicación entre la comunidad universitaria.

Palabras clave: redes sociales, estudiantes universitarios, interacción.

Introducción

El comportamiento social evoluciona día a día y con el uso de la tecnología dicho proceso se conviene en una interacción dinámica por lo tanto los jóvenes utilizan nuevos medios que les permiten comunicarse de una manera efectiva e interactiva. Gracias al uso de dispositivos móviles, son cada vez más los jóvenes que se encuentran comunicados en cualquier lugar a todo momento, el uso de las redes sociales han cambiado de manera significativa la comunicación entre los jóvenes universitarios.

Actualmente existe una comunicación global con el uso de diferentes herramientas que se encuentran disponibles dentro de la red, las cuales son atractivas para los jóvenes y el pertenecer a ellas es parte de sus actividades diarias y de manera cotidiana se comunican entre sus amigos, conocidos o compañeros de grupo, dichas redes sociales favorece la difusión de lo que desean comunicar.

El interés primordial del trabajo es presentar los resultados de la investigación realizada sobre las redes sociales, las cuales se han convertido en un medio de comunicación utilizado en los últimos años, fenómeno que ha despertado el interés de investigadores a nivel mundial, ya que el uso de dichas redes contribuye en la modificación del comportamiento de sus usuarios.

Para llevar a cabo la investigación, referente al tema de interés se formula la interrogante que guía el trabajo sobre el uso de las redes sociales entre los alumnos de nivel licenciatura dentro de una universidad ubicada al norte de la república mexicana.

¿Cuál es el uso de mayor frecuencia que tiene una red social, dentro de las actividades académicas?

Una vez planteada la pregunta de investigación, se pretende justificar el uso de las redes sociales dentro del entorno académico, como una herramienta que pueda ser utilizada para mantener una comunicación efectiva ya que el propósito fue conocer el principal uso académico, que se da por parte de los jóvenes universitarios del noreste de México.

El artículo tiene la finalidad de presentar la importancia que tienen las redes sociales, ya que son utilizadas como una herramienta de comunicación por parte de los jóvenes para socializar y como medio de comunicación informal dentro de su entorno académico.

La red social con mayor preferencia por parte de los jóvenes dentro de la universidad fue la conocida con el nombre de Facebook, Fernández (2010) reconoce que “Facebook es una de las redes más populares internacionalmente” (p.23), en el sitio web oficial de Facebook su frase de bienvenida es “Facebook te ayuda a comunicarte y compartir tu vida con las personas que conoces”, con dicha invitación, suelen ser pocos los usuarios que se resisten a inscribirse al sitio, el 98% de los jóvenes son usuarios activos al Facebook y suelen pasar al redor de más de cuatro horas conectados diariamente.

La información presentada permite a los docentes, identificar cual es su uso y como la están utilizando los jóvenes que cursan la licenciatura, los cuales intercambiar información a través de su red social, prefieren publicar en su muro de Facebook, logrando una comunicación en un menor tiempo, alcanzando a un número mayor de receptores.

Es de suma importancia que el docente conozca el uso de las herramientas de comunicación de índole informal que suelen usar los alumnos, porque le permiten mantener una comunicación y de cierta manera una cercanía con los jóvenes. Si se logra comprender a detalle el uso que ellos suelen darle, lo puede utilizar como una herramienta de comunicación, que permita mantener una interacción en el contexto al cual los alumnos se encuentran inmersos. El implementar las redes sociales puede ser una oportunidad para los docentes, el poder compartir su material didáctico entre los jóvenes.

Metodología

La investigación se realizó de carácter exploratorio descriptivo. Primeramente se llevo a cabo la reseña literaria, sobre el uso que se les da a las redes sociales en los entornos académicos, proviene de fuentes consultadas sobre el tema en revistas especializadas en la educación y tecnología, tales como, Cognición, EDUTEKA, Revista

Electrónica de Investigación Educativa REDIE, entre otras. Se revisaron aproximadamente alrededor de treinta y cinco fuentes para realizarla.

Se utilizó Magid, L. & Collier, A. (2007) y García (2010), para definir lo que es una red social y como es utilizada por los jóvenes, también se consultaron autores como Magid, L. & Collier, A. (2007) y Fernández, B.C. (2010), cuyas investigaciones han sido de beneficio para los padres de los usuarios de las redes sociales. Posteriormente se realizaron dos sesiones de Focus Group, con alumnos de diferentes semestres, que suelen utilizar la computadora más de tres horas al día, en base a sus comentarios se diseñó el instrumento de medición para cuantificar sus respuestas e identificar los diferentes usos que tienen la red social, dentro de sus actividades académicas.

Análisis y discusión

La información revela que las redes sociales utilizadas por los jóvenes crecen a pasos agigantados, cada día miles de ellos buscan un sitio en la web que se adapte a sus preferencias o una simple invitación de algún conocido los lleva a inscribirse a la red social, el querer pertenecer a un círculo social que es de uso común y cotidiano, es lo que hace que despierte el interés del ser humano a este nuevo proceso de comunicación de una manera interactiva.

Definiciones de red, “Una red es en gran medida un proceso estructurado, compuesto por nodos conectores, que conforman una estructura” (García, 2010, p.1), la explicación se puede utilizar para describir a grueso modo su definición técnica.

La definición propuesta por Magid, L. & Collier, A. (2007) denominan a las redes sociales como una “producción colectiva de auto-expresión” (p. 3), que permite a los jóvenes interactuar con su grupo, haciéndolos partícipes de sus experiencias cotidianas o con fines de entretenimiento por lo general, así mismo Hawkins (2002), en sus trabajos sobre la educación considera que “el Mundo en Red actual requiere una fuerza laboral que entienda como usar la tecnología como herramienta para aumentar la productividad y la creatividad” (p.38) y lograr que sean los docentes los que participen en la actualización de

su didáctica, los alumnos se encuentran inmersos en el uso tecnológico, para ellos es normal y parte de sus actividades cotidianas.

Mientras que la red social se define como el conjunto establecido y bien definido por actores, individuos, grupos, organizaciones, comunidades, etc. vinculados unos a otros a través de una o un conjunto de relaciones sociales. Las características de estos lazos como totalidad pueden ser usadas para interpretar los comportamientos sociales de las personas implicadas. (García, 2010, p.15) Otra definición propuesta por Boyd y Ellison (2007) define a las redes sociales como:

“Un servicio basado en Internet que permite a los individuos, construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y ver y explorar su lista de conexiones y de aquellas realizadas por otros usuarios dentro del sistema”(como se citó en García, 2010, p.23)

Así mismo Discipio (2009), apoya la idea sobre el uso de la red social enfocada a un entorno académico, explicando que “Una verdadera red social de aprendizaje incorpora pedagogía innovadora mediante comunidades conectadas por Internet, recursos digitales y una serie de herramientas de la Web 2.0” (p. 6), lo que facilita la participación de alumnos y docentes, logrando un aprendizaje significativo.

De acuerdo con Magid, L. & Collier, A. (2007) las redes sociales son utilizadas por los adolescentes, los cuales “no usan el término para describir sus actividades en línea. Los jóvenes simplemente socializan” (p. 2) dentro de la red, con su grupo de amigos o los integrantes que se encuentran admitidos, haciendo de esto una actividad con la cual se sienten cómodos. El 98% de los participantes respondieron que el fin es de entretenimiento, y la actividad académica no es considerada como tal, es parte del pasatiempo de ellos en la red.

Así mismo García (2010), señala que dentro de los servicios que ofrecen las redes sociales “la mayoría suelen incluir grupos, foros, mensajes privados o públicos, correo electrónico interno o chat, entre otros” (p. 2), el 100% de los usuarios los ven como una

experiencia agradable que facilita la comunicación entre sus contactos y en un solo lugar se pueden comunicar de diferente manera de acuerdo a la necesidad o deseo de comunicación, así mismo respondieron conocer y utilizar las diferentes herramientas y recursos que ofrecen la red social. Por otro lado López, M. (2008), describe que “Entre las herramientas más comunes sobresale el correo electrónico, la mensajería instantánea (chats) y los grupos de interés, también conocidos como comunidades virtuales” (p. 18), herramientas que son utilizadas entre los jóvenes usuarios, convirtiéndolas en actividades que realizan durante su día como medio de comunicación, ya sea para uso de asuntos importantes o simplemente como pasatiempo o entretenimiento.

Pérez, Castillo, y Marquina, (2010), señalan que los docentes son los que tienen que familiarizarse con el uso de entornos dinámicos con la finalidad de que “aprovechen completamente las ventajas que ofrecen estas herramientas sociales” (p. 3), ya que los jóvenes suelen utilizarlas de una manera natural. Es de suma importancia el papel que juega la institución educativa ya que “Cuando las escuelas están conectadas a Internet, los maestros están listos para repensar sus métodos de enseñanza, y los estudiantes están preparados para utilizar la tecnología, el impacto puede ser profundo” (Hawkins 2002, p. 43), al contar con lo necesario tecnológicamente, el docente seleccionará los recursos necesarios para cubrir los objetivos del programa. Vázquez y Rodríguez (2010), en la información publicada en su artículo explica que “la información se traslada a entornos virtuales que los alumnos están acostumbrados a utilizar, como juegos y redes sociales” (p. 8), es por eso la familiaridad que suelen tener los jóvenes en el uso de la tecnología y lo que el docente debe considerar para poder comunicarse con el alumno, por medio de un canal el cual es amigable para los estudiantes.

La red social llamada Facebook, goza de popularidad mundial en un complejo sistema que integra servicios que son ofrecidos por la propia red como mensajería, la posibilidad de publicar y compartir fotos, video, enlaces, etc. (Ciuffoli y López 2010, p. 124), por lo cual cuenta con millones de usuarios alrededor del mundo y son pocos los estudiantes que no cuentan con una dirección de dicha red.

Por lo tanto el docente tiene que tomar en cuenta que “La creación de entornos educativos participativos es algo que trasciende a la pedagogía” (Adaime, 2010, p 33), tanto en la educación presencial como en la educación a distancia y una red social puede ser una herramienta adecuada que se puede implementar en su curso y con eso alcanzar un número mayor de receptores. Sued, G. (2010), nos menciona que dentro de la red social “La participación en Facebook, se construye, en diferentes formas” (p.64), según sean los intereses de los usuarios, lo cual se puede tomar en cuenta para crear un espacio académico para los alumnos el cual sirva como un medio de comunicación entre su profesor y sus compañeros de clase.

La información sobre el uso de internet con fines académicos por parte de los alumnos es infinito se encuentra una gran variedad de sitios que hablan sobre su uso, por su parte Díaz (2010), enfatiza que “En la red existen miles de herramientas enfocadas en temas educativos; sin embargo, es necesario analizar el beneficio que pueden aportar a los alumnos” (p. 1), identificar cuáles son los que pueden y les beneficia consultar para lograr los objetivos de aprendizaje.

Pierre (2001) señala que “Todos los días aparecen nuevos sitios, se transforman y evolucionan, mientras otros desaparecen, provisional o definitivamente” (p. 26), realidad del Internet, así mismo pasa en las redes sociales, la cantidad de usuarios o el tiempo que le dedican a interactuar entre sus contactos, depende de cada uno de ellos o simplemente dejan de iniciar sesión, dejando olvidada su participación en la red social.

Punto que no se debe de olvidar es el utilizado por Uman y Venesio (2010) “Es necesario definir qué pasos debemos tener en cuenta a la hora de visualizar redes” (p. 89), con objetivos bien definidos se pueden utilizar la redes para los fines que el docente considere que sean académicos. Pierre (2001) ofrece y reconoce que existe una alternativa que se puede utilizar dentro del desempeño enseñanza - aprendizaje en “Internet los docentes pueden encontrar una multitud de sitios útiles para el ejercicio de su profesión” (p. 36), seleccionando los sitios adecuados, se podrá mantener una cercanía con los alumnos, ya que para ellos el uso de Internet suele ser un pasatiempo favorito.

Las redes sociales educativas responden a necesidades sumamente diversas en el imaginario de la educación (Islas, O. y Arribas, A. 2010, p. 154), ya que el interés mostrado por el docente, busca en todo momento atraer la atención de sus alumnos, siendo un recurso de comunicación entre los participantes.

Propuesta realizada por EDUTEKA (2007), señala que los “ambientes de aprendizaje, enriquecidos mediante el uso generalizado de las TIC, son lo que realmente pueden transformar la calidad de la educación”, es responsabilidad de los docentes o diseñadores instruccionales seleccionar las herramientas adecuadas, para el cumplimiento de los objetivos académicos.

Los cambios que se viven suceden en un tiempo del cual no se percata el ser humano con facilidad, “El uso de Internet para fines educativos es nuevo y limitado en países como el nuestro y en consecuencia, los estudios evaluativos de los dispositivos empleados y los resultados obtenidos en las experiencias de aprendizaje son también escasos” (Juárez, M. y Waldegg, G. 2003. p. 2), la situación cambia y son cada vez más los interesados en buscar nuevas estrategias que se puedan implementar en la educación con la finalidad de lograr una mejora que eleve la calidad.

Conclusión

Las redes sociales son una herramienta de comunicación informal dentro de un entorno académico por parte de los alumnos a nivel licenciatura, ellos suelen utilizar su red social como medio de comunicación entre sus amigos y conocidos. Puede ser utilizada como recurso efectivo para mantener una comunicación.

En los últimos años se ha incrementado el uso de las redes sociales debido a la popularidad y a las ventajas que nos brinda, ya que se tienen acceso a cualquier tipo de información.

En gran medida depende de la creatividad y la innovación del docente para impartir su cátedra, utilizando este medio de comunicación informal puede alcanzar un número mayor de receptores de su mensaje, no solo de sus alumnos ya que ahora su audiencia es a

nivel mundial. Se puede implementar una metodología cooperativa y a su vez multidisciplinario, ya que nuestra información trasciende las fronteras geográficas y culturales, se puede trabajar desde y en cualquier lugar del mundo

El tema no tiene una conclusión en particular ya que el comportamiento social y la tecnología cambian día con día, el reto es para el profesional de la educación, poder estar dentro del entorno virtual, conocer las herramientas que ofrece la red, utilizarla de manera adecuada y aprovechar al máximo los recursos, requieren de capacitación y aprendizaje permanente. Los jóvenes son innovadores y usuarios de dispositivos tecnológicos, suelen usar dispositivos móviles y se encuentran conectados a la red en todo momento.

Referencias

- Adaime I. (2010). El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (Eds.) El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. (1a. ed. pp. 21-33) Madrid, España. Ed. Ariel y Fundación Telefónica.
- Ciuffoli, C. y López, G. (2010). Facebook como paradigma de la alfabetización digital en tiempos de la barbarie cultural. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I.(Eds.) El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. (1a. ed. pp. 111-128) Madrid, España. Ed. Ariel y Fundación Telefónica
- Díaz, (2010). Utiliza la web con fines académicos. *impre.com impresiones latinas*. Recuperado el 3 de noviembre de 2011. de <http://www.impre.com/educacion/2010/10/18/utiliza-la-web-con-fines-acade-217027-1.html#commentsBlock>
- Discipio, T. (2009, 01 de agosto). Cómo adaptar la red social para desarrollar habilidades del siglo XXI. *EDUTEKA* ,23. Recuperado el 31 de octubre de 2011, de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=10&idSubX=306&ida=985&art=1>
- EDUTEKA. (2007, 01 de Septiembre). El porqué de las TIC en educación. *EDUTEKA*. Recuperado el 31 de octubre de 2011, de <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>
- Facebook (s.f.). Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de <http://www.facebook.com/>
- Fernández, B.C. (2010). *Las redes sociales. Lo que hacen sus hijos en Internet*. España, España: Editorial Club Universitario.
- García, I. (2010, mayo - junio). Redes sociales educativas: Plataforma NING red de docentes de América Latina y del Caribe (REDDOLAC). *Cognición FLEAD*, 25. Recuperado el 30 de octubre de 2011, de

http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&task=view&id=319&Itemid=228

Hawkins, R. J.(2002). Ten Lessons for ICT and Education in the Developing World. En Kirkman, G., Cornelius, P., Sachs, J. & Schwab K. (Eds.).*The Global Information Technology Report 2001-2002 Readiness for the Networked World*. (1a. ed., pp. 38-43) Recuperado el 31 de octubre de 2011, de http://cyber.law.harvard.edu/itg/libpubs/gitrr2002_ch04.pdf

Islas, O. y Arribas, A. (2010). Comprender las redes sociales como ambientes mediáticos. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I.(Eds.) *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (1a. ed. pp. 147-161) Madrid, España. Ed. Ariel y Fundación Telefónica

Juárez, M. y Waldegg, G. (2003). ¿Qué tan adecuados son los dispositivos Web para el aprendizaje colaborativo? *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-juarez.html>

López, M. (2008). ¿Por qué hablar de usos educativos en las nuevas tecnologías? Reseña del libro: Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. Recuperado el 2 de noviembre de 2011 de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-lopezornelas.html>

Magid, L. & Collier, A. (2007). *MySpace Unraveled: What it is and how to use it safely*. United States of America: Pearson Education.

Pérez, T., Castillo, E. & Marquina, R. (2010, mayo-junio). Las redes sociales y el desarrollo profesional del docente. *Cognición FLEAD*, 25. Recuperado el 30 de octubre de 2011, de http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&task=view&id=322&Itemid=228

Pierre, C. (2001). *Escuela y multimedia*. México. DF: Siglo veintiuno editores.

Zona de noticias (2010). Estudio: las redes sociales no afectan el rendimiento académico.

Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de <http://www.zonadenoticias.com/ciencia-y-tecnologia/estudio-las-redes-sociales-no-afectan-el-rendimiento-academico>

Sued, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (Eds.) El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. (1a. ed. pp. 59-69) Madrid, España. Ed. Ariel y Fundación Telefónica

Uman, I. y Venesio M. (2010). Como ver lo invisible: Estrategias para visualizar Información en Facebook. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I.(Eds.) El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. (1a. ed. pp. 85-109) Madrid, España. Ed. Ariel y Fundación Telefónica

Vázquez, T y Rodríguez, Q. (2010). El futuro de la Universidad se lee en el iPad.

Recuperado el 3 de noviembre de 2011, de

http://archivo.expansionyempleo.com/2010/10/04/desarrollo_de_carrera/1286183005.html

Conclusiones

Para todos los autores y editores del libro “*Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina: una mirada crítica y propositiva desde sus actores*”, es un placer haber realizado éste modesto trabajo, principalmente por lo que implica el nivel de análisis y reflexión generado sobre los temas educativos más relevantes en la actualidad, también por haber podido establecer una red de investigación entre México, Chile, Brasil, Uruguay, Argentina y Colombia, países con los cuales encontramos tantas similitudes en sus problemáticas.

El Coloquio Latinoamericano, a través de los últimos congresos mundiales de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (2008, 2010 y 2012) hemos logrado discutir las problemáticas y compartir desafíos educativos de nuestros países y continuaremos participando en éstas líneas de investigación en próximos congresos, incluso tal vez en reuniones intermedias en América Latina, ya que estamos conscientes que tenemos una gran agenda educativa pendiente.

Nos parece importante continuar reflexionando y dialogando críticamente sobre los *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina*, desde un enfoque metodológico interdisciplinario. Nuestra finalidad seguirá siendo la práctica educativa, tarea compleja pero que nos atañe directamente como docentes y latinoamericanos, particularmente en el reconocimiento del esfuerzo por alcanzar mayores niveles de calidad y justicia social.

Esperamos que ésta publicación sea de su interés y logre despertar el interés por el debate crítico y propositivo en todos y cada uno de los docentes e investigadores de América Latina.

Mtra. Juana Arriaga Méndez

Sobre los autores

DOMINGO CASTILLO MONCADA

Director de la Escuela de Ciencias de la Educación, institución de posgrado en Monterrey, N.L., México.

Es Máster en Administración y Contador Público por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Licenciado en educación media por la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León y Profesor de educación primaria por la Escuela Normal Miguel F. Martínez. Se ha desempeñado como Maestros de educación básica y educación media en escuelas oficiales de Nuevo León. Catedrático de la Normal Superior Moisés Sáenz, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Escuela de Ciencias de la Educación. Presidente del XVI Congreso Mundial de la Asociación de Ciencias de la Educación.

Ha participado como ponente en Congresos a nivel e internacional y ha impartido conferencias en la Universidad de Sherbrooke en Canadá y ante la Asociación de Universidades Hispanas (HACU), en Estados Unidos.

Ha publicado diversos artículos y coordinado la edición de las siguientes publicaciones:

Nuevos saberes y actores en la educación. Marzo de 2011.

Gestión escolar e identidad docente. Dialéctica entre la construcción común y la formación profesional. Diciembre 2011.

Tendencias Educativas de la era digital. Agosto 2012.

Miembro activo de: Hispanic Association of Colleges and Universities HACU, la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, Sherbrooke, Quebec, Canadá, el Instituto de Administración Pública en Nuevo León, A. C. Instituto de Investigación Educativa, A. C.

JUANA ARRIAGA MENDEZ

Es profesora-investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Coordinadora del departamento de educación a distancia y asesora de proyectos en Línea (Maestría en Psicopedagogía, Maestría en Administración, Doctorado en Educación, cursos, talleres y diplomados), Coordinadora y asesora de diseño instruccional en la Escuela de Ciencias de la Educación. Máster en Tecnología Educativa, egresada de la Universidad Virtual del ITESM. Diplomada en Habilidades Informáticas y otro en Formación de Formadores Docentes, por el ITESM y Certificada como Tutor Virtual por la Universidad Virtual de la OEI. Ha participado como ponente en Congresos en México, Argentina, Cuba España y Francia, además de impartir una videoconferencia a la Pontifica Universidad Católica de Perú. Directora de la Revista Digital: Mundialización de la Escuela de Ciencias de la Educación. Ha publicado diversos artículos y escrito capítulos de libros.

ALBERTO GALAZ

Universidad Austral de Chile. Académico de pre y postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Université de Rouen, Francia. Ha participado como investigador en proyectos relativos al mejoramiento de la gestión y el cambio en las escuelas. Es autor de un conjunto de publicaciones que han tenido por eje central la identidad, la formación y el desarrollo profesional de los profesores. Integrante del Comité de Evaluación del Área de Ciencias de la Educación del Programa de Becas de Postgrado de CONICYT, también es miembro del Comité Científico de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE).

DENISE VAILLANT

Denise Vaillant es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. Actualmente es la Secretaria Académica y la Directora del Programa de Doctorado del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay. Es también la Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona.

SANDRA ROJAS

Es Licenciada en Química de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en docencia de la química, doctorante en ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado como docente universitaria y de la educación básica. Directora de revista científica “Entre Comillas”, en los últimos años ha sido par evaluadora internacional en áreas de educación, currículo, didácticas reconocida por Colciencias en Colombia. Sus principales intereses investigativos radican en la didáctica de las ciencias naturales, formación de profesores, aprendizaje de las ciencias en la infancia, lectura en las disciplinas científicas, alfabetización académica y relación entre políticas educativas y currículo. Actualmente es investigadora del grupo de investigaciones “Gestión Vital” y líder del grupo “EDUIN” con objeto de estudio dedicado a la Infancia y la educación reconocidos y categorizados en “B” y “D” por Colciencias.

PATRICIA ARGUELLES

Es docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago. Licencia en Psicología en la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa y Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Autora y coautora de artículos: Participación ciudadana en el diseño de la política educativa: una mirada a la construcción de ciudadanía en el diálogo cotidiano (2009), Actitudes y Expectativas de los Directores de los Centros Educativos Estatales acerca de la Descentralización de la Educación (2004), Conocimientos y Actitudes a Propósito del Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar en Directores y Profesores del Sector Público de Arequipa (2005), entre otros.

HERIBERTO SANTOS

Es Doctor en Derecho por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.A.N.L. Posee una Maestría en Administración Pública por la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la U.A.N.L. Licenciado en Derecho y Ciencias Jurídicas por la U.A.N.L. Catedrático de la Escuela de Ciencias de la Educación imparte el Seminario de Legislación Educativa. Es Catedrático del Instituto Universitario en Sistemas Administrativos de Monterrey en las materias de Epistemología de las Ciencias Sociales y Metodología de la Investigación. Ha publicado ensayos tales como “Enfoque por Competencias y la Profesionalización Docente” e “Identidad y Prácticas Profesionales en la Mundialización” ambos en la Revista de la ECE de la Escuela de Ciencias de la Educación.

NICOLÁS DÍAZ

Es Licenciado en Educación, Profesor de Lenguaje y Comunicación, Estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura por Universidad Austral de Chile. Actualmente trabaja su investigación doctoral titulada “Premisas conceptuales-metodológicas para un modelo universitario complejo, libertario, laico y transdisciplinar: un estudio de casos en diversos contextos formativos no-formales” asociada al proyecto FONDECYT-REGULAR N° 2100153 “Posibilidades y condicionantes auto-eco organizacionales para el desarrollo de procesos inter-transdisciplinarios en educación terciaria: un programa complejo de investigación, desarrollo y divulgación”. Sus líneas de investigación desarrolladas se han dirigido principalmente a la Teoría del Pensamiento Complejo y Transdisciplina, Metodología de la Investigación; Epistemología y Educación Superior.

JAVIER NÚÑEZ

Es Licenciado en Educación y en Filosofía, Profesor de Estado en Filosofía (USACH, Chile). Maestro en Ciencias de la Educación y de la Formación (UTM, Francia). Máster en Ciencias Humanas y Sociales (IPEALT-UTM, Francia). Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, UMR-EFTS Université de Toulouse – Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus intereses investigativos se centran en el trabajo docente, la formación de profesores del sector técnico profesional y la epistemología de la investigación en ciencias humanas y sociales. Ha colaborado recientemente en el observatorio del trabajo docente del sector técnico profesional agrícola francés (ENFA, Francia), así como en el estudio del clima escolar en liceos rurales chilenos (PUC, Chile). Actualmente, se dedica al análisis del trabajo docente de los profesores de liceos agropecuarios en Chile, en la perspectiva de la elaboración de políticas públicas en torno a la formación inicial y continua de profesores.

ANYULINA ARISMENDI

Es profesora, Licenciada en Educación, Magíster en Educación mención Política y Gestión Educativas por la Universidad Austral de Chile, institución donde desarrolla actividades académicas como profesora adjunta en la Facultad de Filosofía y Humanidades en las asignaturas de Didáctica General y Seminario de Titulación. Actualmente es coordinadora de los procesos de Acreditación de carreras de pregrado y postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades, además de ser parte del equipo de Consultores de Fundación Chile en las áreas de Gestión Escolar. Ha participado con ponencias referidas a políticas educativas de proceso de Certificación de Establecimientos Educativos y Acreditación de carreras Universitarias en congresos de Chile, México, Cuba y Francia. Desde el año 2011 es estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura en la Universidad Austral de Chile, con beca de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

PABLO RIVERA

Universidad Austral de Chile, Doctorante del Programa de Ciencias Humanas MC. Discurso y Cultura. Asistente de Investigación del Departamento de Aseguramiento de la Calidad e Innovación Curricular de la Universidad Austral de Chile (DACIC). Teólogo, Profesor de Religión. Magister en Educación MC. Política y Gestión Educativas. Dr. (c) en Ciencias Humanas. 2010. ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz? Factores que inciden en su impacto (Coautor). ¿Es la comunidad Profesional un elemento mediador del cambio en la enseñanza? Un análisis desde los factores de eficacia asociados al liderazgo en el desarrollo profesional. (Coautor). Representación de la Experiencia de Formación Permanente: Análisis del Discurso del Actor Social Formador de Formadores (Autor). 2009. Formación Permanente de Profesores: ¿Quién es el Formador de Formadores? (Coautor).

LUIS EDUARDO ALVARADO PRADA

Doctor en Educación. Profesor visitante Sênior de la “Universidade Federal da Integração Latino-americana” (UNILA), localizada en Foz de Iguaçu, Brasil. Trabaja, en esta institución, contribuyendo a la integración de América Latina y el Caribe, entre otras formas, mediante la elaboración y organización de posgrados; maestría y doctorado. Tiene experiencia en los diferentes niveles de educación, desarrollada durante casi 4 décadas en Colombia, Brasil y otros países. Proponente de la “*Investigación Colectiva*”; modalidad de investigación cuyos fundamentos teóricos y metodológicos tienen énfasis de aplicación en la formación de profesores, más concretamente en las concepciones e practicas de “Formación Continuada de Profesores en Servicio”. También estudia políticas y asuntos relacionados a esta formación y la integración Latino-americana.

ROSA MEDINA

Es educadora de Párvulos en Chile, Licenciada en Educación por la Universidad de Los Lagos. Magíster en Educación con Mención en Gestión y Políticas Educativas por Universidad Austral de Chile. Actualmente desempeña labores como coordinadora de Niveles Pre-básicos y como educadora de sala a cargo del Segundo Nivel de Transición, en el Colegio Cristiano Belén de la ciudad de Valdivia. A su vez desarrolla labores de docencia en el Organismo Técnico de Capacitación SENDA de la misma ciudad, a cargo de los módulos: Currículum, Material Didáctico y Lenguajes Artísticos del curso “Asistente Integral de Párvulos”.

YVES LENOIR

Es comendador de la Orden de la Corona. Doctor en Sociología del Conocimiento de la Universidad de París 7 y profesor titular a la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá). Igualmente, es titular de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE), subvencionada por el Consejo de investigaciones en Ciencias Humanas de Canadá (CRSH); *Past-President* de la Association mondiale des sciences de l'éducation/Asociación Mundial de Ciencias de la Educación/World Association for Educational Research (AMSE-AMCE-WAER) y miembro del Centro de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias (CREAS). Sus investigaciones se centran en las prácticas de enseñanza las que son abordadas desde la perspectiva de su relación con el currículum, la tensión entre instrucción y socialización y los dispositivos implementados en la relación enseñanza-aprendizaje. La Association for Integrative Studies (AIS) de Estados Unidos le otorgó en 2012 el *Kenneth Boulding Award* por sus trabajos sobre la interdisciplinariedad. Ha publicado 20 libros y más de 220 artículos científicos y capítulos de libros en francés, inglés, español, portugués, etc.

GUILLERMO ZAMORA

Es Profesor asociado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Filosofía, Magister y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Trabaja actualmente en el Departamento de Teoría y Políticas Educativas de esta universidad. Sus áreas de investigación son: Construcción de la autoridad pedagógica en la Enseñanza Secundaria y las Barreras para el aprendizaje y la participación desde una perspectiva sociocultural.

SANDRA GUIDO

Es Docente-investigadora por el Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Directora del Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Fonoaudióloga, Especialista en Desarrollo del Lenguaje, Máster en Educación, candidata a Doctora en Educación Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Entre sus Publicaciones se encuentran: Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación. Universidad Nacional de Colombia, 2009. Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá., 2008. Reflexiones acerca de la investigación en Educación y pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2007. Diversidad cultural y Trayectorias pedagógicas. Net educativo editorial. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia, 2006. Ha publicado Artículos en: Revista Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional de Colombia V.32 p.65 - 72, 2010. Interculturalidad y política educativa en Colombia. Educación y Cultura y en la Revista Colombiana de Educación.

MARÍA DE JESÚS ARAIZA

Trabaja como Maestra e Investigadora y como Coordinadora del Centro de Investigación Innovación y Desarrollo de las Ciencias Sociales y Administrativas de la FACPYA, UANL. Estudió; Ed.D. (Doctor en Diseño Instruccional y Educación a Distancia) en Nova Southeastern University, Miami Beach, FL. en 2009; Maestría en Informática Administrativa en Facpya, UANL en 2001; Ingeniero en Control y Computación en FIME, UANL en 1985; Contador Privado en Instituto Universitario Oxford en 1981. Esta certificado por: The International Council of E-Commerce Consultants (EC-COUNCIL) en (PM) Project Management a partir del 2009 y Es profesor certificado por la ANFECA a partir del 2010. Es líder ejecutivo de la Red de Investigadores Educativos de la UANL a partir del 2011 (RIEUANL). Tiene participación en congresos regionales, nacionales e internacionales como ponente, a publicados diferentes artículos nacionales e internacionales en el ámbito de la educación. Tiene experiencia profesional en el ámbito empresarial. Además de desempeñarse en la docencia en los niveles de doctorado, maestría y licenciatura.

CLAUDIA DÖRFER

Se desempeña como maestra de tiempo completo en la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Dentro de sus líneas de investigación están el aprendizaje en el ámbito profesional e intercultural y desarrollo humano. Es autora y coautora de varios trabajos publicados en libros y memorias de congresos al nivel nacional e internacional. Colabora en cursos de preparación cultural-lingüísticos para estudiantes de ingenierías y ciencias naturales del intercambio con Alemania (UANL-DAAD). Desde el año 2008 y con renovación en el 2011 tiene el perfil deseable Promep, es miembro del Cuerpo Académico Tecnología Instruccional, Educación y Desarrollo Humano. Su formación universitaria es Diplompädagogin con especialización en planeación, organización y gestión de educación por la Universidad Erfurt, Alemania, cuenta con la certificación en métodos para la enseñanza del alemán como lengua extranjera por la Universidad Kassel, Alemania, además es economista empresarial con especialización en contabilidad y controlling.

ROSALINDA CASTILLO

Es Secretario Administrativo del Centro de Desarrollo Empresarial y División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León.- permanencia en la Cátedra, antigüedad 27 años y Profesor de Tiempo Completo desde 1991. Asambleísta, Congresista y ponente desde 1997 a nivel Iberoamérica, recientemente, en México, España, Francia, Ecuador, Cuba, entre otros. Así mismo ha compartido versos y composiciones en ensayos literarios, por mencionar algunos: Mis Locos desvaríos y un suspiro de muerte, una flor para Tí. Gestoría Académica –Administrativa. Secretario Académico 2009-2010; Coordinador del Sistema de Enseñanza Superior Personalizada, 2003-2009; Secretario de Servicios Educativos, 1991-1994 y 1996-1997. Posee dirección de tesis, casos prácticos y tutorías. Ha recibido distinciones como Socio fundador de la Red de Investigadores Educativos de la U.A.N.L. Héroe Anónimo, Fundación WalMart y Ciudadano Distinguido de la Ciudad de General Escobedo N.L.

ERNESTO ROCHA

Es Doctor en Filosofía con acentuación en Educación por Andrews University, USA y la Universidad de Morelia, México. Es Máster en International Communication por Texas University at Austin, USA. Tiene, además, Maestría en Estudios Étnicos y del Lenguaje por El Colegio de Michoacán. Es licenciado en Filosofía y Letras por el Instituto Superior Autónomo de Occidente y licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad de Monterrey. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales y siete libros sobre su especialidad. Ha presentado conferencias, talleres y ponencias en foros nacionales y extranjeros. Fue premio nacional de investigación por parte del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Ciencias de la

Comunicación (CONEICC). Obtuvo el premio como director de la Mejor Tesis de Maestría en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente se desempeña como profesor de Tiempo Completo Titular B de la UANL.

DANIEL GARCÍA

Posee una Maestría en Ciencia de la Comunicación por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Además, ha participado en diversos seminarios y diplomados en el área de la Administración, Desarrollo organizacional, Mejora continua y Actualización Docente. Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Es también profesor en el Centro de Estudios Universitarios.

MARCOS MINOR

Es Licenciado en educación básica en la especialidad en la enseñanza de ciencias biológicas y titulado de la maestría en psicopedagogía en la Escuela de Ciencias de la Educación. Ha sido maestro de educación primaria por 10 años en diferentes escuelas del área metropolitana de la ciudad de Monterrey. Entre los años 2000 y 2006 participa como coautor de diversos textos de apoyo para educación preescolar y primaria publicados en varios estados de la república Mexicana. Posee participación en congresos nacionales e internacionales. Es miembro de la red RINACE y posee algunas publicaciones en revistas digitales. Además, es miembro del comité editorial de la revista electrónica de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE). Actualmente es maestro de educación primaria y profesor en el área de investigación educativa por la Escuela de Ciencias de la Educación del posgrado del sistema online. Es estudiante del doctorado en educación en la misma institución.

CYNTHIA ALVAREZ

Es catedrática de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Desde el año 2000 imparte clases en el área de publicidad, comunicación, mercadotecnia y relaciones humanas. Así mismo, imparte clases en el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, en la licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa. Obtuvo la licenciatura en ciencias de la comunicación con especialidad en el área de publicidad, cuenta con una maestría dentro de la misma área y es estudiante doctoral en educación con especialidad en tecnología instruccional y educación a distancia de la Nova Southeastern University. Trabajo para skytel, en el área de mercadotecnia y, en la escuela de ciencias de la educación, trabaja en la coordinación del doctorado en educación.