

DIAGONAL AL ESTE

Edición especial

Pedagogía y Evaluación

07



**UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA**



UNIVERSIDAD
DEL ESTE
LA PLATA

Autoridades

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

Presidente
Ing. Carlos Enrique Orazi

RECTORADO

Rectora
Dra. María de las Mercedes Reitano

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretaria Académica
Mg. Silvia von Kluges

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

Secretario de Extensión e Investigación
Dr. Luis Sujatovich

DECANATO DE LAS FACULTADES

Facultad de Ciencias Económicas
Lic. Paula Boero

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Dr. Homero Esteban Picone

Facultad de Ciencias Humanas
Dra. Ana María Dorato

Facultad de Diseño y Comunicación
Arq. Anibal Fornari

Normas Para Los Autores

Requisitos de presentación:

- Los artículos originales correspondientes a ensayos y estados del conocimiento, deben tener una extensión entre 35.000 y 40.000 caracteres, incluyendo notas, espacios, referencias bibliográficas, tablas y gráficos. (aproximadamente 10 páginas en tamaño A4)

La tipografía: Arial, tamaño 11, interlineado 1,5. Idioma: Castellano. Las ilustraciones, gráficos o esquemas en Anexos al final del artículo.

Los archivos en extensión, .docs o similar.

- Las reseñas de Jornadas, congresos y/o eventos y cartas al editor deben tener una extensión de 8.500 a 9.500 caracteres con espacios incluidos y estar escritas en castellano, respetando tipografía definida.

Deben enviarse dos (2) archivos en versión electrónica:

- Un primer archivo con el Título del trabajo, sin nombre de autor/es
- Un segundo archivo incluyendo título y nombre de autor/ autores, con los siguientes datos: Dirección de correo electrónico, breve CV (títulos académicos, pertenencia institucional, cargo que ocupa en docencia e investigación, publicaciones)
- Los trabajos y la bibliografía según normas de la APA.

Los trabajos deben remitirse a revista@ude.edu.ar

Página de la Revista: <http://www.ude.edu.ar>

Los artículos firmados no reflejan la opinión de los Editores.

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción parcial del contenido citando la fuente y respetando las normas del derecho de autor.

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual (en trámite)

Nº Registro: RL-2018-47703512-APN-DNDA#MJ

Tenemos el agrado de darles la bienvenida a la séptima edición de Diagonal al Este. En esta oportunidad presentamos nuestro primer número especial destinado a Pedagogía y Evaluación.

Con este número especial estamos festejando nuestros 10 años como Institución Universitaria dedicada a la formación de Profesionales en el campo de la Educación, desde la Facultad de Ciencias Humanas y de otros profesionales desde las facultades de Derecho, de Ciencias Económicas y de Diseño, invitamos a toda nuestra comunidad educativa a pensar el pasado, a revisar la trayectoria para buscar los mejores caminos y poder seguir avanzando y creciendo como institución y como sociedad.

Recordar lo que hemos sido, lo que estamos siendo y lo que seremos, es un ejercicio obligatorio como argentinos, y en especial para quienes estamos en educación.

Por qué nos hemos centrado en Pedagogía y en Evaluación? Porque consideramos que innovar en el diseño de unidades didácticas e innovar en evaluación son, pues, actividades inseparables que se condicionan mutuamente. Ello implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses, ya que muchos estudios muestran que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta. Al mismo tiempo que para el alumnado la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificante. (Veslin, 1992). Esto nos llevó a la selección de producciones de nuestros propios alumnos del Profesorado Universitario acerca de estas temáticas que son el producto del trabajo realizado en las cátedras y que llevan a la reflexión permanente al momento de enseñar.

Es así que en la sección Ensayos, presentamos por un lado los referidos a Pedagogía y por otro los referidos a evaluación.

En los ensayos de Pedagogía, Emanuel Berardi en “La transición como un puente entre la educación media y la transformación social” focaliza su análisis en la problemática actual de la escuela secundaria, los cambios sociales, la ausencia de socialización en muchos casos y la contención familiar. Analiza el lugar de las universidades y diferentes ámbitos para reflexionar sobre las vinculaciones entre éstos, el mundo del trabajo y la prosecución de los estudios de los alumnos de escuelas secundarias. Martin Quenard en su trabajo “La Pedagogía y su Ley: Nuevos paradigmas- Actuales desafíos” realiza un recorrido conceptual acerca de la Pedagogía, desarrolla el concepto de paradigma y las nuevas corrientes entre las que aborda para su análisis, el estudio de la antropología social. Desde la visión de la pedagogía sociocrítica analiza el lugar del currículum y las nuevas tecnologías. La interrelación entre estado, sociedad, comunidad y

familia. Maria Juliana Macron en “Educar en la exclusión del encierro” analiza la importancia de las condiciones para educar y aprender desde la Pedagogía. La socialización como proceso de intercambio el entorno y el grupo social y la cultura. La familia y las condiciones sociales para el aprendizaje. La autora repasa en la educación en contextos de encierro y la función que debería asumir. Por otro lado Carlos Prieu, en su trabajo “Los desafíos Pedagógicos ante las nuevas tecnologías” se refiere a la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS) en el proceso de aprendizaje. El autor realiza un análisis y discusión sobre las relaciones entre educación y tecnologías de la información. El papel de las tecnologías de la información en el proceso de socialización, y en el proceso de aprendizaje. Refiere a la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS) en el proceso de aprendizaje y Camila Pereyra en su ensayo “Pedagogía y síndrome de Alienación Parental (SAP) Del derecho de comunicación familiar. -Cómo entender y cuáles son las consecuencias de esta patología en nuestras aulas, menciona y analiza el Síndrome de Alienación Parental, que se manifiesta en los niños e identificado por la psicología y su importancia en el reconocimiento del trabajo pedagógico en las aulas.

Siempre dentro de la sección Ensayos, pero en los referidos a Evaluación, Marilín Gorlero, analiza en “El examen: el temor a la proyección de nuestra sombra” las críticas que problematizan el fenómeno de la evaluación educativa en general y el instrumento del examen en particular y aborda estas ideas desde la psicología analítica de Carl Gustav Jung, su teoría del “inconsciente colectivo” y particularmente desde uno de sus componentes principales: el arquetipo de “la sombra”. Desde un enfoque antropológico el Lic. Agustín Matías Roson, en su ensayo “Una mirada antropológica sobre el Examen” presenta al examen como el momento donde se condensan diferentes situaciones, el poder del docente, los conocimientos aprendidos, las trampas y solidaridades, las injusticias, la capacidad y la incapacidad, pasar o no pasar el examen. Sin dudas merece una reflexión, que apunte a desnaturalizar las prácticas que se realizan alrededor del examen, para reconocer el carácter simbólico de su puesta en escena y que sea una situación al servicio de eso que realizamos los docentes día a día: enseñar. Julieta Traverso, se centra en “El rol del evaluador en la sociedad”, que es el título de su ensayo, presentando algunas coincidencias entre la evaluación profesional y la evaluación de los aprendizajes, aunque son diferentes entre sí. Analiza esta problemática señalando la importancia de la evaluación en educación, recomendando formar a los docentes en evaluación. Camila Martínez, en su trabajo titulado “De Cólmen a la meritocracia”, resalta algunos aspectos del Informe Coleman, y de los estudios que lo precedieron, llegando a comparar el modo en que se desarrolló dicho estudio con algunas situaciones de contexto en relación a las evaluaciones educativas llevadas a cabo en nuestro país en el año 2016.

Mónica Pastrana, presenta en su ensayo “ Evaluación Educativa” la conceptualización de la evaluación educativa a través de su evolución histórica. Compartiendo la evaluación con las herramientas de la mediación, la mediación evaluativa. como un proyecto de cambio, cuyo objetivo primordial es el de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ricardo Germán Rincón. Presenta “ El problema de evaluar los aprendizajes en la Universidad.” en el que señala que la evaluación es uno de los problemas más complejos que atraviesan la práctica educativa , considerando además que si a la complejidad propia del tema, se le agrega el contexto institucional universitario como entorno físico de su ejercicio, nos encontramos ante una combinación que no resulta sencilla de ser abordada. Se intenta realizar una aproximación al problema abordando las cuestiones que nos presenta para luego proponer una síntesis final.

En la sección Investigaciones, Evelia Derrico y equipo presenta la investigación de carácter evaluativo, realizada en el área virtual en el marco de la ofertas educativas que se brindan con modalidad semipresencial con actividades en la plataforma virtual.

Presentamos también algunas actividades culturales realizadas en nuestra Universidad y los egresados de las diferentes carreras durante el primer cuatrimestre del año.

*Los esperamos en el próximo número.
Cordialmente, Ana María Dorato*

SUMARIO

Ensayos de Pedagogía

- 15.** Educar en la Exclusión del Encierro
- 21.** Pedagogía y Síndrome de Alienación Parental (SAP) del Derecho de Comunicación Familiar.
- 24.** La Pedagogía y su Ley. Nuevos Paradigmas, Actuales Desafíos.
- 33.** La Transición como un Puente entre la Educación Media y la Transformación Social.
- 36.** Los Desafíos Pedagógicos ante las Nuevas Tecnologías.

Ensayos de Evaluación

- 44.** De Coleman a la Meritocracia.
- 47.** El Rol del Evaluador en la Sociedad.
- 50.** El examen: El temor a la proyección de Nuestra Sombra.
- 53.** Evaluación Educativa.
- 56.** Una mirada antropológica sobre el examen.
- 59.** El problema de evaluar los aprendizajes en la Universidad.

Trabajos de Investigación

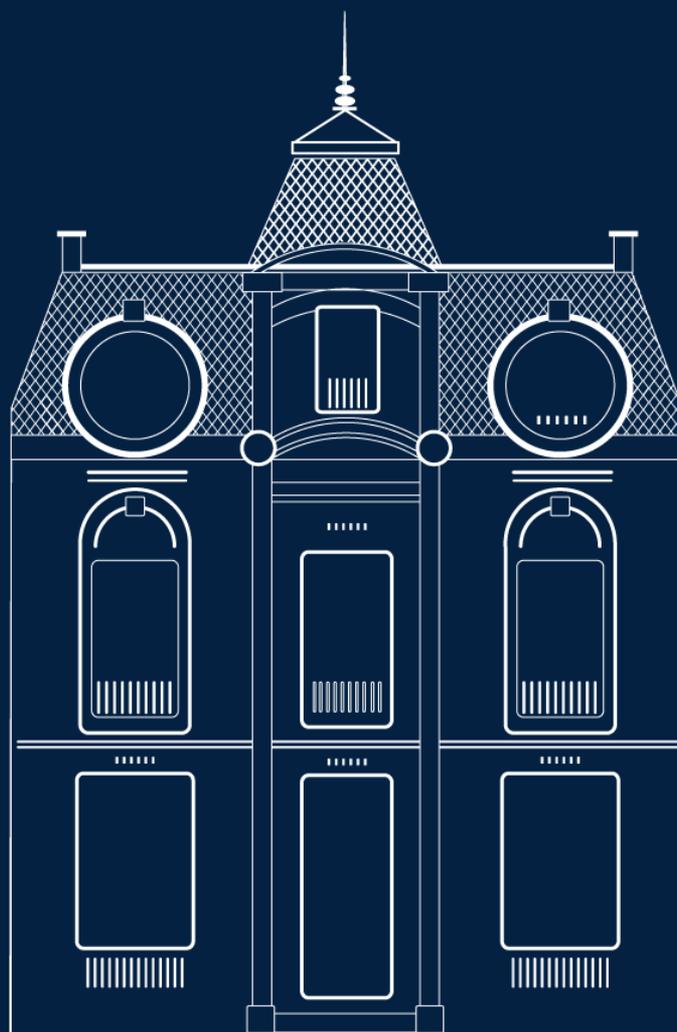
63. La educación virtual. El papel de las tutorías como estrategia de capacitación docente. UDE Virtual

Miscelaneas

71. Coro de la Universidad del Este.

72. Colaciones de Grado.

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores.
El lector está invitado a opinar sobre los artículos publicados y a hacer llegar sus contribuciones a
revista@ude.edu.ar



RECTORADO

Palacio Gibert, Diagonal 80 N° 723 (B1900CCE)

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Teléfonos: (54 221) 422-4636 / 423-1692

Ensayos de
Pedagogía

Educación en la Exclusión del Encierro



María Juliana Macrón

El sistema penal no está preparado para dar las respuestas y soluciones socialmente esperadas. Tiene deficiencias por donde se lo mire. Esto no implica justificar la conducta del que le hace mal a otro, sino entender, para buscar soluciones reales el antes, el durante y el después de la conducta desviada.

En este marco, una de las supuestas formas de “re-socialización” de la persona privada de su libertad parece haber sido hallada en la educación en cárceles. Y en este sentido se habla de reinserción social de las personas privadas de su libertad a través del estudio.

Toda persona humana tiene el derecho a la educación, pero en la privación de la libertad este derecho tiene otros matices. Así, la trasmisión de conocimientos tiene que ver con un proceso de empoderamiento de uno de los sectores más vulnerables, a quien el estado a privado durante su libertad ambulatorio de otros derechos humanos. Tiene que ver con la afirmación de la subjetividad.

La educación en cárceles tiene un efecto reparador del Estado hacia la persona. Aquello que no le brinda afuera, ahora debe restituírsele.

Sin perjuicio de ello, en líneas generales, la educación, ha fracasado en lograr el objetivo de rehabilitación pretendida, a pesar que la mayoría de los privados de su libertad son personas con bajo nivel de educación, y hasta analfabetas, aunque no por ello capaces de aprender. Por lo general no han tenido contacto con la escuela ni con las demás instituciones educativas y socializantes.

“El castigo está, sobre todo destinado a actuar sobre las gentes honradas pues, como sirve para curar las heridas ocasionadas a los sentimientos colectivos, no puede llenar su papel sino allí donde esos sentimientos existen y en la medida en que estén vivos”.

E. Durkheim “La división del trabajo social”. -

El sistema jurídico y social actual entiende que el encierro es la forma más adecuada de responder ante una conducta sancionada por sus normas. En contra de esta falacia, puede afirmarse que, no es factible atribuirle al encarcelamiento la solución mágica de hacer que una persona adquiera la manera

de dirigir sus acciones conforme a las expectativas sociales. Generalmente sus efectos son totalmente contrarios, lo que produce sentimientos contrapuestos entre los miembros de la sociedad, ya que ante la comisión de un ilícito, exigen a los operadores jurídicos, que hagan cumplir la ley y se le aplique al infractor el “castigo” que corresponda; pero una vez cumplido este, cuando la persona se reincorpora al medio social, después de un proceso denigrante de encierro, se espera mágicamente que adquiera la conducta debida sin comprender que el proceso al que se lo sometió no es capaz de generarla.

Esta utopía produce un malestar y un descreimiento social del sistema judicial.

Un acceso restringido a la escuela por distintos motivos, pone en marcha un proceso que acentúa el aislamiento, la exclusión y una marginalidad que en ocasiones desemboca en la delincuencia.

La socialización es un proceso de intercambio entre el niño, su entorno y el grupo social en que nace, a través del cual satisface sus necesidades y asimila la cultura de su entorno. Implica la asimilación de valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que le son transmitidas por la sociedad por medio de la familia, amigos, escuela, y medios de comunicación, etc.

“Si un niño sigue una evolución considerada como normal, el proceso de socialización, aunque inconsciente no es en modo alguno automático: no todos adquieren las mismas normas, valores, capacidad de relación, etc., por vivir en una determinada cultura. El ser social en que se convierte el niño es tanto un resultado de su entorno social (barrio en que vive, ambiente familiar; situación socioeconómica de los padres, tipo de colegio al que asiste), como de su predisposición genética hacia un determinado carácter (nivel de actividad, de adaptabilidad a otras personas) o su inteligencia.”¹

En este primer proceso de formación de la persona, la familia desempeña un papel protagónico, donde se produce el aprendizaje más básico necesario para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad. En esta etapa, se visualiza la relación niño-familia, que Bernal² identifica, al definir las condiciones sociales para el aprendizaje, como relación básica, y que define como la dinámica y el entorno familiar que va a promover el desarrollo de las capacidades iniciales de los niños antes de su ingreso a la escuela y que posibilita o no la provisión de recursos material (económicos) y simbólicos (valoración y acompañamiento de la escuela) para que sus hijos puedan asistir a la escuela y participar exitosamente del proceso educativo.

Así la familia se convierte en el núcleo primario de protección de la infancia y de la adolescencia y tiene un rol decisivo para su desarrollo, por lo que debe ser protegida por la comunidad y por el Estado para que cumpla su cometido.

Esta tarea iniciada por la familia es continuada por la escuela.

Bernal³ considera fundamental el poder compensatorio de la escuela desde la primera infancia, es decir que la escuela elimine los obstáculos para el aprendizaje que la familia no pudo realizar. Así, la escuela tiene la obligación de compensar en el terreno de lo material y lo simbólico las condiciones familiares (nutrición salud etc.)

Por la importante función que sobre el desarrollo de la persona tiene la escuela, Alessandro Baratta (2004) señala que es el primer momento en el que una persona puede comenzar a sentir la estigmatización propia del sistema penal. “...la acción discriminadora de la escuela a través de los propios órganos institucionales se integra y refuerza por la relación que se establece, en el seno de la comunidad de la clase, entre los “malos” escolares y los otros. Interviene así, en el microcosmo escolar, aquel mecanismo de ampliación de los efectos estigmatizantes de las sanciones institucionales, que se realiza en los otros grupos y en la sociedad en general con la distancia social y otras reacciones no institucionales. El escolar “malo” tiende a ser rechazado y aislado por los otros niños. A esto concurre también la influencia que ejercen los padres en los contactos entre escolares, influencia que generalmente tiende a discriminar a los provenientes de las capas más débiles.”⁴

Considera que el sistema discriminatorio que se desarrolla en la escuela cumple el mismo cometido criminalizante que se produce en el sistema penal. “La homogeneidad del sistema escolar y del sistema penal corresponde al hecho de que ambos realizan esencialmente la misma función de reproducir relaciones sociales y de mantener la estructura vertical de la sociedad, creando, en particular, eficaces contra impulsos a la integración de las capas más bajas y marginadas del proletariado, o incluso poniendo en acción procesos marginadores. Es por eso por lo que hallamos en el sistema penal, respecto de los individuos provenientes de los estratos sociales más débiles, los mismos mecanismos de discriminación presentes en el sistema escolar.” (Baratta, 2004 p:184) El autor parte de la base de que el sistema penal es selectivo, que recae sobre los estratos sociales más

vulnerados, y que presenta un nexo funcional con el sistema discriminatorio escolar, materializándose en una serie de mecanismo institucionales que insertos entre los dos sistemas aseguran su continuidad, transfiriendo a través de distintos filtros, una zona de la población de uno a otro sistema. Por esto el señalamiento del menor que se produce en la instancia escolar como consecuencia de su estado de vulnerabilidad, aumenta las chances de ser seleccionado para una carrera criminal.

Bernstein, sociólogo inglés, manifestó que “la escuela no puede compensar a la sociedad”, queriendo expresar que por mucho esfuerzo que se realizara en el sistema escolar éste no podía compensar ni las desigualdades sociales producidas por las formas de distribuir las riquezas por las faltas de reconocimiento de los valores de determinados grupos culturales, ni el poco interés que podía existir en la familia o en un determinado grupo social por la educación que se da en la escuela. Esto se debe a que la persona se encuentra en una etapa en donde el aprendizaje no solo consiste en la integración de la información más o menos organizada, sino también en la adquisición de un sistema de valores que da sentido a las relaciones con los demás y con las diferentes formas de expresión social y cultural.

Lo expuesto denota, entre otras cosas, que cuando se habla de bajar la edad de imputabilidad de menos se olvida de que los niños son personas en plena evolución, cuya conducta contraria a la ley es esperada en su desarrollo evolutivo. El hecho de que no se presente en todos los jóvenes se relaciona con la contención familiar, la satisfacción de sus necesidades básicas, y el entorno sociocultural en el cual forja su personalidad.

Cuando la sociabilización no logró el objetivo de la conducta esperada por la persona, cuando la cohesión social – entendida por Bernal como las disposiciones individuales, como la oferta de la sociedad para incluir a los individuos en la dinámica del progreso y el bienestar- fracasa, en la institución total, la educación se vuelve a presentar en el sujeto como una nueva oportunidad y en este sentido, se carga de significado el rol que retoma.

¹ Psicología del niño y el adolescente, tomo 1, ed. Océano Multimedia, Barcelona, pág. 146. ² Lopez Nestor y Otros, “De relaciones, actores y territorios IPE- UNESCO”, Buenos Aires, Argentina, 2009; pag. 174.

² Lopez Nestor y Otros, “De relaciones, actores y territorios IPE- UNESCO”, Buenos Aires, Argentina, 2009; pag. 174.

³ Ob. Cit., pag. 180 y ss.

⁴ Alessandro Baratta, “Criminología crítica y crítica del derecho penal”, ed. Siglo veintiuno editores argentina S.A., Avellaneda, 2004, pag. 183.

Para Cosman, los programas de educación en la cárcel tienden a ser tanto inadecuados como de inferior calidad. Esta situación obedece a cuatro motivos: Incompatibilidad de la educación con el castigo, con los regímenes y la cultura en las cárceles y con la filosofía educacional adoptada generalmente.

Resulta imposible reconciliar el propósito retributivo de las prisiones con el propósito de educación como desarrollo humano. Estos resultan ser objetivos totalmente contradictorios. El castigo implica infringir sufrimiento. Genera odio y violencia. La educación en cambio, tiene el propósito de nutrir el crecimiento y el desarrollo de la persona humana en todas sus dimensiones.

El castigo es de hecho anti-educacional. La prisión no es un ámbito donde la educación pueda florecer. Así, el ser humano, tanto a nivel mental como social y biológico, no está hecho para vivir en cautividad. Segovia Bernabé (2009) menciona que “para cualquier especie animal, particularmente cuanto más desarrollada tenga la parte del cerebro referida al mundo emocional y cognitivo, un cambio forzado de ecosistema supone un trauma importante de gravísimas consecuencias. La ruptura no gradual con los espacios físicos, familiares, con los elementos ecológicos y relacionales a los que estamos acostumbrados, la quiebra de los hábitos y las pautas normales de comportamiento, de adaptarnos al entorno, supone en todos los seres humanos un shock importante.”

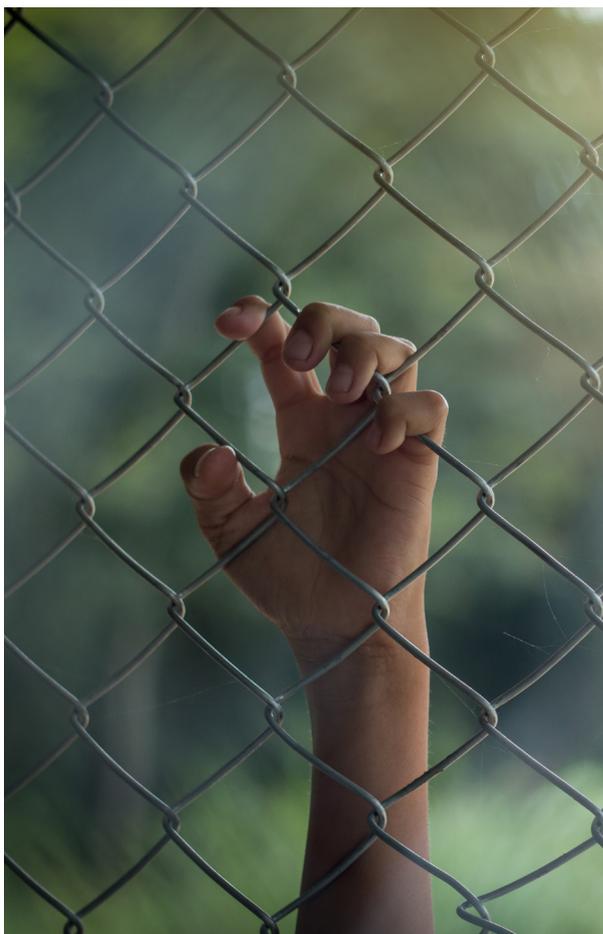
Valverde Molina describe las consecuencias de la cárcel sobre la persona privada de su libertad, desarrollando las consecuencias somáticas, por un lado, y las consecuencias psicosociales por el otro. Dentro de las primeras se puede observar como el hacinamiento perturba los sentidos de manera física como psicológica, la alteración de la imagen personal y la persistente tensión muscular.

Quizás los efectos más significativos del encierro que van a dejar secuelas casi irreversibles en las personas privadas de la libertad y que puedan obstaculizar la satisfacción de las expectativas sociales con respecto a la conducta esperada de ellas al momento en que deba reincorporarse al medio social, son las consecuencias psicosociales que la cárcel genera. Al incorporarse a la prisión el individuo deberá adaptarse al entorno anormal de esta institución. La cárcel

implica un ambiente total que regula la mayor parte de la vida de la persona que vive en ella. Ésta, para mantener un nivel mínimo de autoestima se ve obligada a autoafirmarse. Esta autoafirmación puede desarrollarse como sumisión al sistema o de manera agresiva, resistiéndose al mismo. En las relaciones interpersonales con otros internos es necesario establecer una imagen de liderazgo o fortaleza ante ellos y ante la misma institución. Cosas o situaciones que en otro ambiente carecen de importancia pueden derivar hacia situaciones conflictivas, incluso de gran violencia. Las instituciones penitenciarias no le brindan seguridad y por esto se ve obligado a agruparse, tanto para defenderse como para dominar.

El constante peligro en que se vive dentro de la institución, generara un estado de ansiedad permanente que se va a manifestar en todos sus comportamientos, aumentando las tensiones y con ella las situaciones de riesgos, realimentando la misma ansiedad. Esta sensación de agresión constante que percibe genera una exageración del egocentrismo, que produce que todo se analice en función del propio interés limitando las relaciones de compañerismo y solidaridad.

La institución regula todos los aspectos de la vida de sus miembros, esto genera que el interno pierda control sobre su propia vida ya que no puede planificar su tiempo, ni el lugar donde desea estar en cada momento. Al no poder controlar su presente tampoco podrá hacerlo con su futuro, la vida en prisión le imposibilita planificar, proyectar su mañana. Solo vive el momento. Esto le genera una sensación de impotencia, no puede modificar nada de lo que le ocurra y no tiene poder para evitarlo, siente que las cosas le “vienen dadas” y que “lo que tenga que ocurrir, ocurrirá”. La consecuencia necesaria de esta falta de decisión sobre la propia vida es la ausencia de responsabilidad sobre sus actos que va a experimentar la persona encarcelada. “Más que privar de libertad lo peor que tiene la cárcel es que priva de responsabilidad. Si ser responsable es tener que responder y ello supone hacerse cargo de la propia vida, de las decisiones, de las acciones y de sus consecuencias, el privar de todo ello no deja de cercenar una de las dimensiones (la dimensión básica) sobre la que se asienta el nivel ético de la persona. Privar a alguien de la capacidad de cargar con la propia vida, de ha-



cerse cargo de ella, de conducirla, es sin duda una consecuencia detestable. No es frecuente que al hablar con las personas reclusas pocas experimenten pesar por lo que han realizado, pocas son capaces de ponerse en el lugar de las víctimas...no se trata de que sean perverso o amorales...todo el diseño del sistema penal está orientado en esa dirección des-responsabilizadora.”⁵

Entre otras de las consecuencias psicosociales que menciona Valverde Molina (1997) se encuentra la pérdida de vinculaciones de la persona privada de su libertad con las personas del exterior. Todo contacto que tenga con el “afuera” se va a producir en prisión y limitado por la institución penitenciaria, que bajo el pretexto de seguridad va a someter a las visitas a controles humillantes, que para evitarlo muchas veces van a optar por no asistir. Las visitas además están limitadas en tiempo, en actividades, en espacios, en intimidad entre otros. Por lo general el traslado hasta las unidades carcelarias insumen tiempo y dinero, que muchas veces no se tiene, y el privado de libertad puede estar hasta meses sin ver a sus seres queridos. Una de las preocupaciones del interno también, es la visión o percepción que ellos se llevan del modo de vida degradante en el que se encuentran, sobre todo cuando se trata del encuentro con sus hijos. Todas estas restricciones generan con la prolongación de la pena que sus vínculos afectivos se vayan diluyendo. Por la constante desconfianza en el otro y por la continuidad de traslados a otras instituciones se vuelve dificultoso reemplazar esos vínculos con las personas con las que diariamente conviven. La desconfianza y la indiferencia afectiva son sanos mecanismos de defensas contra las agresiones que se recibe, y sobre todo de la poderosa agresión que supone la cárcel. Para sobrevivir ha de encerrarse en sí mismo debe refugiarse en un egocentrismo autoprotector.

Las pérdidas de vinculaciones también repercuten cuando sale en libertad. “El recluso ira perdiendo progresivamente la noción de la realidad del exterior, sus recuerdos se irán distorsionando a la vez que idealizando. Además, y puesto que desde el punto de vista emocional el tiempo que pase en prisión va a ser un tiempo vacío de contenido, cuando salga, para él el tiempo no habrá pasado, e intentará retomar las relaciones interpersonales donde fueron interrumpidas por la entrada en prisión. Pero para los demás el tiempo si habrá pasado, y con frecuencia ha provocado importantes modificaciones en sus vidas. Por eso, cuando el recluso vuelve a su ambiente de fuera, y si no tiene una ambiente familiar estable y maduro, a menudo se encontrara al margen, percibe que ya no

encaja, y eso va a ser fuente de nuevas frustraciones que se añadirán a su situación de ex – recluso – con todo lo que implica – y a la distorsión que va a suponer en su nueva vida la adopción de pautas comportamentales desarrolladas en la prisión, validas allí, pero no en la situación de libertad.”⁶

En el proceso de prisionización la persona modifica su lenguaje asumiendo determinados términos verbales propios de la cárcel, así como una entonación y gesticulación diferente. Este lenguaje es un elemento más de exclusión ya que cuando salga va a ver dificultado su capacidad de comunicación interpersonal.

Valverde Molina considera a la droga dentro de la institución carcelaria como un fenómeno habitual y un elemento esencial, que constituye además un mecanismo de adaptación al entorno. Tiene tres objetivos: es una manera que la persona utiliza para evadir al menos mentalmente la situación en la que vive; por tratarse de algo prohibido se presenta como una autoafirmación frente a la institución; y como un mecanismo de defensa contra la ansiedad ya que permite un estado de bienestar y serenidad.

El proceso de prisionización se ve agravado en nuestro país, por los caracteres estructurales negativos de nuestro sistema penal que presenta cárceles superpobladas, condiciones higiénicas, sanitarias y alimentarias deficientes, alto grado de violencia carcelaria, personal penitenciario mal remunerado y poco especializado en el trato con personas, personas sin condenas, escasa oferta de educación y de trabajo dentro de la institución, marcadas diferencias en el trato de presos y corrupción en la practicas internas, como por ejemplo la venta de droga.

“Si la institucionalización total genera condicionamientos negativos que deterioran a las personas institucionalizadas y además, por mucho que mejoremos las instituciones jamás podremos suprimir totalmente estos condicionamientos y sus efectos deteriorantes, la institucionalización jamás podrá tener un efecto resocializador”.⁷

La situación descrita no es aún mejor en los institutos de menores que alojan adolescentes que se inician en el delito.

Por la especial condición de ser personas en formación, la primera imagen que uno tendría de los

⁵ José Luis Segovia Bernabé, op. cit., pag. 10.

⁶ Valverde Molina Jesús, “La cárcel y sus consecuencias”, ed. Popular, 1997, Madrid, España, pag. 114.

⁷ Zaffaroni, Eugenio R., “La filosofía del sistema penitenciario en el mundo moderno”, Ed. Cuadernos de la Cárcel, edición especial de derecho penal y Criminología de No hay Derecho, Bs. As; 1991; pag. 45.

lugares destinados al alojamiento de niños y adolescentes en conflicto con la ley penal sería de establecimientos especialmente acondicionados para la recepción de estas personas, impidiendo que se reproduzcan los efectos propios de una cárcel de adultos. Sin embargo, esto no es así en la realidad. Igual que la cárcel, estos institutos cuentan con un régimen que regula todos los aspectos de la vida de los jóvenes, desde los derechos que tienen hasta los modos en que deben conducirse, así como las sanciones pasibles de aplicación cuando no respeten alguna de las normas. A pesar de esto, las autoridades gozan de discrecionalidad para sancionar.

Si bien todo el sistema debería basarse en la educación como un elemento esencial en el desarrollo de la persona, en los institutos solo se puede acceder al nivel elemental. No tienen educación secundaria. Solo aquel autorizado por el juez puede concurrir al polimodal de la comunidad.

No dejan de sorprender los datos aportados por el informe de cinco institutos de los nueve que existen en la provincia de Buenos Aires. En el instituto de Leopoldo Lugones de Azul, en donde se encuentran alojados 23 niños existe solo una maestra que atiende a grupos de tres jóvenes, tres días por semana, dos horas por día. Lo que denota la educación que reciben los jóvenes (que supuestamente deberían tener una mayor contención) es de seis horas semanales contra veinte horas semanales que recibiría como mínimo estando fuera.

En el Centro de Recepción de Mar del Plata, en el que se alojan 12 niños, no tienen ningún tipo de educación formal. Si bien los directivos vienen solicitando a las autoridades la implementación del sistema educativo.

En el Instituto Almafuerde, de La Plata que tiene 37 niños albergados, tienen escolaridad primaria, y desde septiembre de 2007 se inauguró un anexo con escolaridad secundaria.

En el Centro de Recuperación de Malvinas Argentinas, que cuentan con 90 niños, no hay equipo docente y los jóvenes no pueden concurrir a las escuelas de la comunidad.

En el Instituto Cerrado de Merlo, que tiene 8 niñas con sus hijos de hasta cuatro años, solo la mitad de

las jóvenes detenidas concurren a la escuela. La otra mitad, que terminó la educación primaria no tienen posibilidad de asistir a la secundaria.

Si bien es necesario que los institutos cuenten con docentes especializados que re esfuercen el conocimiento adquirido en las escuelas, no hay dudas que lo correcto sería que estos jóvenes puedan asistir a las escuelas de la comunidad, para facilitar su interacción con otros pares y mitigar así el efecto del encierro. Sin embargo, en las instituciones no se vive a la educación como un derecho y necesidad en el proceso de formación de los niños, ya que su concurrencia a clases es vivida como un beneficio condicionándose al comportamiento y las sanciones que obtuvo.

La mayoría de los institutos han sido concebidos sin tener en cuenta otro criterio que el de la seguridad, inspirándose en el modelo penitenciario. Existen pabellones de buena conducta, de regular y mala conducta o de castigos, excesivas cantidades de rejas separando los sectores, celdas pequeñísimas con puerta de metal con pasa platos, disposición de los lugares para posibilitar el control, baños y espacios para comer y dormir en la misma celda sin división. No se logró en la práctica armonizar las exigencias de máxima seguridad, con los requerimientos de una forma de vida que promueva y proteja los derechos básicos de los adolescentes alojados.

El desprendimiento del joven del medio social, genera en él un desarraigo de las vinculaciones afectivas para evitar frustraciones, que lo lleva a despreocuparse de las consecuencias que tuviese su conducta incluso para personas cercana a él. Sostiene Valverde Molina (1997) que esta desvinculación es consecuencia del ambiente carencial y contradictorio en el que se desarrolló su proceso de socialización. El niño presenta una gran desconfianza, suele rechazar las relaciones afectivas incluso aquéllas que fueron establecidas en una buena relación. Ante numerosos fracasos del pasado se defiende desconfiando de las relaciones interpersonales y bloqueando su necesidad de afecto. Se genera un caparazón que lo aísla de los sentimientos, presentándose como inefectivo, duro y frío, aunque en el fondo se hace manifiesta la necesidad de ser aceptado. El comportamiento se vuelve asimismo cambiante de un momento a otro. La amargura, con el tiempo, se ira convirtiendo en agresividad.

Ante la conducta contraria a la ley penal, la víctima del delito y la sociedad en su conjunto buscan la sanción como respuesta a la acción desviada. La san-

ción más importante que el sistema penal prevé es la pérdida de la libertad con el consiguiente apartamiento. Esta pena tiene una fuerte aceptación social, se considera al encierro como la forma más efectiva de introyectarle al delincuente la manera de cómo deberá conducirse en el futuro. Esta expectativa que se tiene sobre los efectos de la prisión no se correlaciona con lo que efectivamente los lugares de detención (llámense cárceles, comisarías e institutos) producen sobre la persona humana. La naturaleza del ser humano está en vivir en libertad. La falta de conexión entre lo que se espera y lo que realmente sucede genera una sensación de descrédito del sistema jurídico, que no da las respuestas esperadas. No es que no esté preparado para dar soluciones, sino que éstas implican un discurso distinto que el dañado por otro no llega muchas veces a entenderlo. El Estado tiene una función tutelar hacia todos sus habitantes, tanto para la víctima de un delito como para el infractor, pero sobre este último tiene una responsabilidad mayor.

Si partimos de la base que no es propio del ser humano dañar a sus semejantes, cuando esto se produce es necesario comprender la conducta y darle un trato acorde a esa comprensión. El encierro total sin una planificación que prevea esto, nunca surtirá los efectos deseados.

El desarrollo social de una persona se inicia en su seno familiar, por lo general la primera institucionalización del niño en la que interviene el estado, es el sistema escolar. En él, en razón de esta función tutelar, debería además de proporcionar el desarrollo cognitivo individualizar las falencias del proceso de formación que, si inició en la familia y ocuparse de ella, para lograr la constitución integral del sujeto y prevenir así que estas falencias se potencien o se generen nuevas. La ausencia del estado en la formación de la persona asistiendo a las faltas o a las necesidades que el niño tiene, puede generar que la escuela sea la primera institución que como dice Baratta estigmatice al joven de la misma manera que luego lo hará el sistema penal.

Pareciera como si los niños en situación de riesgo social solo son individualizados por la comunidad cuando se encuentran en conflicto con la ley penal, el “antes” y el “después” de ellos no se encuentra visible dentro de las preocupaciones.

Esto se visualiza en los medios de comunicación cuando se ocupan del “menor delincuente”, quien deja de

ser tratado como un niño con derechos para pasar a ser un menor que “entra y sale” y vuelve a delinquir. La sensación es que solución más rápida es apartarlos, encerrarlos, para que no vuelvan a molestar.

Nadie se pregunta, como explica Arfuch (2006), si lo que los medios de comunicación cuentan, si el ver, puede tener relación con el saber o el hacer, no solo como indignación o compasión, sino también como responsabilidad de la mirada, como respuesta ética a los que quizás nos pidan esas imágenes, esas noticias. Lo real se vuelve espectáculo para un espectador recluido en su hogar. Los medios empobrecen así la mirada hacia el otro y la capacidad de interrogarnos, de mirar, pero de mirar pensando.

Pensar en el encierro como solución al delito es más preocupante cuando se habla de un niño. La imposibilidad de esta medida de modificar la conducta de un adulto cuya personalidad esta ya desarrollada, se transforma aquí en una formación de conducta, potenciando los efectos de la prisionización de la persona.

La impotencia social que genera que la privación de la libertad no produzca el efecto mágico de formar personas de bien, produce un descreimiento en el sistema penal incluso provocando que se entienda al garantismo (que implica el respeto de los derechos básicos de cualquier persona frente al poder del estado) como sinónimo de impunidad. No se llega a comprender que se parte de un silogismo falso, se cree que la comisión de un delito conlleva a la cárcel y ésta a la transformación automática de la conducta desviada. Se buscan responsables abstractos como el estado, la justicia, el sistema escolar, pero no se visualiza un compromiso claro y concreto en cada uno de los miembros de la sociedad para comprender estas situaciones. Incluso las personas que han estado privadas de su libertad al momento de egresar de los lugares de encierro se los continúa aislando, otorgándole el título de ex – preso- que lo limita en su vida social.

En el encierro, las condiciones sociales para el aprendizaje que expresa Bernal (2009)⁸ (entendidas como la concurrencia de compromisos y responsabilidades del estado, la familia y la sociedad, quienes, desde sus propios roles y responsabilidades, de manera complementaria, aportan para proveer y garantizar el derecho a la educación) son muy escasas, planteando un desafío diario para el docente.

Siguiendo a Litwin (2008), en el contexto descrito, si se pretende brindar educación en el encierro, la agenda clásica resulta de imposible implementación. Por la cantidad de circunstancias imprevistas que se desarrollan a diario en este ámbito y su afectación a la persona del alumno, el docente se encontrará a diario con la necesidad de ejecución de diversas actuaciones en tiempo real, adaptándose a la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos de sujetos encerrados. Construir o reconstruir aprendizaje en esos espacios de práctica será un desafío constante en la formación del docente.

El docente deberá estimular la reflexión, promover actividades participativas, utilizando su imaginación para crear actividades atractivas, que logren atraer al conocimiento y convertirlo en liberador del sujeto privado de su libertad, jugando un partil central la estrategia de borde.

Así, cobra importancia la invención y la apertura en el sentido que expresa Baquero (2008), quien citando a Barcena expresa que en toda experiencia somos pasibles, refiriéndose con ello a cierta pasividad de carácter activo, en tanto existe una disposición al acontecimiento.

Habrà que optar por la gestión como ética, es decir no hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado, sino hacer apoyado en la capacidad de leer las situaciones y de decidir frente a su singularidad. Lo que implica, como manifiesta Baquero⁹, abandonar el posicionamiento clásico que ubica a la escuela y sus actores como meros ejecutores de decisiones tomadas a mucha distancia de esa realidad, y en donde la contención del alumno se volverá centra.

BIBLIOGRAFIA:

- Arfuch L. (2006). “La subjetividad en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada”; Flasco, Osde, Manantiales, Bs. As.
- Baquero R., Pérez A. y Toscano A. (2008) “Construyendo posibilidad”, Ed. Homo Sapiens.
- Baratta Alessandro, (2004) “Criminología crítica y crítica del derecho penal”, Ed. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A., Avellaneda.
- Bazán Campos Domingo, (2009). “El oficio del pedagogo”, Ed. Homosapiens.
- Ginberg S. y Levy E., (2009) “Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro”, Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Giroux H., “Pedagogía y política de la esperanza”; Amorrotu Editores, Bs. As. Argentina; 2003
- José Luis Segovia Bernabé, (2009) “Consecuencia de la prisionización”, Ed. Jurista-Criminólogo, España,.-
- Litwin E., (2008) “El oficio del enseñar. Condiciones y contextos”, Paidós, Bs. As.
- López Néstor y Otros, “De relaciones, actores y territorios IPE-UNESCO”, Buenos Aires, Argentina, 2009.-
- Meirieu P., (2006) “El significado de educar en un mundo sin referencia”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tedesco J, (2007). “El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y Ciudadanía”, Ed. Santillana, Buenos Aires,
- Valverde Molina, Jesús. (1997) “La cárcel y sus consecuencias”, Ed. Popular, Madrid.
- Zaffaroni, Eugenio R., “La filosofía del sistema penitenciario en el mundo moderno”, Ed. Cuadernos de la Cárcel, edición especial de derecho penal y Criminología de No hay Derecho, Bs. As; 1991.-
- “Psicología del niño y el adolescente”, tomo 1, Ed. Océano Multimedia, Barcelona, 2009.-

⁸ Lopez Nestor y Otros, “De relaciones, actores y territorios IPE- UNESCO”, Buenos Aires, Argentina, 2009, pag. 173

⁹Baquero R., Perez A. y Toscano A., “Construyendo posibilidad”, Ed. Homo Sapiens; pag. 94 y ss.-

Pedagogía y Síndrome de Alienación Parental (SAP) del Derecho de Comunicación Familiar.

Cómo entender y cuáles son las consecuencias de esta patología en nuestras aulas.

Camila Denisse Pereyra



Es de suma importancia lograr reconocer en cada aula, en cada alumno, este fenómeno denominado Síndrome de Alienación Parental, más conocido como SAP, y saber cuál es la importancia. Lograr entender y vislumbrar en el aula esta patología para tomar medidas necesarias y lograr un óptimo desarrollo del menor en su ámbito escolar. Entender lo novedoso de esta patología padecida por los menores, en la actualidad, en las nuevas familias.

Como educadores debemos tener en claro y tener las herramientas para poder abordar y entender esta situación ya que resulta de suma importancia tener el complemento el aporte de las diferentes ciencias básicas de la educación, tal como lo expresa Bazán Campos Domingo (2008) “en la pedagogía tradicional hay una lectura de la realidad escolar que está altamente psicologizada”. Es importante como pedagogo tener las herramientas suficientes para lograr abordar la problemática considerando la relación que existe entre Pedagogía y Psicología.

Son varias las patologías y las distintas actitudes de los menores que desde su casa llevan a la escuela, “su segundo hogar”, pero de este síndrome tan novedoso y tan de familias contemporáneas, es menester definirlo. En tiempos actuales en donde las parejas y las familias ya no son eternas, y en donde los padres tienden más a separarse que a casarse, es en donde se da el principal foco. Esto sucede cuando una vez finalizada la convivencia de la pareja, generalmente uno de los padres ejercerá el cuidado personal del hijo y el otro seguirá teniendo la debida comunicación con el mismo a través del mentado derecho de comunicación, derecho que, para el progenitor guardador configura un deber: el de permitir dicha comunicación.

El síndrome de alienación parental (SAP), es la **alteración psicológica de un menor como consecuencia del proceso por el cual un progenitor, en forma abierta o encubierta, habla o actúa de una manera descalificante o destructiva al o acerca del otro progenitor, durante o subsecuentemente a un proceso de separación, en un intento de alejar (alienar) o indisponer del menor.**

Como los menores pasan la mayor parte del tiempo con el progenitor que detenta su guarda, es sencillo para éstos llevar a cabo el proceso de demolición de la imagen del otro, con lo cual convierten al propio niño en el principal obstáculo de la comunicación paterno-filial. Con esta situación, en la mayoría de los casos, poca es la preocupación de los progenitores respecto de la importancia del rendimiento escolar del menor y menos aún de que este estado no afecte negativamente en él. Por lo que inevitablemente inculcan en el menor una desvalorización por estudiar, priorizando su problemática.

Esto es muy importante, y tal como lo expresa Elsa Castañeda Bernal, constituye una capacidad simbólica definiéndola como “las posibilidades de las familias de acompañar el proceso educativo de los hijos. Involucra la valoración frente a la escuela y su papel.”

La complicación de los hijos en la causa conyugal se efectúa generalmente para desplazar de los afectos al otro, para obtener ventajas económicas, por motivos de venganza o por temor al “robo del hijo”.

Entre las principales características del comportamiento de los padres podemos mencionar:

El impedir que el otro progenitor ejerza el derecho de convivencia con sus hijos, desvalorizar o insultar al otro en presencia de los niños, Subestimar los sentimientos de los niños hacia el otro progenitor, premiar las conductas despectivas y de rechazo hacia el otro padre, entre otros.

Es de suma importancia la labor del Pedagogo en esta situación ya que debe asegurar que ese menor, víctima de esta situación, logre sobrellevar su condición escolar de la mejor manera, evitando que tenga consecuencias mayores.

Muchas son las familias que en la actualidad se separan a diferencia de aquellas familias en las que reinaba la frase “hasta que la muerte nos separe” y se conformaban por familias multitudinarias.

La familia que es la base de cada persona y tal como lo expresa Castañeda Bernal “La familia es el núcleo primario de protección de la infancia y la adolescencia, y tiene un rol decisivo en su desarrollo” y es en la actualidad que se ve destrozada y muchos son los menores que sufren este Síndrome y que llevan a la escuela. Lo sumamente importante es tener en cuenta la situación familiar del menor y estar informado sobre las consecuencias nocivas que afectan en él.

En definitiva, cualquiera sea la modalidad que adopte, el SAP siempre produce un círculo vicioso en el que el vínculo paterno-filial se deteriora o rompe, con graves consecuencias.

Entre los síntomas más destacados para tener en cuenta son:

- 1- Bajo rendimiento escolar.**
- 2- Angustia, temor constante.**
- 3- Pérdida de la identidad y de valores.**
- 4- Graves problemas de aprendizaje y atención.**
- 5- Ausencia de socialización, pérdida de la capacidad comunicacional,**
- 6- Imposibilidad de tomar responsabilidades.**
- 7- Entre otros.**

La angustia y el temor del niño afectan directamente la autoestima del menor y eso se puede ver en la escuela cuando un menor no logra responder a las consignas planteadas por el Profesor con la seguridad adecuada, logrando una sensación de preocupación y de fracaso en él.

La búsqueda constante de su identidad, paralelamente atravesando la etapa evolutiva que sea, es un fin que nunca acaba en los menores.

Generalmente, cuando esto ocurre, es decir que el niño decide no ver alguno de los progenitores esta es una situación difícil de aceptar para los padres.

Es decir, la realidad intrafamiliar y la condición en la que se encuentra el menor es más compleja y van variando y es necesario tener en cuenta. Tal es así como lo define Bernal al expresar que “Las condiciones sociales para el aprendizaje se construyen en las interacciones y dinámicas sociales en donde transcurre la vida

cotidiana de las nuevas generaciones y sus familias”.

Es oportuno señalar la importancia que tiene para los pedagogos la situación familiar en la que viven los alumnos a nivel familiar para poder poner en práctica lo diferentes herramientas tendientes a optimizar su rendimiento. Por ello es muy importante la familia en ellos y la función que cumplen en los menores a lo largo de su etapa evolutiva, de su edad. Tal como lo menciona Bernal “el rol de las familias varía a medida que los niños, niñas y adolescentes crecen y debe adaptarse al avance en su proceso vital”.

El pedagogo debe atender a esta problemática, procurando que el alumno alcance el desarrollo y/o maduración deseados.

Y asimismo entender que la realidad social a la que se dan estas situaciones varía. Y que la familia es la primera comunidad a la que el menor se enfrenta y con la cual convive y se nutre de valores y se educa. Siendo luego la escuela el segundo lugar al que concurre y con el cual refuerza aún más.

La necesidad de estar al tanto de esta problemática actual en referencia a las separaciones a las que se exponen las familias modernas y cómo esta situación influye negativamente en los menores quienes son víctimas de ello y lo cual lo manifiestan en el aula es primordial.

De estas modificaciones familiares importa sobremanera, tal es así que lo expresa Vergara (2007) “Todos los niños y niñas tienen derecho a una familia y es deseable que ésta incluya tanto al padre como a la madre, sin importar el tipo de estructura dinámica o constitución”.

Por ello es necesario entender la interacción del niño en la familia, ya que es ese parámetro el que va a configurar para el pedagogo lo que va a manifestar en la escuela y es aquí donde normalmente figura un mayor poder de incidencia.

Con ello finalizamos con que, abordando de manera íntegra esta problemática que los niños están viviendo y atravesando respecto de sus padres (siempre atendiendo a sus necesidades y considerando las modificaciones actuales de cada una de ellas) y con la ayuda de otras ramas que complementan a la pedagogía, es que se puede lograr con éxito el fin primordial de ésta, que no es más ni menos que educar.



Sede Académica
Calle 2 N° 684 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: (54 221) 483-3777 / 424-9026

La Pedagogía y su Ley. Nuevos Paradigmas, Actuales Desafíos

Julián Quenard



La educación es una de las principales herramientas con las que una sociedad cuenta para motorizar su desarrollo. Los procesos de socialización

forman a los sujetos y la escuela cumple un rol destacado en estos procesos. Si aceptamos la idea de que nos encontramos realmente en crisis, es la educación una de las salidas. Si esperamos que la educación sea una herramienta valiosa, debemos reflexionar en torno a ella. Si queremos encarar adecuadamente la realidad cambiante, debemos centrar la atención en nuevas ideas, en los nuevos paradigmas. Si deseamos que la educación sea realmente el medio idóneo para arribar a buen puerto, debemos contemplar profundamente las condiciones sociales que se deben dar para hacer viable la educabilidad de los niños, niñas y adolescentes. Cuando hablamos de educación, estas son algunas de las cuestiones fundamentales en la que debemos pensar.

El segundo elemento que pondremos bajo la lupa al analizar la forma en que nuestra sociedad se presenta, es la legislación. La ley es muchas veces la manifestación concreta de voluntad de una sociedad, al menos lo es de una porción importante de ella en base a los principios democráticos. El texto legislativo viene a indicarnos el rumbo, el norte, los objetivos que como sociedad nos planteamos. De este modo la Constitución Nacional nos indica cuáles son los principales derechos, obligaciones y garantías ciudadanas que formarán parte de la identidad nacional; la ley penal indicará cuáles son bienes jurídicos fundamentales a proteger; la ley laboral el modo en que se deben dar las relaciones del trabajo, etc. En este artículo, centraremos la atención sobre la legislación que atiende directamente el hecho educativo, la “Ley 26.206 de Educación Nacional”.

Tomando estos dos elementos, Educación y Legislación, podemos hacernos algunas preguntas y por supuesto, intentar esbozar alguna respuesta:

Si hay un concepto que goza de gran difusión en estos días es el de crisis. Escuchamos a diario hablar de crisis social, crisis valorativa, crisis económica, crisis educativa. Si uno se deja llevar, puede encontrarse afirmando que el panorama es desolador. Mucho tienen que ver los medios de comunicación en la instalación de esta idea y es por ello que debemos estar atentos, ya que estos medios tienen intereses y no siempre apelan a la objetividad (si es que la hay) a la hora de informar. El recorte de la realidad que se hace en periódicos y noticieros, el qué contar y cómo contarlo, puede responder a intenciones editoriales, comerciales o políticas, cuando no simplemente a la irresponsabilidad. Es por ello que se hace imperativo indagar más allá de lo mediático, cuestionar lo que nos presentan como realidad y preguntarnos seriamente:

¿Estamos cada vez peor? ¿Tienen solución nuestros problemas? ¿Estamos haciendo algo para solucionarlos?

Las preguntas realizadas son amplias y por supuesto inabarcables en un solo artículo. No obstante ello, la contundencia disparadora de las mismas nos sirve para seleccionar una porción de la realidad, a mi entender representativa, y analizar el estadio en que nos encontramos como sociedad. A continuación, reflexionaremos sobre dos elementos de la realidad y el modo en que ellos se relacionan: legislación y educación. Seleccionamos estas dos aristas en particular, ya que entendemos que con ellas se representa lo que deseamos como país por un lado y el medio transformador más contundente para alcanzarlo por el otro.

¿Qué relación hay entre educación y legislación?

Podemos comenzar con una respuesta intuitiva que peca de obviedad. La primera relación que encontramos entre la ley y la educación, es la simple existencia de una legislación concreta que se encarga de regular el hecho educativo. Si bien esto no siempre fue así, en nuestro país la contemplación legislativa de la educación lleva más de cien años de rodaje desde la sanción de la ley 1420, careciendo por ello este hecho de toda novedad. Si deseamos entonces profundizar más sobre el interrogante, debemos sumergirnos tanto en el texto de la ley, como en lo que definimos como educación. Al reflexionar sobre esta última cuestión, resulta obligado adentrarnos más en el terreno que le pertenece a la pedagogía. Aclaremos entonces algunos conceptos para continuar.

¿Qué es la pedagogía?

Dado que en materia pedagógica es mucho lo que se puede decir, optaremos por hacer una breve descripción, con el objeto de estar mejor preparados luego para desarrollar otros interrogantes.

Se puede entender a la pedagogía como la reflexión sistemática en torno a la educación. Reflexión que cuenta con varios planos de análisis, tanto filosóficos como científicos. La pedagogía trabaja sobre un fenómeno complejo que es atravesado por varias ciencias, así es que se contempla el hecho educativo en relación a aspectos psicológicos, sociológicos, históricos y políticos. La pedagogía entiende a la educación como un fenómeno de naturaleza social y por ende inmerso en un contexto que, en la actualidad, se presenta como de crisis. El reconocimiento de esta situación compleja y cambiante que desafía el accionar de los educadores, lleva a la ciencia pedagógica a cuestionarse su propia práctica y a cuestionar los paradigmas reinantes.

Aquí podemos encontrar una interesante relación entre la legislación y la pedagogía. Los paradigmas mutan en ambas ciencias, motivados tal vez por los mismos elementos de ruptura: nuevos puntos de partida filosóficos, contextos sociopolíticos desafiantes y problemáticas que no encuentran respuesta con las lógicas imperantes. A su vez, los cambios que se vislumbran en una ciencia, repercuten en la otra y viceversa. Las discusiones en el seno de la pedagogía, las luchas en el campo de la práctica educativa, impulsan la gestación de reconocimiento jurídico para dichas prácticas e ideas y a la vez, la normatización de dichas nuevas corrientes, impulsa y generaliza el reconocimiento de las mismas en el propio campo científico. Ahora bien:

¿A qué llamamos nuevos paradigmas?

En el siglo XX nuevas corrientes de pensamiento vienen a desafiar los postulados arraigados tanto en las ciencias jurídicas como en la pedagogía. El marxismo, la Escuela de Fráncfort, el existencialismo, el neo naturalismo, humanismo, el estructuralismo y el post estructuralismo, entre otras corrientes plantean nuevos filtros por los que decantar ambas ciencias.

Para comenzar a hablar de paradigmas, debemos remitirnos a Thomas Kuhn quien al publicar la “Estructura de las revoluciones científicas” en el año 1962, definió el concepto como: “...los modos de concebir, abordar, conocer la realidad que posee un grupo de científicos y pensadores en un momento particular de la historia”. Por su carácter histórico, un paradigma se presenta como incuestionable hasta tanto una anomalía evidencia una crisis y con ella deviene el cuestionamiento. Cuando el modo de hacer ciencia es cuestionado y reemplazado por nuevos modos, estos pasan a instalarse como nuevos paradigmas reinantes, manteniendo esta jerarquía hasta tanto se repita el ciclo.

Basándonos en lo mencionado, el universo de la pedagogía se encuentra atravesando un momento crítico, donde paradigmas instalados hace décadas, conviven con nuevos paradigmas que vienen a repensar la forma de reflexionar en torno a la educación. El modo en que las nuevas corrientes han abordado la cuestión, es diverso en sus andamiajes, pero similar en sus conclusiones. Uno de los modos de análisis que se ha elegido, es a través de la antropología social de donde se han tomado los conceptos Etic y Emic para describir paradigmas tradicionales (Donde el conocimiento viene del exterior) y nuevos paradigmas (Donde el conocimiento viene del interior). Otro enfoque han tomado quienes partieron de los trabajos de Jürgen Habermas, realizando el paralelismo entre las tres categorías del “interés racional” que este pensador desarrolla, con tres categorías del “interés cognitivo”, las cuales representan elementos paradigmáticos pedagógicos divergentes como ser, dominar, conocer o emancipar a través del conocimiento (Bazán Campos, 2008). Ya sea que tomemos a uno u otro punto de partida, podemos diferenciar elementos estructurales que nos permitirán distinguir entre los nuevos y los viejos paradigmas. Esto nos será de gran utilidad al momento de analizar la lógica imperante en nuestra legislación. Pasemos entonces a delinear los elementos característicos de las mencionadas corrientes en pugna:

Paradigma tradicional: Se puede decir que proviene de una corriente de pensamiento netamente positivista. Su finalidad es explicar, controlar, predecir, generalizar fenómenos. Se pretende objetivo, la realidad es presentada como estática e incuestionable. La relación entre educador y educando es independiente, neutral, libre de valores, externa. Teoría y práctica educativa están disociadas, la teoría es norma a la cual se debe atener la práctica. El conocimiento se transmite de forma lineal, se espera que el educando memorice. Aprender es acumular conocimientos, no se consideran los conocimientos previos al momento de incorporar los nuevos. En cuanto al docente, podemos decir que este debe actuar como un ejecutor de acciones diseñadas por otros, un mero reproductor.

Nuevo paradigma: Se presenta como sociocrítico o transformador. Su finalidad es comprender, identificar fenómenos, alentar el cambio, analizar la realidad, emancipar a través del conocimiento. Su naturaleza es dinámica, múltiple, holística, histórica y contextualizada. La relación entre educador y educando se caracteriza por la interrelación, la reflexión crítica, el compromiso con el cambio. La teoría y la práctica son indisolubles. El conocimiento se construye individualmente pero en un contexto social, es cuestionable, fruto de la reflexión. El aprendizaje es un proceso de construcción individual de significados, se adquieren competencias. El docente es un sujeto reflexivo, investigador de su práctica, transformador, reconoce la naturaleza moral y política de su práctica y se compromete con ella.

Como podemos ver, son significativas las diferencias. Por un lado tenemos un paradigma claramente conservador, cuyo objetivo es socializar en base a un molde preestablecido sin cuestionamientos. El paradigma tradicional positivista tuvo su apogeo en el periodo de formación de los estados nacionales. Podemos ver muchos de los elementos de esta concepción de la educación, en la Ley 1420 del año 1884. Si bien los principios establecidos allí fueron de gran valor en un momento histórico y un contexto determinado, ciento veinte años después nos encontramos con una realidad muy diferente, que exige nuevas miradas. Del otro lado, encontraremos la reacción a estos principios, el nuevo paradigma buscar la liberación a través del conocimiento, la utilización del saber herramienta independizante.

¿Cómo recibe el derecho estas nuevas corrientes?

El 27 de diciembre de 2006, el sistema educativo nacional fue íntegramente reformado con la sanción de la “Ley 26.206 de Educación Nacional”. Esta reforma legislativa, vino a sumarse a una serie de reformas de corte social que respondieron de algún modo a los sucesos trascendentes de la última década.

El avance legislativo responde siempre a las luchas que se dan en el seno de la sociedad y por ende, no podemos ignorar nuestra historia. Nuestro país ha sufrido la interrupción de la democracia en reiteradas ocasiones. Desde 1930 e intermitentemente hasta el año 1983 los golpes de estado fueron moneda corriente. El autoritarismo propio de los gobiernos militares propició modelos educativos y asistenciales basados en la disciplina. En materia educativa, el modelo imperante durante esos años fue de corte tradicional positivista. La crítica quedó fuera de la escuela y en algunos momentos incluso, fuera del hogar. Los resabios de dichas prácticas se pueden vislumbrar aún hoy. En esta etapa, podemos reconocer en la ley un elemento de control, de regulación de la conducta. En la educación, también. Por una serie de variables políticas, sociológicas, económicas, nacionales e internacionales (Temática de gran interés pero que excede a este trabajo), los gobiernos militares fueron perdiendo legitimidad y en el año 1983 la vuelta a la democracia llegó finalmente. La apertura que acompañó este proceso, permitió que se retomaran las ideas que debieron ser dejadas en suspenso durante los años más oscuros, condicionadas por la prohibición y la censura. Autores cuyas teorías fueron desarrolladas durante las décadas del sesenta, del setenta y antes también, son retomados para configurar la nueva pedagogía al mismo tiempo que se comienzan a producir e incorporar nuevos materiales. En el plano legal comenzarán a ingresar corrientes neo naturalistas y fundamentalmente humanistas en contraposición al positivismo generalizado. Como reacción al autoritarismo y la represión, se gesta con fuerza la discusión en torno a los derechos humanos, proceso que llevará finalmente en el año 1994 a la incorporación definitiva en la Constitución Nacional de los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos. Vale la pena destacar, a los fines de este trabajo, dos de las normas incorporadas a la carta magna, la “Convención sobre los Derechos del Niño” y el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”.

El clima social comenzó a adecuarse y el terreno político comenzó a volverse fértil para que las nuevas ideas en materia pedagógica echaran raíces y se vieran plasmadas en el cuerpo legal.

¿Qué elementos sociocríticos podemos identificar en la nueva legislación?

Para responder a esta cuestión, recorreremos el texto de la Ley 26.206, prestando especial atención a los elementos propios de los nuevos paradigmas pedagógicos.

Emancipación

El primer gran tema que contempla la nueva Ley de Educación Nacional, está estrechamente vinculado con los fines perseguidos por la pedagogía sociocrítica. En el primer capítulo de la norma, se enumerarán los principios fundamentales. El artículo 8 en particular dará cuenta de la lógica emancipadora que propone el legislador con la nueva redacción. El texto del mismo nos dice: “El Estado brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Destaquemos algunos ítems de interés. El artículo nos habla de “...formación integral...”, asimismo nos indica que la misma será “...a lo largo de toda la vida...”.

Estos elementos van dando cuenta de una visión particular de la educación. Sin embargo, la expresión más contundente para vislumbrar el cambio ideológico la encontramos cuando nos dice “...promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida...”. La norma nos habla de promoción de capacidades, este aspecto ya marca una diferencia trascendente con las anteriores legislaciones, pero no se detiene allí, nos dice también que estas capacidades deben servir para que los sujetos puedan “...definir su proyecto de vida...”. El proyecto de individuo no viene más desde el exterior, no será el estado quien decidirá cómo deben ser sus ciudadanos, sino que será el individuo quien deberá ser asistido por el estado para definir su identidad. El molde del que hablábamos en el siglo pasado es ahora flexible. Esta lógica se vislumbrará a lo largo de todo el nuevo ordenamiento. Otro ejemplo lo

encontraremos en el capítulo II, en el artículo 11 punto s) donde se reitera y refuerza esta idea enunciando que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “...promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea”. Aquí hay que destacar que se habla de comprensión y participación reflexiva, a la vez que contextualizada en un lugar y momento histórico particular; la sociedad contemporánea. La pedagogía sociocrítica nos habla de emancipar, empoderar a través del conocimiento al sujeto para transformar su realidad y entorno, este enunciado lo podemos encontrar explicitado en la normativa: el artículo 30 en el punto b) establece que la educación secundaria tiene como uno de sus objetivos formar sujetos capaces de “...utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos /as en un mundo en permanente cambio”. Una vez más, el legislador espera algo concreto de la educación. No se pretende que el sujeto se adapte a un rol preestablecido en base al sistema productivo imperante. La ley dice algo bien diferente, el joven debe salir capacitado para transformar constructivamente su entorno. Una vez más podemos encontrar el potencial liberador que se espera del hecho educativo en esta ley.

Democratización

Entonces, a través de los mencionados puntos del plexo normativo, como así también de la interpretación hermenéutica que podamos realizar, se desprende que la nueva ley pretende una docencia emancipadora y reflexiva. Pero esto no es todo, otros elementos de la nueva pedagogía se evidencian. Uno de los postulados que varios autores incorporan en la construcción de la nueva docencia, es la democratización, democratización tanto del conocimiento, como de las prácticas. Se espera que la educación, en tanto elemento socializante, se valga de la práctica democrática para reproducirla, a la vez que se transmite sus conceptos como conocimiento. Se deberá hablar de democracia, pero se deberá también hacer democracia.

Al respecto, la normativa en su artículo 1 ya nos remite a los principios que la constitución establece, principios que desde ya, son categóricamente democráticos. Pero más allá de esta referencia indirecta, en el artículo 3 se explicita la lógica democratizante de la educación al establecer que: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para... .profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática...”. Nuevamente, en el artículo 11 inciso c) se reforzará esta idea al enumerar los fines y objetivos de la ley, los cuales serán entre otros “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto por los derechos humanos, responsabilidad, honestidad y preservación del patrimonio natural y cultural.”. Decidimos transcribir completo este artículo para resaltar dos aspectos; en primer lugar una nueva mención del aspecto democratizante, reiteración intencional que acentúa la importancia que le da a este concepto el legislador; pero más importante aún resulta la mención de los valores con los que se debe comprometer la educación. Si hay un tema que surge asiduamente en las discusiones sobre temáticas educativas, es el axiológico. La pedagogía sociocrítica remarca la importancia de los valores. La ley recepta esta idea y se hace eco, la educación neutral no es una opción, la educación según la nueva legislación es valorativa también. Dicho esto, continuaremos con el elemento democratizante. Como hemos mencionado, la nueva pedagogía habla de democratizar tanto hacia afuera, como también hacia adentro de la práctica docente; este aspecto también es incorporado. La primera aparición la encontraremos en la enumeración de principios que hace la ley en el artículo 11 punto i), allí se menciona explícitamente la necesidad de “Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles”. Más adelante podemos ver como se insiste con esta idea; en el artículo 123 se establece que las instituciones educativas deberán organizarse de modo tal que “...garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los alumnos/as en la experiencia social.”. Como podemos apreciar, la democratización es un objetivo buscado tanto en los fines, como en los medios de la educación. La democracia forma parte integral del proyecto formacional.

Currículum

A la hora de hablar de un proyecto educativo, es ineludible atender la conformación del currículum, pero para comenzar, es importante definir de qué hablamos cuándo hablamos del mismo. A grandes rasgos, podemos decir que el currículum está configurado por la selección, organización, distribución, transmisión y evaluación de contenidos que realizan los sistemas educativos. En la lógica tradicional comeniana, el currículum cumplía un rol homogeneizante (Baquero R., 2001). Un mismo currículum universal, daba como resultado sujetos igualmente formados. Esta concepción, si bien fue interesante en su origen, comenzó a evidenciar falencias a la hora de atender realidades diversas, dejando fuera a aquellos que no lograban cumplir con la expectativa. Los cambios sufridos por las sociedades, han llevado a repensar la idea, comenzando por aceptar que la realidad no es una sola e igual para todos. Nuevas corrientes entonces, buscarán los modos para lograr que el currículum, cuente con una mayor capacidad de abordaje de lo diverso, diversidad que aparecerá en su faz social, económica, de género, cultural, psicofísica, etc. Las nuevas corrientes pedagógicas, intentarán dotar al currículum de dinamismo. En este punto, nuestra ley ha comenzado a atender la cuestión, al menos parcialmente.

Como primer punto, es válido destacar que la Ley 26.206 dice explícitamente respecto del currículum que el mismo debe “...atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos...”, sobre el final del mismo artículo 17 se amplía el margen y se dice que “...Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual, así lo justifiquen.”. Como podemos ver, la norma comienza a considerar la posibilidad de la diferencia y deja la puerta abierta para la adaptación, incluso recurriendo a modalidades extraordinarias. Otro aspecto de interés en el tratamiento del currículum que la ley hace, es que se configura el mismo a través de grandes



principios generales, los cuales pueden ser tomados y contextualizados a posteriori. Como ejemplo podemos mencionar el artículo 30 donde se definen los objetivos de la educación secundaria, que a diferencia de la vieja ley 1420 que establecía asignaturas concretas, nos habla de “Brindar formación ética...”, “Formar sujetos responsables...”, “...Desarrollar y consolidar en cada estudiante capacidades de estudio...”, “Desarrollar competencias lingüísticas, orales y escritas...”, y continúa. Como destacamos anteriormente, la ley elige hablar de capacidades, de competencias y no de saberes. La ley opta por la generalidad también para no coartar la posibilidad del docente de adaptar su práctica autónoma a la realidad que corresponda. Pero la norma, contemplará también supuestos especiales en lo referente a la adaptación del currículum, tres realidades son particularmente consideradas: La formación de Jóvenes y Adultos, donde se establece que se deberá “Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.”; la Educación Bilingüe intercultural donde se plantea la responsabilidad del estado a la hora de “impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.”; y la Educación Especial donde se establece que el Ministerio de Educación “...creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar...”. Como se puede ver, lo diverso es atendido también de forma puntual en aquellos casos que han podido ser identificados previamente por el legislador. Quedan por mencionar dos planos más en los que la currícula se presentará flexible ante la realidad. El primero de ellos responderá a la particularidad regional, geográfica: El artículo 86 determinará que “Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.”. Se reconoce de este modo un principio federal, pero más importante que ello, una identidad cultural y una realidad política y territorial que requiere ser atendida en el proyecto pedagógico que cada Estado Provincial realice. Finalmente, la ley reconoce una última instancia de adaptación fundamental, la institucional. Para dar cuenta de ello es importante resaltar al artículo 123 en su inciso h) donde se le da a la institución educativa la posibilidad de “Realizar adecuacio-

nes curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.”. Si alguien puede identificar las necesidades, dificultades y especialmente las particularidades de un grupo determinado a la hora de llevar adelante el proceso de formación, este alguien es la Institución Escolar. La normativa acepta este hecho y lo recepta, permitiéndole a la misma adaptar el currículum a su entorno.

Finalmente, como dato de interés, es agradable encontrar elementos que comienzan a aparecer en la programación general que hace la ley: El artículo 27 sobre educación primaria incorpora en el punto g) como finalidad “Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer por lo estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.”; al hablar de educación secundaria el artículo 30 inciso i) plantea la importancia de “Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.”. Estos ítems evidencian de algún modo que la creatividad es considerada por esta ley, parte fundamental de la formación. Recordemos que sin creatividad no hay innovación y sin lo novedoso, no hay cambio posible.

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)

Otra de las temáticas que ha preocupado y ocupado a la pedagogía moderna, es la relación que existe entre la educación y las llamadas nuevas Tecnologías de Información y las Comunicaciones. Este tema no puede dejar de mencionarse aunque sea brevemente, dado que la vida diaria está cada vez más atravesada por los medios y la tecnología. Comenzamos este trabajo haciendo una mención al rol de los medios y el poder que ostentan, del mismo modo que construimos una idea de la realidad a través de lo mediático, los niños/as y los adolescentes construyen también su identidad por estos medios. El bombardeo de información es tal, que cada vez se vuelve más necesaria la adquisición de aptitudes específicas para poder interactuar con la tecnología, pero fundamentalmente para procesar y pasar por nuestro propio filtro el mensaje que recibimos, construyendo así nuestras propias ideas.

La Ley 26.206 recepta esta problemática propia del aquí y ahora, y en diversos capítulos atiende la cuestión, encarando con ello un desafío que es presente y es futuro. En los fines y objetivos de la ley en el punto m) encontraremos que se pone de manifiesto la pretensión de “Desarrollar las competencias necesarias para

el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.”. Una vez más la ley nos habla de competencias, pero también nos habla de nuevos lenguajes, la necesidad de poder decodificar lo mediático se presenta allí explicitada. En consonancia con esto, se continuará señalando en la parte especial de la Ley el camino a seguir: En lo referente a la educación primaria determinará la necesidad de “Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.”; más adelante, al referirse a la educación secundaria, se pondrá como objetivo el “Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.”; similares menciones se harán respecto a la Educación para Jóvenes y Adultos, como a la Educación Especial. En las distintas instancias se trabaja la temática, esperando así una profundización progresiva del manejo de la tecnología y la información. El legislador a lo largo de la redacción normativa, da cuenta de la importancia reservada a las TIC, pero no solo las considera como contenido, sino que decide utilizarlas a su vez como medio pedagógico al normatizar la Educación a Distancia, como modelo educativo opcional. Por último, vale la pena mencionar la promoción realizada en esta normativa de la utilización de los medios de comunicación masivos, como herramientas pedagógicas. Esto se plasma en el Título VII donde podemos mencionar a modo de ejemplo la utilización que se propone de la señal Encuentro o la del sitio Educ.ar, mencionados específicamente por la norma, para acompañar las actividades escolares.

Hasta aquí hemos identificado elementos propios de las nuevas propuestas pedagógicas considerados por la legislación, los cuales podemos ver, intentan generar en el aspecto formal/normativo intraescolar, un marco más adecuado para afrontar los desafíos de nuestros días. Ahora bien, el desarrollo de la actividad educativa, no depende exclusivamente de lo que hagamos en el aula, sino que está cruzado por otras problemáticas más propias de la realidad socioeconómica. La pedagogía como ciencia, atiende también al universo extraescolar a la hora de analizar el hecho educativo.

¿Cuáles son las condiciones sociales para el aprendizaje?

Para poder encarar una actividad educativa, el niño o el joven, debe estar provisto de condiciones y oportunidades tanto materiales como simbólicas. La actividad educativa requiere en primer lugar un niño saludable, bien alimentado, pero no alcanza solo con eso, el niño debe poder dormir bien, necesitará un espacio para jugar, pensar, elaborar. Asimismo el niño o el joven deberá estar provisto de cuadernos, hojas, lápices, mochila, guardapolvos. El elemento material es fundamental para encarar el hecho educativo, pero no es suficiente. Es también de gran importancia que el niño cuente con un bagaje simbólico; entender que está bien y que está mal, contar con pautas mínimas de convivencia, valorar la educación y esperar de ella algo, etc.. En el acceso a estos bienes tanto materiales como simbólicos desempeñará un rol destacado la familia, pero no es este el único actor. La comunidad, la sociedad y el estado tendrán responsabilidades y compromisos que asumir. Como hemos dicho ya en otras oportunidades, la realidad tiene varias caras. En las últimas décadas, ha cambiado la configuración urbana, la movilidad social ha quedado vedada para una parte de la población, el pasaje de la pobreza a la clase media se hace cada vez más difícil de alcanzar. Este hecho, no puede ser ignorado, el crecimiento de los asentamientos barriales y la magnitud alcanzada por los mismos sirve para evidenciar lo dicho. Asimismo, la brecha entre ricos y pobres se ha ampliado, tanto en el plano simbólico como en el real. Los barrios cerrados sirven de prueba, la barrera entre clases se ha materializado en muros. En este contexto, no alcanza con seguir hablando de igualdad en la educación. No podemos esperar que el mismo formato se adecúe a realidades tan disímiles. Por otro lado, la necesidad extrema en unos casos, requiere recursos que al ser escasos, se deben distribuir con criterio. Ante este panorama, un concepto que pareciera ser más adecuado es el de equidad. La educación debe ser equitativa y dicho equilibrio se logra con contrapesos. Del lado de la balanza en que menos hay, más debemos poner. La construcción de la equidad dependerá de muchos factores y de la intervención de distintos actores. El Estado desempeña un rol fundamental, rol que debe ser ejecutado desde lo asistencial, pero también desde el sostenimiento y promoción del tejido social, tejido que incluirá a los otros integrantes de este juego: comunidad, sociedad y familia. La comunidad y la sociedad aportarán al individuo capital social, redes de relaciones que servirán para incluir al sujeto en el mundo del trabajo y la cultura. Asimismo la comunidad, muchas veces, reproducirá valores y tradiciones que reforzarán el bagaje simbólico que niños/as y jóvenes necesitan, por ejemplo, el aprecio que la comunidad

tenga por la educación se transmitirá a sus integrantes. Por otro lado, cuanto mayor compromiso tenga la comunidad con sus integrantes, mayor será la capacidad que tenga para compensar carencias. Podemos tomar como ejemplo de ello los comedores barriales o los centros culturales. La interrelación entre estado, sociedad, comunidad y familia hace a la construcción del tejido social. En la medida que las relaciones sean más fluidas, mayor será la cobertura que se pueda tener para afrontar las necesidades, esto tanto para encarar la formación educativa, como en los demás aspectos de la vida.

La cobertura de las condiciones sociales para el aprendizaje han ingresado en la Ley 26.206, estas cuestiones no han sido ignoradas por la legislación que nos convoca. Así lo podemos ver en el artículo 4 cuando dice “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.”. Explícitamente podemos ver como la legislación de manera categórica establece la responsabilidad del Estado, en participación con la Comunidad y la Familia para garantizar el derecho a la educación, pero no de cualquier modo, la educación deberá ser igual, gratuita y equitativa, se incorpora así este último aspecto fundamental. A continuación, en el artículo 6, se reforzará la idea de responsabilidad de los actores sociales al indicar que “...Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.”. En este último punto es interesante la aclaración final, la familia es reconocida como agente socializador natural y primario. Al respecto, es interesante y creemos pertinente traer a colación otra reforma legislativa.

El 28 de septiembre de 2005 se aprobó con fuerza de ley la Ley 26.061 de “Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente”, concretando de este modo la bajada a tierra, al menos en materia jurídica, de “La Convención sobre los Derechos del Niño”, normativa que llevaba a esa fecha más de diez años como parte fundamental de nuestra Constitución Nacional. La Ley 26.061 vendría a reafirmar la importancia de la familia como agente primario, la sanción de esta norma vendría a reemplazar el paradigma del patronato. Hasta esa fecha, la respuesta ante el conflicto familiar o la orfandad del menor era la institu-

cionalización. Se desplazaba al niño del seno familiar y se lo ingresaba a hogares u orfanatos, conllevando ello un proceso de objetivación. La opinión del niño no era considerada, la situación del menor era vista como un problema para la sociedad por lo cual se optaba por apartarlo de la misma. Con la nueva concepción, viene un nuevo paradigma. En la Ley 26.061 se busca atender el “Interés Superior de Niño”, este es el eje. El principio general es que el niño debe ser protegido y su vínculo con la familia defendido. Ante el conflicto se buscará la recomposición. Si el niño debe ser apartado de sus padres, se recurrirá a la familia extendida o a otros vínculos dentro de la comunidad. Esta ley, reconoce también la importancia de la cohesión social e intenta reforzar los lazos que hacen a la misma. La Ley de Educación Nacional, asimila este cambio de paradigma en materia asistencial y lo incorpora. El artículo 11 nos dice que se debe “Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.”.

Continuando con el rol que la Ley de Educación da a la comunidad y a la sociedad, hay que destacar el Título IX de la Ley. El mismo desarrolla el concepto de Educación No Formal. Los objetivos que se esperan de la misma son entre otros “...Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación socio-cultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.”; asimismo se busca promocionar los centros culturales y sus actividades; “...Implementar estrategias de desarrollo infantil... ..con participación de las familias y otros actores sociales.” y “Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.” entre otros. Es destacado el rol comunitario en este título de la Ley, como podemos ver, se está reconociendo a través de la comunidad que el proceso educativo también existe por fuera del ámbito escolar.

Por último, la relación entre la Institución Educativa y los demás actores también es considerada puntualmente por la legislación. El artículo 123 inciso L) establece como objetivo “Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diver-

sidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias.”. Asimismo, este artículo puntual hablará de “Promover la participación de la comunidad...”, favorecerá el uso de las instalaciones escolares para la realización de actividades expresivas y recreativas comunitarias. Como podemos ver, la interrelación de los actores sociales no solo es contemplada, sino que es destacada en múltiples líneas del plexo normativo. La necesidad de reforzar los lazos y de construir tejido social es reconocida por la ley, como así también se reconoce el rol que todos estos actores representan a la hora de cubrir las condiciones sociales necesarias para llevar a cabo el aprendizaje.

¿Podemos decir que estamos salvados entonces?

Como se puede ver a lo largo de este artículo, la nueva legislación ha sabido receptor elementos alentadores. Lo que durante años ha sembrado la pedagogía, parece dar algunos frutos, al menos en forma de texto legal. Como dijimos al comienzo, la ley es de algún modo manifestación de voluntad. Es a su vez una herramienta valiosa, dado el carácter imperativo de la misma. Pero no por esto debemos caer en la ingenuidad legalista de creer que, por el simple hecho de contar con una buena legislación, todos los problemas encontrarán la solución. Para desarrollar un poco esta cuestión, es interesante recurrir al análisis institucional.

Las instituciones son objetos culturales que expresan una cierta cuota de poder social (Fernández L., 1994), estos objetos culturales regulan el comportamiento individual a través de los establecimientos u organizaciones sociales que los representan. Son ejemplos de instituciones la familia, la escuela, el matrimonio, la iglesia, etc. Las instituciones, se componen de normas y valores que le son propios y los identifican. Cada institución cuenta con una identidad propia, una historia, un lenguaje propio, un estilo, una ideología. La institución se vale de estos elementos para preservarse, cuanto más antigua la institución mayor será la resistencia al cambio. La Escuela y la Educación como instituciones que son se resisten al cambio. Si tenemos en cuenta que el paradigma positivista de la Ley 1420 goza de vigencia durante aproximadamente cien años y comenzó a ser remplazado hace menos de treinta, entenderemos por qué las prácticas vetustas continúan. Los docentes se preparan para atender a un alumno ideal imaginario, que mucho dista del real con el que se encuentran. La posibilidad de modificar estos preconcepto y prejui-

cios, hace también a las condiciones de educabilidad. Igual situación podemos plantear respecto al modelo de familia y la lógica del patronato. Hay una especie de memoria residual institucional que da batalla a los nuevos paradigmas y por ello es indispensable reconocer la dificultad para encarar el desafío. Si seguimos preparándonos para trabajar en entornos ideales, los alumnos reales seguirán en crisis. Si aceptamos, reconocemos la realidad y nos preparamos para enfrentarla, entonces sí podremos comenzar el cambio. Dentro de la lógica institucional, la Ley 26.206 y la Ley 26.061 pueden servir como estímulos disruptivos. Su función es entre otras la de modificar la estructura actual, pero para ello no debemos olvidar cuál es el alcance que una ley tiene. Como hemos dicho, estas son herramientas de las cuales valernos. Ahora queda en nosotros la obligación de tomarlas y trabajar con ellas en pos de un futuro esperanzador. Contamos con una ley que nos acompaña. Contamos con una ciencia que nos respalda. Lo que resta es asumir el compromiso para tomar a la educación como senda, penetrar en la realidad y transformarla.

Comenzamos haciéndonos algunas preguntas. Esperamos haber obtenido alguna respuesta.



BIBLIOGRAFÍA:

- Baquero Ricardo. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario No. 9.
- Bazán Campos Domingo. (2008). El oficio del Pedagogo. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Domenech E. y Lescano M. J.. (2008). La nueva normativa de PROTECCIÓN a la infancia y la adolescencia en la provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Acuerdo de Cooperación UNICEF - IDN.
- Fernández Lidia M.. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Grinberg Silvia y Levy Esther. (2005). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- López Néstor. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO.
- López Néstor y Otros. (2009). De relaciones, actores y territorios. Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO.
- Ley Nº 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, Capital Federal, Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Ley Nº 26.026. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, Capital Federal, Argentina, 26 de octubre de 2005.
- Ley Nº 23.849. Aprobación y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Boletín Oficial de la República Argentina, Capital Federal, Argentina, 16 de octubre de 1990.
- Ley Nº 23.313. Aprobación y ratificación de los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Civiles y Políticos y su Protocolo facultativo. Boletín Oficial de la República Argentina, Capital Federal, 6 de mayo de 1986.
- Ley Nº 24.430. Ordénase la publicación del texto oficial de la Constitución Nacional (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994). Boletín Oficial de la República Argentina, Capital Federal, 3 de enero de 1995.



UNIVERSIDAD DEL ESTE

Nuevo Espacio
Avenida 44, N° 793
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Teléfono: (54 221) 421-9412

La Transición como un Puente entre la Educación Media y la Transformación Social

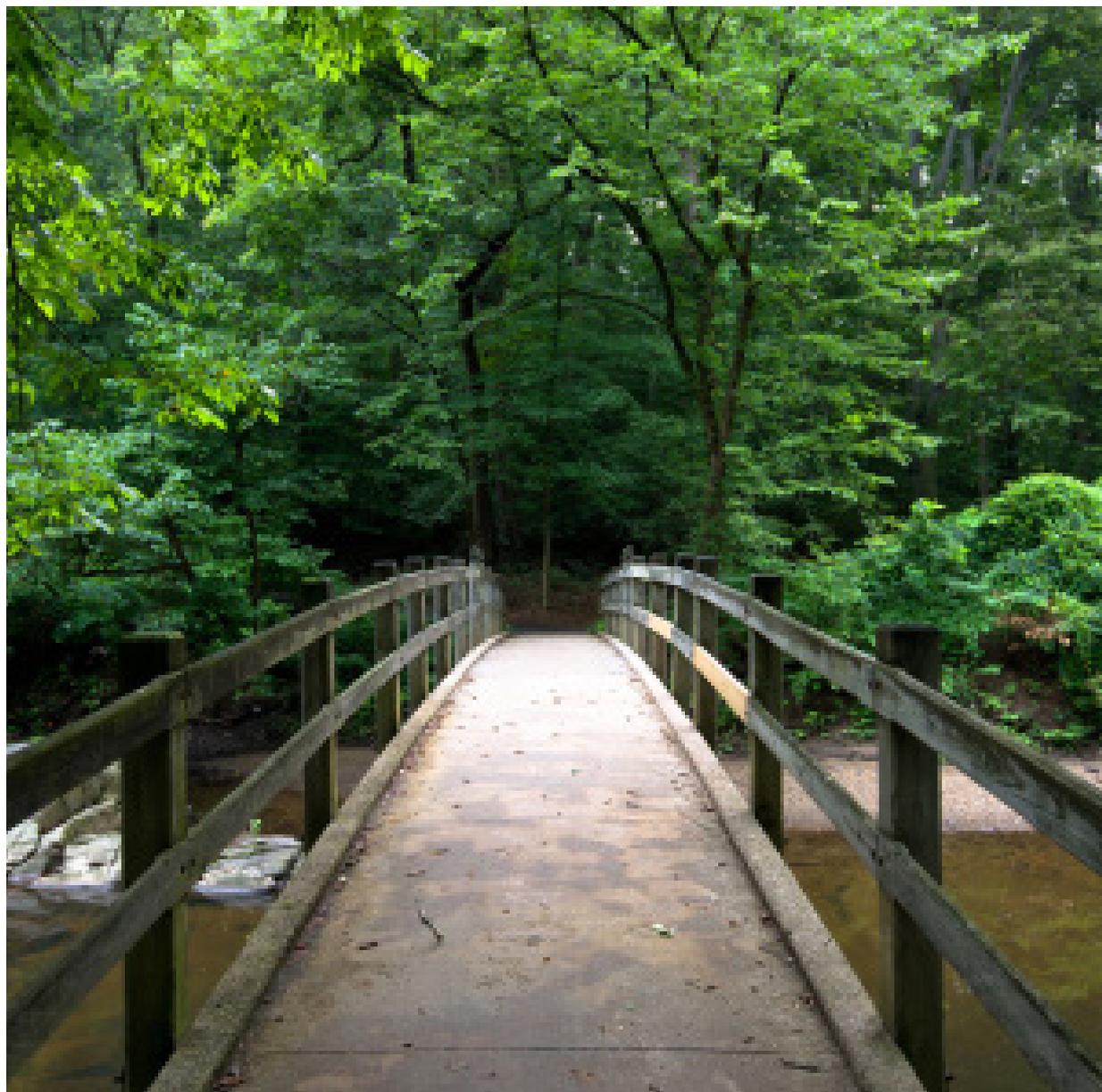
Emanuel Berardi

Ante la necesidad de establecer un verdadero nexo que brinde respuestas a las actuales necesidades sociales que separan al egresado del nivel medio y las organizaciones que lo reciben, ya sean estas educativas (Nivel Terciario, Universidades, entre otras) o laborales (Organizaciones públicas o privadas) analizaremos las distintas miradas que hacen obsoleto el sistema actual e intentaremos construir una posible solución.

Vamos a comenzar con una analogía para intentar graficar la situación. Identificaremos la trayectoria escolar como el recorrido o camino que realizan los estudiantes a lo largo de los niveles inicial, primario y secundario. Este sendero, finaliza inevitablemente a orillas del río de la transición. En la otra orilla lo esperan dos caminos claramente diferenciados, la continuidad en el sistema educativo o el ingreso al mercado laboral. Todo esto si logra evitar ser arrollado por las aguas de la indecisión que lo llevaran a postergaciones con plazos, que pueden resultar desconocidos.

En esta instancia es cuando se constituye una disrupción pedagógica, ya que muchas veces los estudiantes se encuentran con que no están preparados para realizar la elección de su proyecto a futuro. He aquí la necesidad de analizar las eventuales opciones y la orientación de que dispone.

La educación de nivel medio (obligatoria en nuestro país desde el año 2006) ha debido acompañar necesariamente los cambios que ha sufrido la educación primaria como ser, el aumento de la matrícula y sus años de extensión. En el otro extremo no debemos obviar la diversificación en la oferta de educación a nivel terciario y superior, ya sea por necesidades de desarrollo netamente académico como así también por aquellas generadas desde el ámbito laboral. En relación a este último haremos una breve reseña.



EDUCACION Y TRABAJO

A principios del siglo XX y debido al auge que generó el proceso de industrialización que trajeron aparejadas las ideas de Taylor y Ford, desde el mundo empresario la escuela necesariamente se veía como la proveedora de mano de obra. La escuela debía sentar las bases de normalización típicas de los ambientes industriales estandarizados. Fue por aquel entonces que surgen en Argentina, primero las escuelas de oficios y luego, los colegios industriales. No fue sino hasta años 60, que, con el surgimiento de la teoría de capital humano, la educación comenzó a verse en el mundo laboral como una inversión.

Con posterioridad y volviendo al ámbito educativo fue en la década de los 80 que nacieron las miradas críticas hacia el modelo de educación, dando nacimiento a lo que se llamó Pedagogía Crítica. Esta corriente se ocupó de re categorizar y revalorizar el lugar que tiene el educador como intelectual de la misma manera que comenzó a hablar del sujeto que aprende como participante activo en la construcción del conocimiento.

“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución”
(Giroux, 2001)

Adherimos completamente a la idea de que el sistema educativo necesita una profunda transformación. La rigidez de estructura actual no acompañó ni acompaña la situación actual caracterizada por los permanentes cambios y la dinámica social impregnada por un mundo cada vez más globalizado e informatizado con su consecuente obsolescencia a corto plazo.

Es por ello que no podemos pensar que el único objetivo de la educación, puede resumirse a la reproducción de la mano de obra.

“Los sistemas educativos tienen otros objetivos que cumplir, desempeñan otras funciones sociales adicionales a la preparación de los recursos humanos o a la formación para el trabajo, y sus lógicas de organización institucional y sus dinámicas de crecimiento y cambio son muy diferentes.” (Corominas, 1998)

Es por ello que tampoco podemos establecer relaciones lineales entre un mayor nivel educativo y mejores jerarquías laborales. Parafraseando a Bazán Campos no podemos concentrarnos en los medios y olvidarnos de los fines.

EGRESADOS: SITUACION ACTUAL

Los cambios sociales han impactado de lleno en los roles que juegan hoy en día los niveles educativos. Los cambios constitutivos de las familias actuales (monoparentales, familias ensambladas) dan cuenta de una nueva situación: la ausencia de sociabilización primaria. Esta carencia se trasmite al nivel educativo primario donde la escuela debe asumir un rol que antes no ocupaba. La contención y orientación queda ahora en manos de los educadores y el cuerpo directivo. La incorporación de nuevas funciones no permite un correcto desarrollo de los sujetos en las competencias necesarias para poder afrontar el siguiente nivel. Esta concatenación hace que el colegio secundario no esté en condiciones de aportar a la sociedad personas capaces de asumir sus responsabilidades.

Es así que los actuales egresados, se inscriben en una o varias carreras universitarias con un vago conocimiento sobre las incumbencias de cada profesión, o alternan periodos cortos de trabajo en distintas organizaciones o se embarcan en algunas capacitaciones exprés.

Desde el ámbito de las universidades tampoco existen programas orgánicos de nivelación o formación previa en la vida universitaria que pueda abarcar a un gran colectivo de potenciales estudiantes.

Desde el ámbito empresarial solo se abocan a realizar cursos de capacitación acotados, sesgados a sus actividades y con muy poca interrelación con los establecimientos educativos. Lo mismo ocurre con las fundaciones que esas empresas crean. Se especializan en el incentivo de aquellas carreras y formaciones que les son útiles a la empresa que las creó.

Existen también centros de formación para el trabajo o escuelas de oficios, algunos de nivel terciario, otros asociados a sindicatos o mutuales los cuales ofrecen cursos cortos, sin mucho fundamento académico, pero con promesas de una rápida inserción en el mundo del trabajo.

Por otra parte, el sector estatal también aporta soluciones parciales a través de programas del estilo Mi Primer Empleo que lleva adelante el Anses a nivel nacional o la Red de Empleo Joven a nivel provincial, los cuales tampoco se articulan.

La suma de estos componentes es lo que da lugar al surgimiento de los NI-NI, jóvenes que no estudian ni trabajan.

Volviendo al ejemplo del cruce del río, tenemos ante nosotros una infinidad de barcos pequeños, cada uno con un interés particular, con poca capacidad sin ninguna coordinación entre ellos.



UNA PROPUESTA SUPERADORA

Ahora que ya hemos contextualizado la situación procederemos a explicar nuestra propuesta.

Consideramos que:

- No está al alcance del colegio secundario asesorar y orientar a los egresados
- No se podría llevar a cabo en el corto plazo
- No existe una primacía de lo social en el resto de las organizaciones
- No se evidencia un rol coordinador del estado
- Solo se identifica una actividad similar a la propuesta en las escuelas industriales
Se propone ampliar el ciclo de la educación media en un año, pero con ciertas características a saber:
- Que sea de carácter optativo
- Que conste de dos etapas una primera etapa de 5 meses para identificar si la orientación es académica o laboral, y segunda etapa también de 5 meses para capacitarse en la opción elegida
- Que no sea excluyente, es decir que aquellas personas que ya pasaron por este último ciclo puedan volver a realizarlo
- Que la coordinación de dichos contenidos sea coordinada desde el Ministerio de Cultura y Educación
- Que todos los actores actuales de esta etapa de transición tengan participación en el armado de los currícula y el dictado del mismo
- Que el cuerpo docente sea interdisciplinario y facilite la orientación y asesoría del estudiante.
- Que abarque todas las escuelas del país
- Que la capacitación en oficios se realice parcialmente en las instalaciones organizacionales.

La idea de este periodo es lograr que el estudiante pueda, si es que lo necesita, recibir el asesoramiento y orientación en temas básicos como ser: cuales son las carreras y opciones de capacitación que puede seguir; cuáles son las ramas económicas, tipos de empresa, organismos u organizaciones donde se puede desarrollar laboralmente.

“Orientar en el proceso de transición ...consiste en mediar, poner en contacto, los aspectos personales con la nueva situación” (Corominas,1998)

De esta forma se intentará generar en conjunto con el estudiante un proyecto a futuro, trabajando para lograr el surgimiento de la autoridad emancipatoria (Giroux, 2003, P.154) buscando que sea el mismo quien construya su identidad como sujeto. Lo que posibilitara la formación de estudiantes/ciudadanos con sentido crítico y comprometidos con la sociedad y la democracia va a ser que los educadores se conviertan definitivamente en intelectuales transformativos.

En todo momento el foco se concentra en empoderar al estudiante (a través del conocimiento) para de esa manera romper con el esquema de dominación y reproducción que caracteriza al sistema actual.

“Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha” (Giroux,2001)

La finalidad de esta capacitación, debería ir mas allá de identificar cual es la mejor opción de estudio o su salida laboral inmediata, su objetivo sería el de permitirle al estudiante su autonomía ya no como egresado sino como ciudadano democrático atendiendo a las necesidades que la realidad nos impone.

Retomando nuestra idea inicial, lo que planteamos es construir un puente amplio de consenso generalizado, donde su utilización no sea un viaje, sino que se pueda transitar una y otra vez si es necesario y que podamos recorrerlo juntos.

Por último, y ya para finalizar, no debemos olvidar que el primer paso para poder llevar adelante este proyecto, es hacer principal hincapié en la capacitación docente a través de la integración de teoría y práctica para lograr “profesionales reflexivos de la enseñanza” que puedan deconstruir y reconstruir la realidad. (Bazán Campos, 2008, P.116)

BIBLIOGRAFIA

- Bazán Campos, D. (2008) El Oficio del Pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens. Ediciones.
- Briasco, I. Algunos elementos sobre la relación educación y trabajo. PMET (PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION PARA EL TRABAJO, DE LA OEA)
- Corominas, E (1998) Transiciones y Orientación. Revista de Investigación Educativa - Vol. 16.
- Giroux, H (2001) Los profesores como intelectuales transformativos, Profesión Docente N°15.
- Giroux,H (2003). Pedagogía y Política de la Esperanza, Amorrortu Editores.
- Tedesco, J.C. (2007) El Nuevo Pacto Educativo, Santillana.
- Ibarrola, M. ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México.

Los Desafíos Pedagógicos ante las Nuevas Tecnologías

Mg. Carlos Adrian Prieu



RESUMEN

El análisis y la discusión sobre las relaciones entre educación y tecnologías de la información ha tenido lugar en dos niveles distintos pero íntimamente relacionados; el papel de las tecnologías de la información en el proceso de socialización, por un lado, y en el proceso de aprendizaje, por el otro. El presente trabajo, se refiere a la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS) en el proceso de aprendizaje.

Inicialmente a modo de introducción, efectúo una síntesis sobre como el desarrollo científico y tecnológico influye en las sociedades contemporáneas en el marco de la globalización mundial. Posteriormente describo la situación de los sistemas educativos de la región Mercosur en relación con la expansión de las nuevas tecnologías, haciendo hincapié en como los marcos institucionales se ven afectados, para luego adentrarnos en los impactos de las TICS en las escuelas y en este contexto se explica porque el proceso de enseñanza y aprendizaje debe adecuarse a las nuevas tecnologías, para finalmente enunciar cuales debieran ser algunos de los propósitos que debieran perseguir los diseños de políticas públicas.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico y tecnológico es uno de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea. La globalización mundial, polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles. Así también es inobjetable, que en los momentos actuales abordar la relación naturaleza – sociedad, como procesos que interaccionan, tiene una importancia significativa, se trata de explicar el comportamiento de la humanidad ante los retos de la Revolución Científica Técnica, que si bien ha constituido un gran salto en la acumulación de saberes humanos, también ha propiciado la acelerada destrucción y apropiación irracional del medio ambiente, con la consecuente derivación hacia problemas tales como: aumento poblacional, salud, vivienda, educación, alimentos e incluso conflictos armados.

Hoy somos testigo de una moderna tecnología que cambia permanentemente el mundo en que vivimos, desde la producción social hasta la sensibilidad humana. Lo típico de esta tecnología es que ella incorpora de un modo sistemático y creciente los resultados científicos. Reflexionar entorno a la tecnología significa que esta categoría sea analizada en su compleja relación con la sociedad, relación que tiene su base en la comprensión de las influencias del hombre sobre la naturaleza, teniendo en cuenta racionalidades, valores e intereses, las que se encuentran sujetos a cierto determinismo social, pero a su vez influye directamente sobre la organización social, la distribución del poder y tiene gran impacto en los estilos de vida y las relaciones interpersonales, ya que abarca conocimientos, destrezas e ideología.

Es decir la tecnología debe ser vista asimismo como un proceso social, una práctica que integra factores psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, siempre influidos por valores e intereses de su sistema. La tecnología moderna, o simplemente la tecnología, nace con el desarrollo de la ciencia, y la complementariedad entre ambas se acrecienta cada vez más. Existe una estrecha relación entre la cultura, la educación y la actuación social del individuo, pues la educación acerca la cultura a las personas, facilitando su desarrollo personal y su interacción con el medio. Gracias a la educación las personas aprendemos a saber la cultura de nuestra sociedad y a ser y convivir al hacer nuestras actuaciones en ella.

Entendiéndose por tecnología la aplicación de los conocimientos científicos para facilitar la realización de las actividades humanas. Ello presupone la creación de productos, instrumentos, lenguajes y métodos al servicio de las personas. La información en tal caso resulta fundamental, ya que a partir del proceso cognitivo de la información que obtenemos continuamente con nuestros sentidos vamos tomando las decisiones que dan lugar a todas nuestras acciones.

Como seres sociales las personas, además de recibir información de los demás, necesitamos comunicarnos para saber más de ellos, expresar nuestros pensamientos, sentimientos y deseos, coordinar los com-

portamientos de los grupos en convivencia, transmitir mensajes, etc.

Situación del sistema educativo en relación con la expansión de las nuevas tecnologías

La presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en el sistema educativo es un dato innegable en los últimos años. Su impacto ha provocado una suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento. En este contexto se observa que existe una inadecuación de los marcos institucionales actuales para dar rápida respuesta a los desafíos de las nuevas tecnologías y ello se debe en parte a que estas nuevas tecnologías han tenido una dinámica tan veloz y descentralizada que ha dejado a las instituciones tradicionales rezagadas respecto de las nuevas realidades que el mercado fue capaz de imponer.

Un tema no menor es que esas nuevas tecnologías se desplazan a escala global, y los Estados nacionales parecen tener limitaciones técnicas y estructurales para regular los flujos existentes y también para contraponer dinámicas o intenciones en esa velocidad y escala (Tedesco, 2005). Sin embargo, en los últimos años puede observarse que hay una recuperación de la iniciativa por parte de los Estados que han desarrollado diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías. (Por ejemplo el Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar Igualdad en la Argentina).

Ello pareciera dar muestras de la existencia de políticas que buscan acompañar estas transformaciones, sumarlas al mundo de la escuela y orientarlas en una dirección determinada.

La primera preocupación hace a la inclusión digital, y tiene que ver con reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. Allí se enmarcan, entre otras cosas, las políticas de equipamiento y conectivi-

dad, los programas de una computadora por niño o los planes que apuntan a la adquisición de competencia para el uso de las TICs. Datos recientes del sistema educativo argentino, así como de otros países de la región, muestran avances muy importantes en esta dirección. Sin embargo, el mapa de la conectividad muestra que todavía restan pasos importantes para garantizar el acceso a los sectores más postergados de la población, ya sea por razones socioeconómicas que limitan ese acceso, ya sea por su localización geográfica que los coloca fuera del alcance o cobertura del actual mapa de conectividad.

La segunda preocupación se relaciona con los desafíos pedagógicos que implica la introducción de nuevas tecnologías en las escuelas, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados.

Por otro lado, las nuevas tecnologías –y su lógica de consumo– parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de la enseñanza-aprendizaje de la escuela. Estas características implican desafíos muy concretos sobre cómo, dónde, cuándo y quiénes se harán cargo de la introducción de estas nuevas tecnologías en el aula, porque se trata de dos lógicas y modos de configuración del conocimiento muy diferentes. No estamos entonces solamente ante un problema de inversión en infraestructura (requisito necesario pero no suficiente en el campo de las TICs) sino también ante una mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la institución escolar.

Un elemento que nos interesa poner en debate es la afirmación de que las nuevas generaciones son “nativos digitales”, tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en

sus posibilidades y alcances. De igual modo, se afirma que los adultos son “migrantes digitales”, que no entienden ni manejan los códigos que proponen los nuevos medios. Por eso mismo, se concluye que hoy una de las brechas digitales más importantes se manifiesta entre las generaciones. Así, la diferencia “generacional” sería más importante que las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales. Así, esta brecha digital se evidenciaría de manera particular en las escuelas, en donde el contacto intergeneracional es más cotidiano y masivo.

Creo que el debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo debiera partir de la responsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos respecto de los usos y prácticas que se producen en torno a ellas. La noción de responsabilidad (tanto de las instituciones involucradas como de las personas comprometidas en ellas) no implica autoría completa y unívoca de las acciones ni voluntad de control de todo lo que sucede, lo cual no solo se ha vuelto imposible en el marco de formas de producción y circulación de los saberes.

Estamos ante un territorio inestable, enredado y muchas veces difuso, donde los conocimientos y las formas de adquisición de saberes se han descentrado y provienen de múltiples fuentes, muchas de ellas fuera del control de la escuela o la familia, todo lo cual vuelve más complejo el rol de cada uno de los actores.

Pero lo que resulta indudable en la revisión de las investigaciones sobre el tema es que los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy disímiles según sea su marco de experiencias (fuertemente vinculado a su nivel socioeconómico y a su capital cultural).

Por otro lado, hoy hay posibilidades tecnológicas expandidas que han tornado posibles algunas acciones ética y políticamente inquietantes, como por ejemplo la proliferación de una visualidad sensacionalista que exagera la exhibición de imágenes impactantes ya no solamente desde la televisión sino también desde las redes sociales y las tecnologías amateurs (Jaguaribe, 2007; Sontag, 2003).

Hay que resaltar que los cambios tecnológicos pasan siempre por un período de inestabilidad o, en términos más precisos en la historia de la tecnología, “una ventana de flexibilidad interpretativa”. Los historiadores señalan que cada vez que se incorpora una nueva tecnología, “hay un período de flexibilidad en la que distintos actores sociales se movilizan para construir el nuevo sentido de un artefacto tecnológico.” (Ito et al., 2010:25).

Con el tiempo, esa indefinición se estabiliza y se convierte en un nuevo sentido común. Ese es el tiempo que estamos viviendo, en el que los nuevos pasos dependen, en gran medida, de las decisiones y debates que encaremos en el presente (Jenkins, 2009).

Por estas razones de oportunidad histórica, compromiso con la democratización de la cultura y preocupación por el devenir ético-político de nuestras sociedades, el sistema escolar, basado en una noción de “cultura pública común”, debería ocuparse de garantizar la equidad no solo en el acceso a las nuevas tecnologías sino también a una variedad y riqueza de prácticas de conocimiento. Al mismo tiempo, debería también abordar la cuestión ética y política de la formación de las audiencias y de los nuevos espectadores/productores de cultura, para plantear otros ejes de debate y de interacción que tengan en cuenta múltiples voces y perspectivas.

Impacto de las TICS en las escuelas

Los seres humanos, por el increíble desarrollo de la informática y los medios masivos de comunicación, recibimos una enorme cantidad de información de todo tipo, que nos bombardea diariamente, además de que podemos alquilar un arsenal de imaginación ajena en videos, dibujos animados, películas, series y telenovelas, etc. todo un mágico mundo prestado al que accedemos cómodamente sentados en el living y hasta aprendemos a tener sentimientos vivos sobre la fantasía que vemos y escuchamos, comentar sobre ellos e intercambiar información con nuestros pares, con los estudiantes y familiares.



Si pensamos que detrás de una hora de vídeo hay un equipo de profesionales creativos, actores y técnicos cuyo objetivo es, captar la atención de la audiencia y transmitir (o no) algún mensaje, amalgamado todo en una empresa de costos y beneficios millonarios, advertiremos lo poco preparado que está el maestro para competir en ese mismo modelo sedentario en el cual el estudiante debe recibir pasivamente los aprendizajes que el docente le querrá enseñar.

En la competencia por transmitir información desde un emisor activo hasta un receptor pasivo el maestro llevan la última posición, y con pocas posibilidades de un reconocimiento por su labor.

La escuela, en realidad, debe convertirse en un espacio diferente, de aprendizaje activo, un lugar donde los estudiantes aprovechen la información que le proporcionan las nuevas tecnologías de punta para desarrollar sus capacidades de crítica y análisis y la sepan utilizar en la solución de los problemas personales y de su entorno, para competir con otros ambientes. Pero... ¿cómo hacerlo?

Un primer paso es cambiar el modelo educativo. El estudiante debe ser protagonista de su propio aprendizaje, de su propia capacidad de imaginar. Un modelo de clase donde los estudiantes descubran verdades, que aunque muy conocidas para el maestro serán nuevas para ellos; un modelo de clase donde la imaginación no tenga límites, y donde habrá que buscar la forma de comunicarla a los compañeros, discutirla, compartirla y disfrutarla; un modelo de clase lúdica, creativa, innovadora y participativa, donde el objeto de conocimiento se construya activamente en la mente de los estudiantes y no pretenda plasmarse como algo definitivo, una clase en donde se aprovechen los recursos y todos los medios que estén a su alcance.

En este modelo de clase el papel del docentes es el de acompañar y facilitar al estudiante en su camino de aprendizaje. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. La tarea del docente será estimular dicha construcción, facilitarle las herramientas, vincularlo con el mundo, salirse del estrecho marco de las cuatro paredes.

Los educadores deben poder brindar al estudiante lo que éste necesitará para vivir en el presente siglo. Si nos opusiéramos a la utilización de los recursos tecnológicos, con esa actitud sólo lograríamos auto marginarnos. Analicemos un ejemplo: si le ofrecen la opción de conocer un hecho histórico mediante la lectura de un texto de 900 hojas, o mirando las veces que desee una película de 90 minutos sobre el mismo tema ¿qué preferiría? Evidentemente ver la película. ¿Por qué quejarse, entonces de que los chicos actuales no leen? Nosotros no teníamos esa alternativa en nuestra infancia. Ahora bien, si entre dos grupos escolares hacemos una competencia teatral que dure 30 minutos, con el título "Un fin de semana de 1810 en Buenos Aires", para preparar diálogos, narraciones, descripciones, caracterizaciones de personajes, ubicaciones geográficas históricas, etc., los alumnos deberán crear, discutir, releer, reflexionar, en una palabra... aprender!. Nuevas Tecnologías como: Computador, Internet, multimedia, dvd diapositivas, videocámara, etc., pueden colaborar con lujo de detalles en este propósito.

El fin de la educación es producir individuos autónomos, capaces de adquirir información por su cuenta, de juzgar la validez de dicha información y hacer, a partir de ella, inferencias racionales, lógicas y coherentes. La educación está dirigida a hacer independientes a los estudiantes y en ello contribuye la comunicación y la información, sin embargo, si existiera algún conflicto entre la adquisición de información y la habilidad intelectual de cómo adquirirla, esto último es, sin duda, lo más importante y lo que hay que privilegiar desde la docencia.

Fuera de la escuela se recibe todo el tiempo información, incorporemos a la escuela para capacitar a los estudiantes a repensar, filtrar y crear a partir de esa información que le proporcionan las tecnologías.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado sometido a la carencia de estrategias adecuadas, las cuales se reducen a la utilización del pizarrón y al texto guía, con notables consecuencias de apatía, frustración y falta de interés entre los aprendices, actitudes que deben reevaluarse porque el mundo está en un continuo cambio, por las condiciones de desarrollo económico (los procesos aperturistas como la globalización de la eco-

nomía), los avances en las comunicaciones que cada día unifican a los pobladores del mundo y los conflictos de orden social, que han llevado a una transformación de la estructura política de muchos países.

El avance vertiginoso de la tecnología hace que las instituciones educativas y los procesos de formación de los educandos no se estanquen, de manera que las concepciones educativas y las prácticas pedagógicas sino se anticipan o no evolucionan simultáneamente, pierden su sentido y razón de ser. Por tanto el mundo del mañana, su cultura, las profesiones, las técnicas y muchas otras cosas que se requerirán, resultan imprevisibles. Sin embargo la ciencia y la tecnología requerirán siempre el desarrollo de una determinada racionalidad, de una ética, una creatividad, una capacidad de anticipación y de controversia que es necesario generar en el aula de clase.

En la actualidad se advierte que el mundo se vuelve cada vez más dinámico; los cambios en la tecnología y las comunicaciones ocurren de manera vertiginosa; los países establecen a diario relaciones cada vez más estrechas en el ámbito financiero, comercial o cultural; el mundo es cada vez más pequeño y la gente se siente más unida, deseosa de compartir ideas y experiencias como referente encontramos Internet, la red más grande de computadores en el mundo, juega un papel importante en el campo de las comunicaciones por la accesibilidad y la manera como se ha popularizado, son 400 millones de personas las que se encuentran conectadas.

Una alternativa que se ofrece con alta potencialidad para ayudar a satisfacer la continua y necesaria formación de los docentes es Internet, que a pesar de no ser nada novedosa, pues su origen se remonta a la década de los sesenta en el siglo pasado, esta constituyéndose hoy en día en una herramienta valiosa dentro de la educación en todos sus niveles. Esta herramienta con su potencialidad permite que el maestro en su escuela pueda tener acceso a información actualizada y de primer orden, nada difícil de lograrlo a título personal y aún a nivel institucional, a unos costos muy bajos en comparación con la capacitación presencial, hecho que nos lleva a presentar propuestas, que tiene como obje-

tivo la actualización de los docentes y con ello brindar a las futuras generaciones la posibilidad de acceder a este servicio, para que afronten los retos del mañana, hecho que se logra con docentes capaces, recursivos, innovadores y conocedores de las nuevas tecnologías que ofrece el mundo moderno.

Lo que Internet supone en la actualidad y de manera especial el servicio World Wide Web WWW), es un conglomerado de recursos varios (texto, imágenes, sonido, tutoriales, evaluaciones), que no tiene precedente en la historia educativa, con lo cual el docente puede potenciar la enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. De la misma manera, el correo electrónico, ofrece unas ventajas enormes para ser aprovechadas, fomenta la comunicación asincrónica, en la que el emisor y el receptor participan en el acto comunicativo en diferentes momentos, economizando tiempo y dinero en la producción y envío de mensajes, inferior a los sistemas convencionales como teléfono, correo y el mismo fax, lo que lo convierte en la herramienta idónea para ser colocada al servicio de los estudiantes y puedan ellos encontrar sentido y significado a sus acciones académicas. Esta herramienta es viable en los procesos de educación descolarizada, que el mundo tiende a optimizar y con mayor cobertura.

Si las nuevas tecnologías constituyen, en muchos aspectos, un desafío para la educación, también lo es para el rol del docente: de dispensador de saberes ha pasado a ser guía. Sus competencias para aplicar las nuevas tecnologías en el aula de clase se han convertido en parte esencial de su perfil profesional. Su misión consiste en brindar a los estudiantes los recursos necesarios para que dominen las herramientas de información. Paralelamente, el docente deberá atraer la atención de los estudiantes sobre la naturaleza real de la utilización de los instrumentos de información y comunicación que tienen como propósito complementar las relaciones sociales, intelectuales y profesionales.

En resumen, no son las nuevas tecnologías las que hacen buenos docentes, se convierte en una necesidad sentida de brindarle al maestro la oportunidad de conocerlas, de manipularlas y evaluar su desempeño como tal.

Por lo tanto, en este contexto, las políticas públicas educativas deberían proponerse alcanzar los siguientes objetivos:

* Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje, con el fin de generar nuevos ambientes holísticos, lúdicos al interior del aula de clase.

* Concientizar a los docentes de la educación formal e informal, sobre el uso de los sistemas de información y comunicación.

* Aprovechar las experiencias pedagógicas de los maestros para elaborar proyectos pedagógicos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que involucren las nuevas tecnologías, para fortalecer el conocimiento específico en las disciplinas del saber.

* Valorar el recurso tecnológico Internet y su potencial impacto en la situación específica del aprendizaje.
- Interactuar con otras culturas.

La verdadera función de la escuela es la de transmitir una habilidad que sintetice todas las demás funciones que le son propias: pensar. Después, y dependiendo del estilo y formación del interlocutor, se añaden otros complementos al verbo pensar: “creativamente”, “críticamente” o “autónomamente”.

Pero, si tratamos de entender y comprender qué es esto de pensar y por qué razón es ahora el centro de la educación, los argumentos no acostumbran a ser, ni creativos, ni críticos, ni mucho menos autónomos... Nada más hay que revisar la abundante producción de libros con títulos seductores, programas informáticos con mucha publicidad, sesiones “psicopedagógicas” por especialistas..., que se limitan a ofertar un repertorio de “recetas” con las que nos podemos acomodar a las exigencias de la concepción escolarista del pensar:

- como subrayar un texto,
- memorizar una fórmula,
- hacer un resumen,
- leer y enterarse,
- como relajarse y cargarse de optimismo ante un examen...

Nadie discutirá la eficacia de estas habilidades y su indudable utilidad para el largo... y obligatorio oficio de aprender a investigar en contextos escolares. ¿Pero, es esto realmente pensar? Probablemente forman parte de la gimnasia intelectual, pero no constituyen el núcleo de aquello que llamamos pensar.

No se trata, pues, de técnicas de estudio con efectos especiales, sino de construcción del pensamiento. Por tanto, no es lícito reducirlo todo a una cuestión de procedimientos milagrosos, a no ser que lo que se quiera sea adaptar a su proceso de los estudiantes a las rutinas de una función docente predeterminada. (Monereo C., 1993) citando a otros autores, hacía la siguiente reflexión en sus clases:

“En la escuela, a menudo... lo único que se aprende es a ser alumno ...” ... como si todo el proceso de la escolaridad obligatoria se volviera un acto de amaestramiento socializado continuo y permanente, adornado con ciertos contenidos disciplinarios más o menos contextualizados.

Y es que... si la escuela no es capaz de aprender a pensar, es que realmente no es escuela. Y enseñar de verdad no es limitarse a impartir y repartir... paquetes memorísticos de información y, de tanto en tanto, controlar... su ingestión. Como alternativa surge la informática educativa, estrategia para utilizar correctamente las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje, que no conduzcan a desplazar al maestro dentro del campo de acción educativa.

Internet, como cualquier otro recurso educativo a implantar en el currículo, nos trae implícito un modelo de aprendizaje, que está basado en el acercamiento del estudiante al contenido, en donde el docente participante sea capaz de planificar su intervención dentro de la actividad pedagógica desde sus intuiciones y la corta, pero valiosa experiencia que tiene, para que después, desde la reflexión guiada, analice las posibilidades tanto didácticas como organizativas del recurso y del modelo de enseñanza que vivencia.

En esta línea de intervención, es deseable introducir como uno de los contenidos de aprendizaje del curso

de capacitación, las posibilidades educativas de los sistemas de multiproducción educativa como Internet para que el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles, donde los docentes reviertan a favor de los estudiantes logrando un ambiente de aprendizaje holístico, lúdico, creativo, significativo, autónomo, armónico, didáctico, frente al tradicional esquema de monotonía, apatía, rechazo, desmotivación y frustración.

Como consecuencia de la actual era de la electrónica y de la cultura de la imagen que nos caracteriza, las posibilidades que se nos abre a la comunicación y en particular a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la irrupción de las nuevas tecnologías, de los sistemas multimedia ligados al ordenador personal y en particular las redes, con la creación de entornos personales y culturales (concepto de cibercultura) en un espacio abstracto o educación virtual (ciberespacio), nos permite vislumbrar un caudal de nuevas concepciones, replanteamientos del actual concepto de aprendizaje y el cómo llevarla a cabo al interior del aula de clase; de hecho estas tecnologías, nos están suministrando nuevas formas de percibir, de ver y de pensar en forma global, de localizar la información de modo hipertextual, no lineal, como estamos acostumbrados en los textos o los libros reales, favoreciendo la agilidad mental y la creatividad. Asimismo da posibilidades a quienes por su lejanía a los centros de educación les era sino imposible prácticamente difícil relacionarse con la cultura.

De cara al usuario actual o potencial, la red está cambiando los hábitos, conceptos y costumbres, por ello los profesionales de la educación necesitan conocer y utilizar este medio que penetra más y más en todos los ambientes de la vida cotidiana. De su conocimiento, análisis, reflexión sobre las potencialidades y consecuencias de su uso y abuso, permitirá al estudiante ir vislumbrando una mayor comprensión del cambio social y cultural en el que estamos inmersos, camino hacia una sociedad moderna.

Una de las principales contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sobre todo de las redes como Internet, al campo educativo es que abren una variedad de posibilidades formativas en la educación en todos sus niveles preescolar, primaria,

secundaria, superior; disciplinas y áreas como: (Matemáticas, Castellano, Sociales, Inglés, Tecnología, Ciencias Naturales, Educación Física, etc).

Las perspectivas de las nuevas tecnologías, presentes para su uso educativo, exigen nuevos planteamientos que a su vez requerirán un proceso de reflexión sobre el papel de la educación en una nueva sociedad, diferente al que nos tocó vivir como estudiantes, pero también provocarán un cuestionamiento de las instituciones educativas, para mirar si están preparadas para cumplir un papel protagónico en el desarrollo del país de acuerdo a las nuevas condiciones de desarrollo. En efecto, el desarrollo de comunicación y las posibilidades crecientes de los sistemas computacionales cuestiona la utilización de los sistemas educativos convencionales. En este sentido, un posible punto de encuentro podemos encontrarlo en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje abierto o descolarizado (Lewis y Spencer, 1986; Lewis, 1988; Salinas y Sureda, 1992).

Otro aspecto concreto que consideramos debe constituir motivo de reflexión es el grado de interactividad y de control de la comunicación que ofrece el sistema el cual dependerá sobre todo del modelo pedagógico que inspire el proyecto. Se trata de lograr el equilibrio entre la potencialidad tecnológica aportada por las redes y las posibilidades educativas que el sistema es capaz de poner en juego, en donde el aporte de equipos con tecnología avanzada es de vital importancia. En definitiva, estamos ante un problema eminentemente pedagógico, pero con incidencia de las condiciones técnicas desarrolladas en la comunidad educativa.

De todas maneras, las posibilidades de las tecnologías de la comunicación y en especial de Internet en la educación descansan, tanto o más que en el grado de sofisticación y potencialidad técnica, en el modelo de aprendizaje en que se inspiran, en la manera de concebir la relación profesor-alumnos, en la manera de entender la enseñanza. No parece aconsejable limitarse a explotar los nuevos medios sin salir de los viejos modelos, aunque esta situación parece constituirse en transición imprescindible. Parece razonable que se den cambios en las formas que se ponen en práctica los procesos de aprendizaje.



Con el advenimiento de Internet y la utilización de instrumentos de multiproducción, el estudiante aprende a ser, a investigar e inferir por sus propios medios, se le abre un amplio horizonte de posibilidades para practicar y aprender en forma agradable, motivante y a la vez ayuda a crear situaciones de aprendizaje altamente significativas.

Los aspectos motivacionales generados por Internet, los juegos didácticos virtuales aportan múltiples posibilidades de gran valor, ya que favorecen la enseñanza-aprendizaje de destrezas, la autonomía, el razonamiento inductivo, la creatividad y los conocimientos de disciplinas concretas.

La solución para vincular las nuevas tecnologías, es que los estudiantes disfruten de ellas, con la orientación de docentes que asumen un nuevo rol dentro de la enseñanza-aprendizaje, quienes son lógicamente los beneficiados directos, porque:

Obtendrán un cambio interior de apropiación y transformación creativa de la realidad.

Van a adquirir un conocimiento en forma motivante, lúdica, creativa e investigativa.

Desarrollarán procesos como:

Aprender diferentes estructuras cognitivas de acuerdo a su interés y vinculación con las acciones de aprendizaje.

La competencia comunicativa, cuando a través de correo (e-mail) el estudiante pueda interactuar con sus compañeros, o estudiantes de otros lugares, expresando sus sentimientos, emociones, deseos y necesidades. Los procesos valorativos y actitudinales, en donde el estudiante genera un nuevo comportamiento en relación con situaciones como: el valor que tiene el tiempo y la necesidad de aprovecharlo al máximo; la necesidad de vencer el egoísmo y comenzar a compartir con los demás; la importancia de planear las actividades a desarrollar en su capacidad de comprender la inmensidad del conocimiento y saber valorar el esfuerzo colectivo. Los instrumentos de multiproducción educativa e internet le permite al estudiante conectarse con un mundo

de una gran diversidad cultural, étnica y social y científica, en donde encontrará una diversidad de ambientes educativos.

El estudiante con la acertada orientación de un docente capacitado e inquieto en las innovaciones pedagógicas que brindan las nuevas tecnologías, va a crecer en sus tres dimensiones:

Necesidades, una de ellas el conocimiento e investigación.

Las potencialidades, las que se relacionan con la capacidad de valoración, interacción y la asunción de responsabilidades.

Los aprenderes, que tienen que ver con las estructuras mentales, actitudinales y valorativas que mencionamos anteriormente.

El estudiante será capaz de aprender e investigar a su propio ritmo, de acuerdo a los preconceptos, las experiencias y a las condiciones pedagógicas, recursivas y ambientales que se le presente.

BIBLIOGRAFIA

- TEDESCO J (2007), El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía. Santillana, Buenos Aires.
- PHILIPPE MEIRIEU (2006). El significado de educar en un mundo sin fronteras. Desgrabación de una conferencia en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- TEDESCO J. C. La educación en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Libro Blanco de la Prospectiva TIC. Proyecto 2020. Buenos Aires, 2009.
- Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE. Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Buenos Aires, DINIECE, Serie La Educación en Debate N° 5, 2007.
- El impacto de las Tics en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la alfabetización tecnológica. Publicación en línea. Granada (España). Año II Número 4. Enero de 2005.

Ensayos de
Evaluación

De Coleman a la Meritocracia

Camila Martínez

Introducción:

Mediante el presente trabajo pretendemos resaltar algunos aspectos del Informe Coleman, y de los estudios que lo precedieron. Y llegamos a comparar el modo en que se desarrolló dicho estudio comparando algunas situaciones de contexto en relación a las evaluaciones educativas llevadas a cabo en nuestro país en el año 2016.

La presentación del Informe de Igualdad de Oportunidades en Educación, que comúnmente se conoce como informe Coleman dado que lleva el nombre de su principal investigador, tomó una muestra masiva de 600.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4000 escuelas. Las conclusiones a las que arribo dicho informe generaron muchas polémicas.

En nuestro país, se llevaron a cabo a lo largo de todo el país las pruebas Aprender en casi 31 mil escuelas de todo el país, tanto públicas como privadas. Los resultados publicados generaron al igual que con la presentación del Informe Coleman controversias y opiniones críticas de diversos sectores.

Desarrollo

En el año 2016 se cumplieron 50 años del Informe sobre igualdad de oportunidades en Educación, más conocido como Informe Coleman, este informe fue la primera evaluación externa de un sistema educativo mediante el uso de pruebas objetivas.

El resultado más sorprendente del Informe publicado en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento escolar de los alumnos. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores, como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento. Se demostró que los alumnos de los mismos

centros mostraban mayores diferencias entre sí que los matriculados en distintos colegios. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles no son concluyentes a la hora de evaluar el rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos.

En síntesis, el informe concluyó que no existían evidencias significativas del efecto que las variables de la escuela ejercían sobre el rendimiento de los estudiantes. En otras palabras, la escuela sólo reproducía las desigualdades originales de raza y clase social, independientemente de lo que hicieran los profesores en el aula o del tipo de escuela a la que asistían los alumnos. La calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico. Este informe, relacionaba lo que da en llamar “entradas escolares” tales como el presupuesto educativo o los recursos didácticos disponibles, con “las salidas” o resultados, es decir con los logros académicos de los alumnos. La crítica esencial a este enfoque puede resumirse en el cuestionamiento del modelo economicista que aparecía implícito, ya que no trataba de demostrar que la escuela no logra lo que debería alcanzar, sino de ver cómo se relacionan sus recursos con sus resultados.

El Informe Coleman logro gran repercusión en su época extendiéndose hasta el presente. Tanto que algunos autores trataron de demostrar la eficacia de las escuelas, para ello recurrieron a identificar los factores que incidían positivamente en la calidad de un centro con el fin de poder implantarlos en otros, y así atenuar las desigualdades en los resultados. Sin perjuicio de ello, esta corriente conocida como movimiento de escuelas eficaces no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela. Probablemente la causa fundamental que ha determinado su “fracaso”, calificación que le da el autor Cano García ha sido el “reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja”. Otro aspecto criticable, es que las diferencias se reflejan en el rendimiento académico de los alumnos, y en muchos casos se enseñaba para aprobar.



Cincuenta años después del Informe Coleman, en Argentina se realizó una prueba que tuvo por fin medir la calidad educativa. Es importante destacar en esta instancia que el Informe Coleman no tiene por fin inmediato medir la calidad educativa, más allá de que demostró un estado de situación sobre ello, dicho Informe se trataba de un estudio relativo a la falta de disponibilidad de la igualdad de oportunidades educativas para las personas por razón de raza, color, religión origen o nacional en las instituciones educativas públicas a todos los niveles en los Estados Unidos.

Es decir, en el Informe Coleman se parte de la desigualdad; en tanto que en las Pruebas que se tomaron en nuestro país este aspecto no fue tenido en cuenta desde el inicio. La crítica estuvo centrada en principio en torno a las evaluaciones estandarizadas, se debatió además el riesgo que se genera en caer en sistemas que centran la enseñanza en función de estas pruebas y no en el aprendizaje en sentido amplio. Asimismo, se discutió la comparabilidad de los resultados debido a la diferencia de contextos socio-económicos de los alumnos, los relativos a la infraestructura, a la formación docente, y a las cuestiones vinculadas al salario docente, entre otros aspectos que podríamos citar.

Las pruebas APRENDER fueron concebidas como un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sintetización de información acerca de algunas condiciones en las que estos aprendizajes se desarrollan. Durante el año 2016 el Ministerio de Educación y Deportes de nuestro país, puso a disposición de la sociedad los principales resultados del primer reporte de esta evaluación a nivel nacional. En la presentación de dicho reporte, tanto el Presidente de la Nación como el Ministro del área se manifestaron en los siguientes términos sobre los resultados “malos”, “muy malos”, “dolorosos”.

Tal como surge de la página web del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación uno de sus objetivos “es garantizar una educación de calidad para cada estudiante del país, bajo la premisa de que todos pueden y tienen el derecho a aprender. La evaluación de los aprendizajes de estudiantes se torna una acción prioritaria con el sentido de promover niveles de compromiso por los resultados, hacer un uso provechoso de la información en las escuelas y retroalimentar a los distintos ámbitos de decisión nacional y jurisdiccional para la mejora de la calidad educativa”.

En este sentido; resulta atinado citar a Díaz Barriga cuando dice que “El examen se ha convertido en un instrumento en el cual se deposita la esperanza de mejorar la educación. Pareciera que tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad considerasen que existe una relación simétrica entre sistema de exámenes y sistemas de enseñanza. De tal suerte que la modificación de uno afectara al otro. De esta manera se establece un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza.”

No se puede pretender medir la calidad educativa para luego tomar decisiones, con la utilización de pruebas estandarizadas que no tienen en cuenta las desigualdades de origen de los alumnos.

En nuestro país, pasamos de administraciones que tuvieron como meta la inclusión, a otras administraciones de gobierno que dan valor a los resultados, aquí se recompensa al que “más se esfuerza.” En el texto de Ángel Díaz Barriga “La nueva política educativa – de corte neoliberal- responde a postulados de racionalidad que impone la coyuntura de crisis económica. Esta política educativa, busca justificaciones “académicas que permitan fundamentar entre otras medidas las restricciones del ingreso a la educación, y se crean instrumentos que legalizan esta situación, este es el papel que se le da al examen.”, Este instrumento inherente a la práctica educativa, no es utilizado en este caso con un propósito formativo, sino por el contrario con la intención de medir o calificar y se convierte en el documento administrativo que da fundamento a las medidas que se pretenden llevar adelante.

Se trata de un principio meritocrático, del cual se desprende que el talento es una condición fundamental para medir el rendimiento. Las calificaciones en este principio son sumamente importantes. El concepto de la meritocracia está muy en boga en estos tiempos, y tiene gran aceptación pública, tanto es así que hace poco tiempo una publicidad en la televisión argentina nos decía “Imaginate vivir en una meritocracia, un mundo donde cada persona tiene lo que se merece...” esa era una de las frases de este comercial que publicaba un nuevo modelo de auto.

Pero la meritocracia esconde también el hecho de que el talento y el empeño no son independientes de las condiciones sociales de origen. Evaluar teniendo en cuenta las condiciones de cada individuo relativas a su talento, nos llevarían a resultados similares al informe Coleman, en el sentido de que las condiciones de origen se mantendrían vigentes. Ello es así porque las familias de sectores sociales que representan a las clases

medias y altas desarrollan tempranamente en los niños un conjunto de actitudes, valores y competencias más o menos afines con la cultura escolar de la que luego serán parte, desde las prácticas de lectura en la primera infancia hasta las capacidades de elección de la escuela, es decir que diversos aspectos impactan sobre el desempeño escolar mucho antes de que el niño o niña pise una escuela.

Por todo esto, la calidad del sistema educativo no debería evaluarse ni por los aspectos socioeconómicos y culturales de base de cada individuo, ni por la eficacia en la utilización de los recursos, y mucho menos por el talento demostrado por cada alumno en las pruebas de rendimiento.

Ello, es así en tanto la escuela es un espacio en el que se producen intercambios humanos de diversos tipos, no solo vinculados al aprendizaje de nuevos conocimientos y desarrollo de nuevas competencias, sino que se ha convertido con el paso del tiempo en un ámbito en el que se dan situaciones comunicativas, afectivas, creativas, de construcción de identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad, y es en relación a este último aspecto que la escuela por si sola no puede ser responsable de los resultados que arrojan las distintas pruebas que buscan evaluar la calidad educativa. De aceptar esta última posición, el movimiento de escuelas eficaces hubiera sido exitoso. Es preciso entender que el sistema educativo es eficaz cuando funcionan en plenitud los distintos componentes de esta trilogía compuesta por la familia, la escuela, y la comunidad. Con este esquema, buscamos ampliar la definición de la educación como un derecho más allá del acceso a la escuela y marcar la necesidad de establecer amparos legales de protección universal.

En este sentido la aparición de la meritocracia casi como un nuevo paradigma para las políticas educativas, conlleva implícito el riesgo que parte de la matriz conceptual de que todos somos iguales, y quienes llegan a mejor situación son los que se esfuerzan y triunfan. El fracaso o los resultados menos favorables están vinculados al no haber hecho suficiente, situando a los alumnos y sus familias como responsables exclusivos de su trayectoria educativa.

Pero con este escenario, es importante entender que no todos los individuos parten de una misma situación, podríamos decir de un modo poco académico, que no todos parten de la misma línea de largada, sobre todo en una sociedad como la nuestra que es profunda y tristemente desigual.



f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

La clave radicará, entonces, en la ponderación del principio meritocrático, al combinarlo con otros principios de justicia. Así, el mérito podrá ser considerado como criterio de justicia sólo luego de haber garantizado derechos educativos fundamentales a todos los alumnos, como el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de los saberes prioritarios o la posibilidad de transitar distintas esferas de oportunidades de expresión y aprendizajes. Un derecho humano se define por su carácter universal, indivisible y exigible, que se traduce en una obligación del Estado frente a cada individuo.

Conclusión

Podríamos concluir interpretando al informe Coleman con una mirada crítica y pesimista, es decir; “sí los factores de la escuela no importan, no hace falta gastar demasiado en ella” o por el contrario ver con optimismo que hay muchas cosas por hacer y concluir que “sí los factores extraescolares adquieren tanta trascendencia, intentaremos incluir a los alumnos e involucrar a las familias en la educación de sus hijos”, y por analogía hacer extensiva esta mirada positiva para lograr influir en la realidad y obtener buenos índices de calidad educativa que redunden en beneficio del crecimiento de la sociedad toda.

De todos modos, desde una mirada humilde y sin pretender tener la solución sobre un problema que nos preocupa, entendemos que resulta innegable que la política más segura para la reducción de las desigualdades educativas se sitúa por fuera del campo educativo, y radica en la mejora del bienestar para todos los habitantes.

BIBLIOGRAFÍA:

- Cano García, E. (1998) Evaluación de la Calidad Educativa. La Muralla. Madrid. España.
- Díaz Barriga, A. Didáctica y Evaluación. Ed. Diálogos.

A lo largo de las últimas décadas, la Argentina ha atravesado fuertes transformaciones sociales y culturales, desde la dictadura militar iniciada en 1976 hasta la crisis de 2001 en que la Argentina vivió una creciente precarización del mercado laboral y un aumento inédito de la pobreza, la que actualmente alcanza a un TRENTA Y TRES (33%) POR CIENTO afectando a 13 millones de argentinos, lo que provoca grandes desigualdades sociales.

Hablar de calidad educativa en este contexto de desigualdad socio cultural resulta por lo menos muy difícil y más difícil aún que el ámbito escolar pueda escaparles a ellas.

Evaluar la calidad educativa de nuestro país debiera hacerse luego de cumplir en forma íntegra con lo prescripto por la normativa vigente en la materia. En este sentido la Ley sancionada en diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional N° 26.206, marcó un avance significativo en la visión de la educación como un derecho. Nuestra legislación estableció más firmemente una defensa del paradigma de la educación como derecho humano fundamental. Considerar a la educación como un derecho supone subsumir el principio meritocrático al cumplimiento integral de los derechos educativos. En este aspecto es fundamental el rol del Estado para hacer accesible a todos los ciudadanos significativas experiencias de aprendizaje que amplíen su universo cultural, enriquezcan sus trayectorias educativas y mejoren su desempeño en la escuela.

Todos los individuos merecen y pueden desarrollar sus capacidades, si cuentan con los soportes necesarios para hacerlo. Resulta positivo recordar que entre los fines y objetivos de nuestra política educativa previstos en el artículo 11) de la Ley 26.206 se encuentran entre otros los siguientes:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

El Rol del Evaluador en la Sociedad

Julieta Traverso

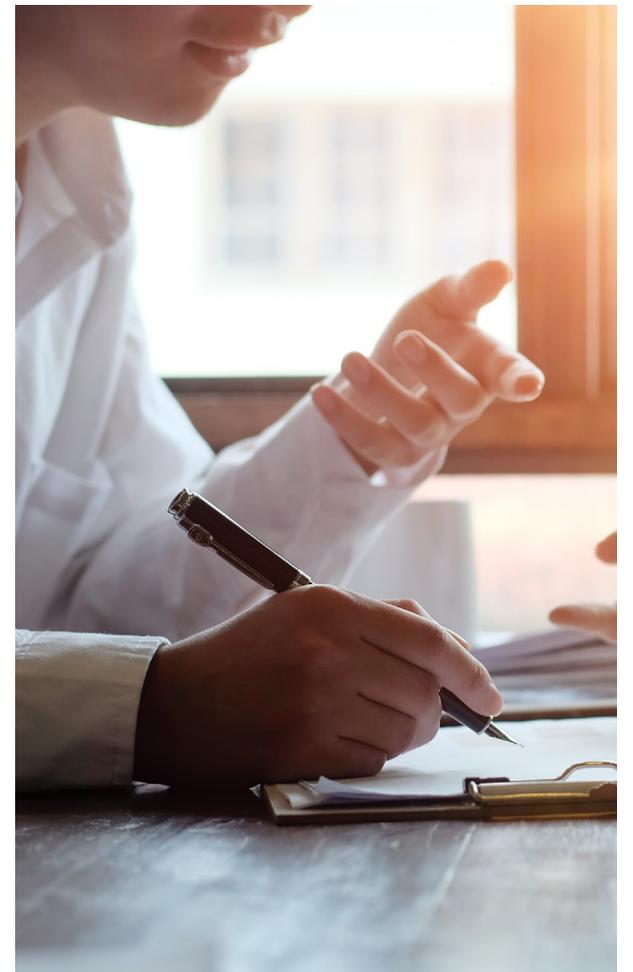
Si consideramos que la acción de evaluar es “emitir un juicio de valor acerca de algo” (House, 1994:20), quien evalúa tiene la responsabilidad de construir los criterios a los que debe responder el proceso de evaluación. En la actualidad, son muy pocos los profesionales que explicitan los criterios que utilizan para realizar sus juicios y la función de la evaluación parece estar subsumida a la calificación, muchas veces ignorando el proceso de aprendizaje, ya que la evaluación es un momento de corte en dicho proceso y que difícilmente pueda condensar todos los aprendizajes obtenidos hasta el momento.

La evaluación no es una novedad. Aparece por primera vez en China en el año 2000 AC como medio de movilidad social. Los individuos de las clases sociales chinas más bajas accedían a ciertos sectores más acomodados a través de un examen que decidía si eran aptos o no. En 1845 en EEUU se realizó una evaluación para determinar si las escuelas educaban bien a sus estudiantes o no. Aproximadamente en los años 30 Tyler profesionalizó la evaluación utilizándola como mecanismo para saber si se habían alcanzado ciertos objetivos o no. Se ensayaron diversos métodos, varios de ellos influenciados por la psicología conductista. Luego de la Segunda Guerra Mundial, hubo un período que Stufflebean caracteriza como de irresponsabilidad social (1980:35) ya que la sociedad era inconsciente de los prejuicios y de las consecuencias que generarían sus acciones en el futuro. Los aspectos técnicos de la evaluación se vieron desmejorados ya que no había interés en mejorar el sistema educativo o proteger a aquellos que estaban en una situación de vulnerabilidad. Entre el '50 y el '70 se le da nuevamente un papel significativo a la evaluación, mediante el examen de proyectos de currículos a gran escala y la exigencia de desarrollar métodos sistemáticos que permitieran abordar el sistema educativo para que responda a las necesidades sociales de la época y produzca una mejora. Finalmente, a partir de los años 70 comienza la era del profesionalismo en la evaluación, ampliando el número de artículos y libros que existían hasta el momento, convirtiendo la evaluación en un

tema científico merecedor de programas y talleres especiales que trabajen su metodología, sus técnicas y las investigaciones acerca del tema. Esta disciplina aún sigue en desarrollo, fundamentalmente en países como Chile, Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, entre otros. Stufflebean menciona algo que es importante no perder de vista: “(...) debe ponerse énfasis en conseguir que la metodología responda a las necesidades de los profesionales y de aquellos a quienes sirven” (1980:42). Queda claro que hay que la importancia del papel la evaluación y la profesionalización de quienes la llevan a cabo, siendo necesario otorgarles un espacio vital en el desarrollo social y cultural de los distintos grupos sociales.

Los evaluadores son profesionales que deben “estudiar las necesidades de sus clientes, evaluar los métodos que proponen o utilizan otros, seguir de cerca el desarrollo del servicio, valorar los resultados a corto y largo plazo y buscar modos de que los servicios sean cada vez más eficientes y efectivos” (Stufflebeam, 1993: 17). Esto significa que para emitir sus juicios deben hacer un estudio amplio y sistemático de lo que pretenden evaluar, lo que lleva a pensar la evaluación como un proceso consustancial a la toma de decisiones, considerando esta acción para mejorar una determinada situación. No se reduce al aula o a la evaluación educativa, la evaluación se puede aplicar a un sinnúmero de situaciones, como por ejemplo optimizar los recursos que hay en un determinado lugar o un juicio de expertos acerca de una determinada institución o programa. Es importante mencionar que para evaluar es imprescindible, según House, seleccionar normas de valoración acordes al contexto de lo que se va a evaluar. Esto se relaciona con la necesidad de establecer criterios claros para poder realizar un juicio válido y confiable.

En la actualidad, el evaluador es visto como una especie de presencia maligna, la cual, a través de sus acciones, aparece para sancionar a los evaluados, cualquiera sean estos. Como la evaluación es vista como

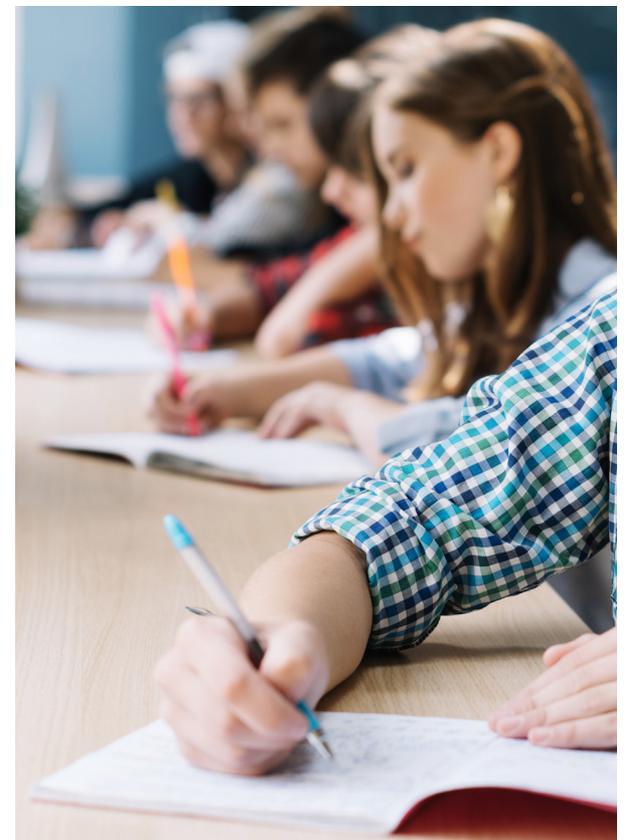


algo negativo, por regla transitiva la persona que la lleva a cabo también. Sin embargo, aquel que evalúa es llamado por la audiencia principal (el cliente) para mejorar un estado de situación frente a un contexto que suele resultar problemático. Se realizan contratos donde se asegura que la evaluación no va a resultar perjudicial para los afectados por ella y se establecen ciertos criterios a priori que deben respetar tanto los clientes como los evaluadores. Es cierto que la tarea del evaluador es necesariamente ingrata, pero realmente muy necesaria, ya que la mirada de un tercero imparcial frente a una situación conflictiva suele contribuir con aristas que los involucrados no habían tenido en cuenta. El evaluador debería ser un agente social más en la esfera de los profesionales que constituyen las ciencias, sin embargo rara vez se lo considera como un actor siquiera existente, sino que se lo asimila a un “calificador o acreditador”

Los evaluadores deben construir los instrumentos para llevar a cabo su tarea, enmarcado en los objetivos que se han planteado. El problema que muchas veces surge es que dichos lineamientos no son claros o en algunos casos, la desconfianza que tienen los evaluados no permite que la acción se lleve a cabo en su totalidad. En Argentina en particular hay un temor generalizado a las palabras como “evaluación” o “medición” porque se las asocia con justificativos de prácticas perjudiciales para la sociedad. Además se suelen utilizar los enfoques cuantitativos por sobre los cualitativos, anulando el contexto de los espacios sobre los que se emiten los juicios y eso ha llevado que a lo largo de la historia la sociedad resista diversos intentos de evaluaciones. Vale mencionar un aspecto importante para el evaluador: su ética. Frente al proceso de evaluación, quien lo lleva a cabo debe comportarse de manera similar al antropólogo durante su trabajo de campo. Si bien responde a una audiencia principal a la cual le debe informes, debe tratar su trabajo con suma discreción y precaución, ya que la confianza o rapport que se debe establecer entre evaluadores y evaluados es fundamental para

la tarea que los primeros deben llevar a cabo. Debe asegurarse que su labor no va a resultar nociva para ninguno de los involucrados, debe respetar aquello que le dicen, debe realizar un proceso de extrañamiento, esto es, alejarse del objeto estudiado para verlo desde otro lugar diferente del cotidiano. Esto último tiene importancia sobre todo cuando el evaluador está involucrado con el objeto sobre el que está realizando la acción. Es fundamental también una comunicación fluida con todos los involucrados, en especial con el cliente, para que este conozca el proceso y los análisis de los datos, para permitirle tomar la mejor decisión posible.

Si lo pensamos a nivel escolar, la escuela funciona como un microcosmos que refleja diferentes problemáticas sociales. En el paso por las diversas instituciones educativas, se enseña que lo importante es la calificación, no el aprendizaje. Se estudia para aprobar en vez de para aprender y eso genera que los contenidos tengan un lugar secundario. Vale mencionar que la situación de examen se vuelve un instrumento de castigo y en una situación de angustia, que poco tiene de proceso para evaluar logros. Pensando a nivel macro, cuando se evalúa algo más general, no parece importar el proceso o los logros alcanzados a lo largo del proceso, sino los resultados finales, donde quienes pidieron la evaluación pueden tener criterios bastantes arbitrarios para juzgarlos. La evaluación profesional tiene puntos en común con la evaluación escolar: ambas deben ser continuas, permanentes y cooperativas, esto significa que hay que llevar un control y un seguimiento de los aspectos que se pretenden someter a examen y se debe tener comunicación con los involucrados en el proceso. También hay que construir un instrumento acorde para ambas situaciones, siendo coherentes con los objetivos propuestos. Se deben realizar pruebas de confiabilidad y validez para asegurar que el elemento tiene la estructura adecuada y que permite la medición de lo que se pretende evaluar.



Sin embargo, en el caso de la evaluación escolar nada de esto ocurre. La mayoría de los docentes no sólo no tienen formación en evaluación, sino que examinan y califican, como dice la profesora Dorato, “al ojo del buen cubero”. Esto significa que no hay una razón profesional por la cual el docente distingue con un cinco o un seis a un alumno, sino que lo hace por alguna aproximación intuitiva y en base a una gran cuota de subjetividad. Así como en la evaluación profesional los evaluados deben confiar en el evaluador y generar una relación de respeto mutuo, los alumnos también deberían confiar en sus docentes y saber que la evaluación es un aspecto más del proceso educativo que debería servir para mejorar. No obstante, la situación de examen se transforma en un medio de castigo, que genera angustias y ansiedades, que genera situaciones tensas y que se utiliza también, vale decir, como mecanismo de control negativo sobre la población estudiantil.

Queda claro entonces la necesidad de capacitar y formar a los docentes en este aspecto tan fundamental del proceso educativo. Y aún más, formar evaluadores en general en todas las áreas de la ciencia, ya que, como dijimos antes, evaluar se trata de medir, conocer, examinar diversos aspectos de una realidad para mejorarla. En conclusión, creo que importante hacer hincapié en resignificar en el imaginario colectivo las palabras como examen, evaluador, evaluación, medición, control. Hay que comenzar a hacer un trabajo sociocultural sobre los prejuicios instalados acerca de estas palabras, acerca de su negatividad y del supuesto perjuicio social que conlleva una evaluación. Es cierto que la evaluación mal aplicada y mal instrumentada puede tener consecuencias desastrosas en los espacios que se están evaluando, pero ese peligro lo tienen todas las disciplinas y no por eso se deja de hacer investigaciones en medicina, física y antropología. Se hace necesario incorporar al vocabulario de las nuevas generaciones las palabras

mencionadas arriba como algo cotidiano, asociado a un aspecto más de su educación o de su espacio laboral y no a una especie de siniestro momento que puede complicar su tránsito en cualquier establecimiento, sea educativo o de otras características. Es ineludible señalar que evaluar no es sólo calificar, ese es un aspecto más de la tarea del evaluador y que existen técnicas profesionales que permiten dar una calificación mediante procedimientos estandarizados, tratando de reducir la subjetividad con la que se manejan muchos de los que tienen a su cargo la tarea de calificar.

No menos importante es conferirle al evaluador un espacio en todos los establecimientos, públicos y privados, educativos o no educativos, para que pueda aportar con sus conocimientos y herramientas al avance auténtico de la institución que lo recibe. Es hora de debatir y resignificar esa mirada negativa que existe sobre la figura de quien evalúa, esa desconfianza casi “natural” que pesa sobre ella. Comprender que el control y la medición no son algo negativo, sino que son parte de los procesos que tienen como objetivo el bienestar de los involucrados, puede ser un punto de partida para despojar a los evaluadores de ese halo negativo que los rodea. Si evaluar es emitir un juicio de valor acerca de algo, no es necesario pensar que ese juicio deba ser nocivo. Sin embargo, socialmente hablando pareciera ser la única opción posible. Cabe preguntarse, entonces si no es la sociedad la que, a través de la demonización de esas palabras, no está reflejándose a sí misma. Queda por ver si las próximas generaciones verán una profesionalización de la evaluación, para así, adquirir de manera positiva las palabras que le resultan tan temibles a las actuales.

BIBLIOGRAFÍA:

- Diaz Barriga (1990) Estudio Preliminar. En Didáctica y Evaluación. Ed Diálogos.
- House.E.R (1994) Evaluación ética y Poder. Madrid. Morata.
- Stufflebeam.D, et all. (1993). Cap I: Introducción a la Evaluación.
- En Evaluación Sistemática (pp17-53). Madrid. Paidós

El Examen: El Temor a la Proyección de Nuestra Sombra

Marlin Gorlero

“Lo que niegas te somete, lo que aceptas te transforma”

Carl Gustav Jung

Quisiera analizar aquí las críticas que problematizan el fenómeno de la evaluación educativa en general y el instrumento del examen en particular y abordar estas ideas desde la psicología analítica de Carl Gustav Jung, su teoría del “inconsciente colectivo” y particularmente desde uno de sus componentes principales: el arquetipo de “la sombra”. Carl Gustav Jung, médico psiquiatra y psicólogo suizo proponía -además del inconsciente personal freudiano conformado por los complejos- la idea que este espacio psíquico por debajo de la consciencia descansa sobre otro más profundo que no se origina en la experiencia y la adquisición personal sino que es innato. “Este inconsciente no es de naturaleza individual sino universal y tiene contenidos y modos de comportamiento que son los mismos en todas partes e individuos y constituyen el fundamento anímico de naturaleza suprapersonal existente en todo hombre” (Jung, 1934/1954), el mismo actuaría como el reservorio de nuestras experiencias como especie y que el psiquiatra denominó “inconsciente colectivo”.

Sus contenidos son los “arquetipos”, tipos arcaicos o figuras simbólicas de naturaleza primitiva, no sometidos aún a la elaboración consciente. Entre los muchos arquetipos que encontró identificó 5 principales: ánima/ ánimus, sombra, persona o máscara, Yo, sí-mismo o self.

El arquetipo carece de forma, pero actúa como un “principio organizador” sobre nuestras pautas de comportamiento. En consecuencia, no percibimos a los arquetipos en sí mismos, sino a sus manifestaciones simbólicas a través de proyecciones, lo que nos permite inferir la presencia de ellos, y por consiguiente sólo se pueden reconocer por los efectos que producen.

En esta oportunidad analizaré el arquetipo de “la Sombra” planteándolo como metáfora de la realidad que no queremos visibilizar y que la evaluación educativa revelaría con total crudeza.

Según Jung el arquetipo de la sombra contiene en sí la faceta negativa, diabólica o animal del ser humano. Deriva de un pasado pre-humano, cuando aún no éramos conscientes de nuestra naturaleza como seres racionales. En ella habita todo lo que nos avergüenza, lo que queremos ocultar, nuestros instintos más primitivos y nuestros temores.

Como todos los arquetipos y por considerarse componentes del inconsciente colectivo, la sombra existiría indistintamente en toda la humanidad, estaría presente por igual en cada sociedad, en cada país y en cada institución. La diferencia radica en la manera en que este arquetipo se expresa al exterior y por consiguiente, en sus proyecciones y consecuencias.

Así, por ejemplo, la sociedad americana a lo largo de su historia, ha proyectado su sombra en numerosas manifestaciones de violencia, alta tasa de suicidios y enfermedades mentales, excesivo consumismo, prejuicios raciales y de género, entre otros. Por su parte, la sociedad europea expresaría este arquetipo en las dificultades de asimilaciones étnicas y religiosas, en los movimientos independentistas o de extrema derecha, en las imposiciones económicas de unos países sobre otros como formas modernas de dominación, en los cierres de fronteras que se cobran cientos de muertes diarias de africanos en su intento de escapar de guerras y hambrunas, en el serio problema del envejecimiento poblacional y las altas tasas de discapacidad que colapsan año tras año los sistemas sanitarios y previsionales, todas ellas problemáticas coyunturales que hasta el momento siguen sin encontrar solución y se mantienen en la oscuridad.

De esta manera, cada sociedad mantiene en la oscuridad sus conflictos más trascendentes, alimentando su sombra durante décadas, manteniéndola más o menos oculta, más o menos visible pero... cuanto más se reprime, ella más se fortalece.

Ahora bien, el lector se preguntará a este punto ¿qué tiene que ver todo esto con la evaluación educativa?

En mi opinión la sombra que más nos caracteriza como argentinos, es la que precisamente se visibilizaría a través de la implementación periódica de evaluaciones en el sistema educativo y es precisamente por ello que, como afirma la Dra. Ana María Dorato en “Evaluación: mitos, intérpretes y partituras” (2016) “nos cuesta incorporar una cultura evaluativa en la instituciones y en el sistema educativo en general” no logramos todavía en Argentina internalizar una cultura de la evaluación. Justamente porque es nuestro sistema educativo el condensador por excelencia de las enormes desigualdades sociales, económicas y culturales que caracterizan esta región del mundo. Someter nuestro sistema educativo y en general nuestras instituciones a evaluaciones periódicas implicaría tener que enfrentar y hacer pública nuestra sombra, nuestros mayores temores y tener que responder con soluciones por primera vez en la historia a estos problemas mayúsculos. Al respecto Cano García (1998) registra las conclusiones de Coleman, Jencks y otros (1966) quienes daban cuenta ya en la década del '60 de “la imposibilidad de la escuela de compensar los efectos de procedencia social y los déficit lingüísticos y culturales de los sujetos”. Conclusión corroborada posteriormente también por Bert Creemer en 1996 quien afirmaba que “las diferencias entre los resultados de los estudiantes vienen determinadas en gran parte por sus backgrounds, su status socio-económico y por sus capacidades y habilidades, pero también hacen la diferencia los (buenos) profesores”.



De esta manera, mientras no aceptemos someter nuestras instituciones a revisiones periódicas que arrojen luz sobre los procesos, avances y retrocesos de todo sistema en continuo dinamismo, en la sombra argentina seguirá quedando lo que reprimimos y queremos ocultar: las disminuciones presupuestarias, los docentes mal retribuidos, el descuido estatal de la formación intelectual de los profesores, la carencia de políticas nacionales para mejorar las condiciones materiales y contextuales de los distintos ámbitos donde se desarrolla el aprendizaje y la falta de recursos materiales y didácticos en muchas escuelas del interior del país.

Si bien algunos sectores de la sociedad afirman que la evaluación tiene consecuencias negativas, ésta desempeña un rol importantísimo para el desarrollo y mejora de los sistemas. Como afirma Stufflebean (1987), “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes y para tender hacia una mejora” de esta manera se convierte radicalmente en una fuerza positiva para impulsar el cambio.

Pasando a analizar la problematización del examen, podemos afirmar que esta situación se genera porque el mismo es un espacio de convergencia que reúne factores de diverso orden: psicológico, sociológico, político, psicopedagógico y técnico. Sin embargo, por el reduccionismo con el que se ha abordado la problemática -cuya finalidad es ocultar realidades más complejas- los problemas en relación al examen aparecen agudizados solo en su dimensión técnica.

Díaz Barriga no propone una profunda reflexión al respecto al afirmar que “cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia y equidad social), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de elevar la calidad en la educación,

solo a través de racionalizar el empleo del examen”. Pero el examen es solo un instrumento que no puede por sí mismo, resolver los problemas que se han generado en otras instancias”. (Díaz Barriga)

Del mismo modo, a la crítica sociológica planteada por Bordieau-Passeron que presenta la problemática del examen como una cuestión de selección y eliminación para acceder o salir del sistema o para obtener una acreditación, se le suma la crítica psicoanalítica focalizando sobre la relación angustiosa de la situación de examen como factor de neurosis.

Otras disciplinas también concurren a la aportación de críticas en contra de este instrumento problematizando aún más el fenómeno. Así, una de ellas es la de Foucault que plantea lo que él denomina la inversión de relaciones de saber y de poder, señalando la forma en que se han convertido los problemas sociales en problemas técnicos; los problemas metodológicos en problemas de rendimiento -promover y calificar el desempeño a través del examen, “separó el examen de la metodología, considerado desde su origen, la instancia última de aprendizaje” - y por último pervirtió la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de los estudiantes y docentes solo en la acreditación.

Continuando con el análisis, la crítica antropológica y psicoanalítica se centra en la uniformidad con la que se valora al hombre, despojándolo de su estatus de sujeto y reduciéndolo a un objeto más del sistema de producción, situación planteada por Díaz Barriga al afirmar que “el examen se constituye en un instrumento de control” cuya finalidad es la formación de un modelo de estudiante sin pensamiento propio, donde solo se aprendan conductas preestablecidas como modelo de aprendizaje. “El debate conceptual, la génesis de preguntas originales sobre determinados temas, el placer por saber, han sido expulsados de la relación pedagógica” continua el autor. (Díaz Barriga)



lo cual éste se debe relacionar objetivamente con todos ellos y enfrentarlos evitando la identificación. Este proceso conduce –según Jung- a una transformación paulatina de la personalidad hacia estadios de mayor adaptación del individuo, tanto a su realidad externa como a su realidad interna. Como resultado de este proceso, se produce un «completamiento» del individuo, que lo aproxima a la totalidad.

Como deducción del planteo teórico de lo que Jung considera la realización plena del ser humano, es necesario propiciar un proceso reflexivo y autocrítico constante, de estimulación de actividades cognitivas y metacognitivas, de creación, construcción, selección de opciones, creaciones de realidades y posibilidades–como afirma Echeverría (2003)- de aprendizaje basado en reflexiones sobre los propios errores, de avances y de retrocesos.

Este proceso, es solo posible, a través de la autoevaluación constante que posibilite reconocer e integrar nuestra sombra a través de un proceso reflexivo y de autoobservación, reconociendo los propios errores con humildad, pero a la vez con entusiasmo de llegar, tal vez ¿por qué no? a alcanzar algún día “la totalidad”.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO G., J. C. La psicología analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia. *Universitas Psychologica*, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2004, pp. 55-70. Pontificia Universidad Javeriana
- CAMILLIONI, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (2001). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós Educador.
- CANO GARCÍA, E. (1998) “Evaluación de la calidad educativa”. La muralla. Madrid.
- DÍAZ BARRIGA, A. Didáctica y evaluación. Ed. Diálogos
- DORATO, A. M. (2016) “Evaluación: mitos, intérpretes y partituras” núm. 2, revista Diagonal al Este. Universidad del Este
- ECHEVERRÍA, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. JC Sáez editor.
- JUNG, C. G. (2002). “Arquetipos e Inconsciente Colectivo”. Paidós, Buenos Aires, 1970.
- MARGALEF, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45).
- MATURANA, H. R. (2008). *El sentido de lo humano*. Ediciones Granica SA.
- STUFFLEBEAN, D. L., & SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (No. 658.312 5 STUe). Barcelona: Paidós.

El examen pensado tradicionalmente sobre los resultados de calificaciones medibles y cuantificables, no permite analizar la cualidad de los aprendizajes en permanente evolución y transformación en el sujeto. Tampoco permite analizar si el comportamiento observable manifiesta la existencia de dificultades en los procesos de pensamiento, sus síntesis, sus contradicciones, sus formulaciones no cognitivas. Asimismo, se deberán comenzar a proponer exámenes donde sea posible aprender de la experiencia, abordando el error de manera constructiva, donde los docentes debieran estar presentes en cada una de las etapas del aprendizaje para diagnosticar dificultades, orientar y corregir, motivar al sujeto que aprende, conocer sus fortalezas y debilidades. Una vez realizada la evaluación es importante que cada alumno sepa de sus errores y aciertos, en palabras de Alicia Camillioni “la efectividad del feedback depende

de la calidad de la información recogida en la evaluación y de las acciones que se emprendan en consecuencia” (Camillioni, 2005).

Deberán orientarse los esfuerzos hacia la proposición de exámenes en los cuales se valora el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas y orientado hacia un objetivo concreto, analizando la distancia que lo separa de ese objetivo (brecha).

Esto posibilita que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje y de hasta donde lo han conducido sus esfuerzos en el mismo, que es más importante que sepa el lugar que ocupa con respecto a sus compañeros o a una escala. Un proceso que permita a los estudiantes analizar

sus construcciones mentales y reconocer sus limitaciones en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo de esta manera identificar sin temores las características y causas del error.

La reflexión constante sobre el propio accionar contribuye a fundamentar los juicios de valor para analizar retrospectivamente el proceso seguido. Si se ha producido un aprendizaje críticamente reflexivo, el alumno será la primera persona que lo sepa. Para ello son necesarios un seguimiento atento y una retroalimentación constante para que la evaluación se convierta en un instrumento de aprendizaje.

Reflexiones finales

Después de plantear el nudo conflictual en torno al examen, volvamos ahora a analizar el fenómeno desde la psicología junguiana. Para ello es necesario mencionar que para Jung el YO o Self era algo imperfecto y la persona debía buscar su evolución. Integrar este Self significaba acceder a la “totalidad”, a la cumbre del desarrollo psíquico humano.

Para lograr esto, Jung proponía transitar por el llamado “proceso de individuación” que él consideraba como una forma de maduración y de autorrealización de la personalidad. Éste proceso se presenta en forma de conflictos, compensaciones y complementariedades. Es el despliegue del sí-mismo como articulación de arquetipos. Este proceso está liderado principalmente por el Self que es el arquetipo máximo, la conjunción armónica del ‘yo’ y el todo. Se caracteriza por la confrontación de lo consciente y lo inconsciente y la tarea básica del proceso consiste en diferenciar el yo, de todos estos complejos, para

Evaluación Educativa

El propósito del presente artículo es el de realizar un pasaje sobre la evolución histórica de la evaluación, con una mirada desde la mediación.

Dra. Mónica A. Pastrana

Abogada - Mediadora Prejudicial

En la evolución histórica de la Evaluación. ¿Cuáles han sido los diferentes factores que incidieron en su conceptualización?

INTRODUCCIÓN

La intención de este ensayo es el de conceptualizar la evaluación educativa a través de la evolución histórica. Compartir la evaluación con las herramientas de la mediación, es decir, la mediación evaluativa.

La evaluación, dentro del proceso educativo, es fundamental, este proceso, se desarrolla con miras hacia el futuro, como un proyecto de cambio, cuyo objetivo primordial es el de mejorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

DESARROLLO

¿Qué es la evaluación?

Resulta necesario manifestar que, en el proceso de planificación, la evaluación es esencial para conocer la relevancia de los objetivos planteados. De ahí que la información que resulta del proceso evaluativo sea la base para establecer las estrategias del docente.

Al abordar el tema evaluación, manifiestan muchos autores identifican a la evaluación con la investigación o encuestas, más avanzado y aún más importante por cierto, es que la evaluación, supone comparar objetivos y resultados, luego agregan al valor en la evaluación, dado que esta supone un juicio.

Participamos de algunos conceptos tales como: la Evaluación: “Es la acción y el efecto de evaluar”. Según el Diccionario de la Real Academia Española. “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985)



De los conceptos presentados, interpreto que la evaluación se encuentra contextualizada dentro de un plan de acción, que se plasma en un proceso continuo, cuyo objeto a evaluar, se valora a través de juicios de valor con la finalidad de mejorar la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

A esta mejora, en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se puede arribar de diferentes formas. Una de ellas, se da por parte de una evaluación del docente hacia el alumno, de manera tal de poder determinar aproximadamente el grado de “efectividad” de los procesos pedagógicos - didácticos que vamos llevando a cabo en la clase. Cabe destacar con esto, que nunca

podremos llegar a un valor objetivo del nivel de conocimiento que tienen los alumnos mediante la evaluación, dado que pueden existir diferentes razones que hacen que no se pueda determinar efectivamente sus conocimientos respecto al objeto de análisis (pueden llegar a estar jugando diferentes factores como los nervios, el stress, el contexto y demás cuestiones que pueden condicionar el resultado de la evaluación). Esto puede llegar a indicarnos si la técnica de enseñanza es efectiva o no, y modificarla para el caso que consideremos conveniente. Todo ellos es posible con una evaluación del aprendizaje del alumno, lo que nos lleva a una evaluar el proceso enseñanza – aprendizaje que venimos llevando a cabo.

La evaluación es una expresión que se utiliza comúnmente y se tiende a mancomunarla como sinónimo de rendimiento, olvidando que todos los elementos que participan en el proceso educativo, enseñanza - aprendizaje, se encuentran dentro de la evaluación, y algo que es muy significativo, es destacar el hecho de que la evaluación no debe limitarse a comprobar resultados. Con la evaluación es posible aprender de la experiencia para no cometer en el futuro los mismos errores. Esto es muy importante ya que un buen manejo del error por parte del docente es el éxito del aprendizaje de los alumnos.

Aquí, me atrevo a involucrar a un actor, al mediador pedagógico, (el evaluador, el docente) en la mediación evaluativa. La mediación nace con la finalidad de resolver conflictos, en la esfera de la educación la esencia de ésta, es la paz, es decir, educación para la paz, ahora bien la pregunta sería ¿es adecuado involucrar a la mediación educativa, al mediador pedagógico, en el tema la evaluación? La respuesta es sí es adecuado, la mediación evaluativa es el camino hacia la autoevaluación. El docente es mediador de la enseñanza – aprendizaje, es el que orienta y ayuda en el proceso de aprendizaje.

Historia de la Evaluación

Siguiendo a D. STUFFLEBEAM, este autor, inspirado en la obra de Ralph W. Tyler, considerado el padre de la evaluación, divide en cinco los períodos a la Evaluación

- 1) El período pre-tyleriano, que abarca hasta 1930;
- 2) La época tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945;
- 3) La época de la inocencia, desde 1946 hasta 1957;
- 4) La época del realismo, que cubre el período 1958-1972; y
- 5) La época del profesionalismo, que incluye la evolución experimentada desde 1973 hasta el presente.

Por mi parte, me atrevo a agregar a la mediación evaluativa.

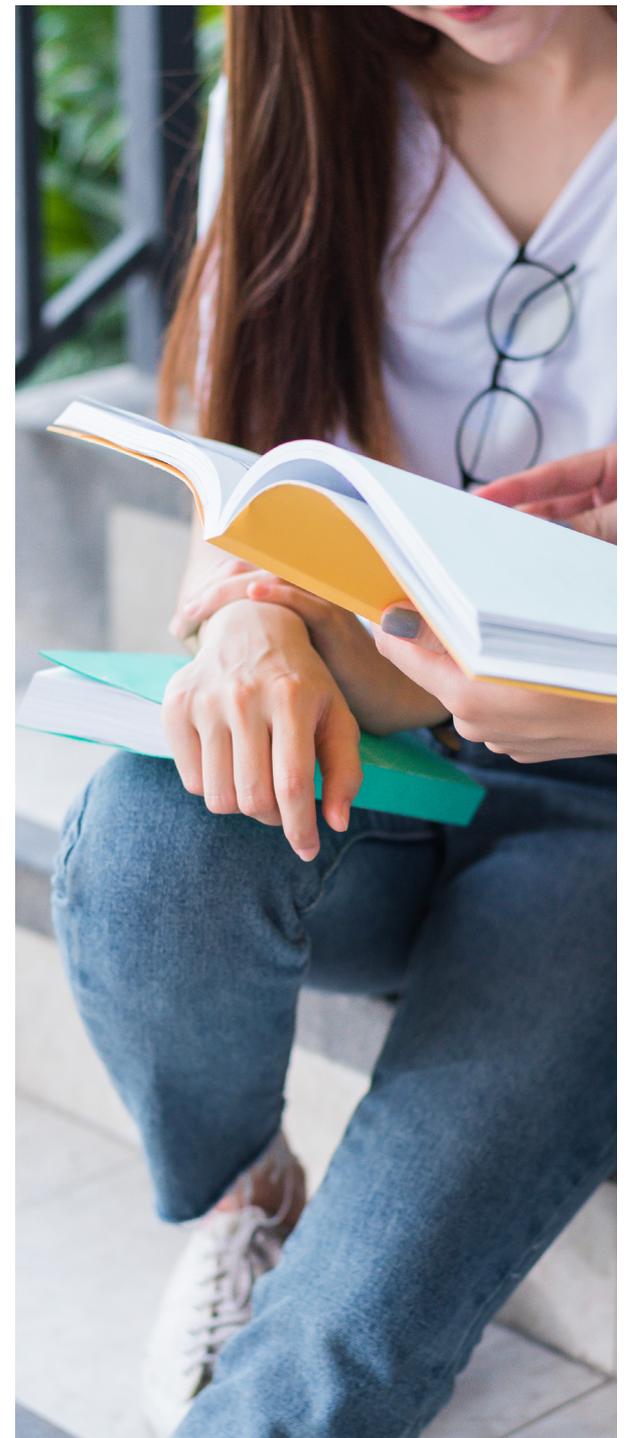
Período pre- tyleriano. Este es el período más antiguo, se cree que este tipo de evaluación sistemática data aproximadamente del año 2000 a.C. usada por oficiales Chinos, en el Siglo V a.c por Sócrates y otros maes-

tros griegos, lo cierto es que, tiene relevancia a finales del siglo pasado, en los Estados Unidos, con el inicio del movimiento para la acreditación de instituciones y programas educativos y, en los primeros años de este siglo, con la aparición de los tests estandarizados como instrumentos de medición y evaluación. Se ha caracterizado por “centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas”.

Período tyleriano. En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler presenta una nueva visión del currículo y la evaluación. Plantea el modelo de planificación curricular tecnológica, en el cual pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos. Para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler, 1974 y Rama, 1989).

La época de la inocencia. También llamado por Stufflebeam, como el “período de la irresponsabilidad”. A finales de la década de los cuarenta y durante los primeros años de la década de los cincuenta, en los Estados Unidos se hace evidente una expansión de las ofertas educacionales y, por consiguiente se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional. Si bien los educadores escribían sobre la evaluación y recopilación de los datos más importantes, aunque no mostraban intentos en mejorar la calidad educativa.

La época del realismo. Fines de los años 50 y, principio de los años 60, en los Estados Unidos, la evaluación se comienza a profesionalizar y, a raíz de ese fenómeno, en educación se plantea la necesidad de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemática. Crombach recomienda que se reconceptualice la evaluación “como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos”



La época del profesionalismo. En las últimas décadas, la evaluación comenzó a mostrarse como un nuevo campo profesional con sus antecedentes de investigación y control. Las universidades comienzan a ofrecer cursos de metodología evaluativa, distinguiéndola de la metodología investigativa. También, se considera la metaevaluación (más allá de la evaluación), a fin de probar la calidad de las evaluaciones. Así, se forman organizaciones de profesionales, quienes crean las normas para calificar las evaluaciones de los programas. Surge así la época del profesionalismo.

Mediación evaluativa. La mediación escolar es una especie de mediación, esta nace a fin de resolver conflictos escolares, con miras hacia el futuro, la sociedad, se encuentra inmersa en constantes y continuos cambios, los cuales se repercuten en el ámbito escolar, mucho podríamos hablar sobre mediación escolar, aunque en este artículo la intención es la de involucrar la mediación en la mediación evaluativa, el evaluador escolar, utiliza sus técnicas cognoscitivas, métodos y normas de evaluación que hacen a su profesión, no obstante lo cual, la mediación evaluativa, como método alternativo, orienta, ayuda en el proceso enseñanza – aprendizaje, así, el evaluador debe aceptar la autoevaluación. Sin romper el vínculo asimétrico (docente – alumno), y dentro del ámbito del respeto mutuo, debemos ayudar a los alumnos, comunicarnos, informarlos sobre las evaluaciones, escucharlos, ser solidarios, enseñarles a que sean ellos mismos quienes a través de la información recopilada puedan autoevaluarse, para así lograr mejorar en el futuro. El docente debe mediar el aprendizaje y evaluar los logros alcanzados.

Conclusión

El presente ensayo sobre la historia de la evaluación, nos muestra los cambios incesantes, la evaluación es un objeto permanente de reflexión, transformación e incluso de indagación, estamos inmersos, con los medios comunicacionales que nos muestran una sociedad en una época especialmente difícil y las posibilidades de construir otra, más solidaria y librepensadora, surgiendo como nación desde la escuela, formando ciudadanos con libertad de pensamiento, capaces de tomar decisiones, con autonomía de criterio, con respeto por el prójimo y sus creencias.

La mediación evaluativa, es la herramienta por la cual el alumno, a través del proceso de la autoevaluación, logra mejorar los resultados de sus propias evaluaciones, optimizando así, su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica

Una mirada antropológica sobre el examen

Lic. Agustín Matías Rosón

El examen no es una práctica presente a lo largo y ancho de la historia de la humanidad. Todo lo contrario, su aparición es reciente en términos históricos. Es un momento donde se condensan diferentes situaciones, el poder del docente, los conocimientos aprendidos, las trampas y solidaridades, las injusticias, la capacidad y la incapacidad, pasar o no pasar el examen. Sin dudas merece una reflexión, que apunte a desnaturalizar las prácticas que se realizan alrededor del examen, para reconocer el carácter simbólico de su puesta en escena y que sea una situación al servicio de eso que realizamos los docentes día a día: enseñar.

Un poco de historia

El examen se comienza a utilizar entre el siglo XVIII y el siglo XIX con una perspectiva distinta a la actual, pero que fue el puntapié de este tipo de formatos de evaluación. En principio funcionaba a modo de exposición donde la persona que era “examinada” demostraba sus conocimientos ante una audiencia de pares. La asignación de notas al trabajo escolar no tiene registro hasta el Siglo XIX. La calificación viene de la mano de lo que Michel Foucault (2008) llama el nacimiento de la Biopolítica y el disciplinamiento como dispositivo de poder de masas. Es así que el examen como lo conocemos hoy se difunde masivamente a partir de que la educación pasa a ser parte de un sistema público de alcances masivos. Simultáneamente con la consolidación de la didáctica y la pedagogía como disciplinas dando soporte científico a la educación (Díaz Barriga 1990). La evaluación como práctica viene muy ligada a la historia del desarrollo de la pedagogía y la didáctica. Sin embargo a mediados del siglo XX se empiezan a desarrollar un campo específico de la evaluación, produciendo diferentes avances y técnicas, inclusive empezando a formarse evaluadores profesionales. En el campo educativo el examen precede este desarrollo pero si es influenciado por las corrientes de pensamiento político-pedagógicas que se imponen como hegemónicas en diferentes períodos de tiempo. Para no ahondar en este punto, solo diremos que más allá de los enfoques o escuelas de pensamiento, el examen como práctica social ha devenido en una

suerte de situación inevitable en el sistema educativo, muchas veces cuestionada, pero que permanece inmutable como dispositivo de clasificación (puntuación) o bien de pasaje a niveles educativos superiores.

El examen como ritual

Toda sociedad posee una serie de normas y prácticas que están legitimadas socialmente y como tal ordenan la vida de las personas. Una de las formas en que ese orden se legitima y se reproduce es a partir de la ritualización de prácticas sociales. Son variados autores que han reflexionado sobre esta cuestión (Turner 1969, Da Matta 2002) en donde se define a un ritual como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que contribuyen a la legitimación y reproducción de cierto orden social. En esa dramatización se condensan diferentes aspectos de la vida social, y en ese marco se realizan inversiones de roles, situaciones de liminales, donde las reglas de una situación social cambian o se anulan. Un tipo especial de ritual presente en diferentes sociedades es el llamado “rito de pasaje” donde los individuos de una sociedad deben pasar por diferentes instancias rituales para cambiar de status o de rol social. Si reflexionamos acerca del examen y como es vivido por parte de los actores que participan en él, alumnos, docentes, directivos; vemos como se opera con mecanismos ritualizados fuertemente dramáticos y que condicionan el paso de un nivel a otro, en este caso en las trayectorias escolares. Como decíamos los rituales condensan diferentes símbolos de la vida social que se expresan en un espacio y tiempo determinado. Según Ángel Díaz Barriga (1990) el examen se encuentra sobredeterminado por instancias sociales, institucionales, laborales, familiares, personales; a menudo ocultas, que se condensan en el examen.

El examen como momento cúlmine del proceso educativo donde se califica para pasar de año se vivencia traumáticamente tanto por docentes como por los alumnos. Más allá de los contenidos enseñados y su refrenda en una hoja escrita, el examen se configura como un mecanismo de control de la promoción escolar. La falta de explicitación de los criterios evaluativos, la asimétrica distribución de la autoridad, habilitan a



El examen como política

Para el evaluador Ernest House la evaluación es descendiente directa del modernismo, de una sociedad tradicional o una sociedad de opciones. En este escenario la evaluación es uno de los modos de optar de la mejor manera posible a partir un análisis sistemático y fundado. Esta corriente de pensamiento se ha expandido velozmente desde segunda mitad del siglo XX a partir del surgimiento de la evaluación como campo disciplinar (House 1994). De esta forma la evaluación trascendió los muros del ámbito educativo para ser una herramienta para medir el éxito de políticas públicas, la eficiencia y la eficacia de proyectos, un sinfín de actividades que podía ser evaluadas con el fin de mejorar en los objetivos que persigan. Es así que estos uno de los enfoques que ha se ha desarrollado en los últimos años es la utilización del examen en base a un pretendido estándar de calidad educativa. Este se constituye como un instrumento que condiciona el aporte o la restricción presupuestaria (Díaz Barriga 1990). Este modo llevar al examen como medida y como instrumento de legitimación de políticas públicas se viene expandiendo desde hace años en los sistemas educativos a través de las pruebas estandarizadas. El pedagogo estadounidense Gary Anderson caracteriza los exámenes estandarizados como un modelo de revisión de cuentas de gran trascendencia. Donde “se desplaza nuestro centro de atención de los aportes, tales como los recursos metidos en educación, a los resultados, medidos en pruebas normalizadas” Es así que “la gran trascendencia” se refiere al hecho de que existen consecuencias graves para las escuelas y/o los docentes si no logran dichos resultados”(Anderson 2013). Estos exámenes, por lo general realizados en la metodología de “multiple choice” se han vuelto argumento para apoyar determinadas políticas educativas o bien demostrar su fracaso. Este argumento puede ponerse en tela de juicio ya que uno de los presupuestos que estas pruebas estandarizadas pone en evidencia es el de que en todo lugar y contexto social los contenidos y las formas de expresarlo son los mismos. Situación que, en países como el nuestro y en el resto de América Latina, encuentra una gran diversidad cultural, poblaciones campesinas, poblaciones urbanas periféricas, de modo que establecer parámetros generales presenta serias dificultades.

que la aprobación o desaprobación de un examen responda no tanto a los conocimientos aprendidos por parte del alumno, sino más bien a una serie de conductas y formas acordes a lo esperado por el docente. El filósofo francés Michel Foucault en “Vigilar y castigar” (2008) nos plantea al examen como un dispositivo donde se unen la ceremonia del poder y la forma de experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el examen la función normalizadora y la función sancionadora se unifican para constituir un dispositivo de poder disciplinador. El orden disciplinario tiene como objeto constituir a los sujetos en sus prácticas y volver invisible esa relación. Para ello son los disciplinados los que deben ser vistos, y como tal el desfile de los victoriosos y de los que no han logrado los objetivos tiene por igual la lógica de exposición ante sus pares como dispositivo de aprendizaje más potente que cualquier clase. Un ejemplo escolar de eso son las premiaciones de los mejores alumnos para los abanderados y su des-

file en los actos escolares. Pero aún más notorio es el hecho de las repitencias escolares donde el sujeto vuelve a los mismos espacios, se para en la misma fila en la formación escolar un año y el siguiente y el siguiente.

El examen como práctica ritualizada adquiere una gran potencia simbólica a partir de las expectativas y los sentidos naturalizados de una situación vivenciada a lo largo de toda la trayectoria escolar de los sujetos. Esa potencia radica en la forma en que pone en juego condiciones de los sujetos, es decir, el hecho de promocionar o no de año, de estar aprobado o desaprobado, de ser calificado. Estas situaciones, a menudo traumáticas, dejan huellas en la memoria de quienes transitaron estos episodios. Ese paso no se realizó gratuitamente, se debieron sortear innumerables cantidades de exámenes.

Uno de los problemas pedagógicos que plantea la preponderancia de los exámenes estandarizados como forma de medición de la educación es que el currículum sea reducido o adaptado a los requerimientos del examen. Constituyéndose el examen como el parámetro principal y el objetivo educativo a cumplir.

Por otro lado las pruebas estandarizadas como su nombre lo indica, representan un estándar de aprendizajes que se miden en un sector determinado de la población. Esos estándares no son provenientes de una escala natural, sino que es establecido a partir de convenciones realizadas en el marco de un consenso político-pedagógico sobre que contenidos son los que una población debe poseer en ese determinado nivel educativo. Esas convenciones se configuran como un campo de disputa donde se pone sobre el tapete cuáles son los contenidos importantes, que hay que evaluar, como se va a examinar. De este modo, la utilización política del examen adquiere gran visibilidad mediática ya que representa una puesta en escena de alcance masivo como antesala de cambios en las políticas educativas.

El examen como posibilidad

Luego de analizar los puntos anteriores podemos intentar plantear algunas reflexiones que apunten a transformar las prácticas evaluativas para que, siendo conscientes de su condición ritual y sus implicancias, el examen sea un campo de posibilidades democráticas y no un dispositivo de poder arbitrario.

Una primera cuestión, es considerar al examen en el marco de una evaluación continua y como parte del aprendizaje, todo lo contrario de instrumentarlo con un carácter normalizador y disciplinador en el sentido de lo que plantea Foucault. Esto implica concebirlo no como una foto en la que se mide el conocimiento aprendido, recordado, repetido a partir de instrumentos más o menos sofisticados sino como un proceso que se constituye y se entrelaza en todo el proceso educativo general. El examen es un espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden. Por eso se corre el riesgo de caer en un reduccionismo donde sólo aparecen problematizada su dimensión técnica, des-

conociendo los otros ámbitos de estructuración (Díaz Barriga 1990). El examen debe ser contextualizado, contemplando el contexto social de los educandos y el contexto institucional. En este sentido es que Celman (1998) plantea “No nos parece demasiado justo el uso de procedimientos iguales entre desiguales”. Es así que posibles intenciones igualadoras pueden tender a la exclusión de sujetos y a que las prácticas evaluativas ejecuten en concreto esa exclusión normalizadora. Evaluar en formar contextualizadora implica desindividualizar la evaluación, entendiendo a la educación como una práctica colectiva, donde se prioricen los aportes al grupo, la solidaridad, la influencia positiva (o negativa) en el aprendizaje no sólo del sujeto sino del resto de sus compañeros.

La escuela es un lugar donde no sólo se aprenden materias y contenidos técnicos sino más bien es un espacio de socialización fundamental para la vida social de un sujeto, donde también se pone en juego el aprendizaje de valores democráticos, de participación política y ciudadana, de reconocimiento y defensa de derechos. El examen como un momento altamente significado dentro de las prácticas educativas es un lugar potente para esos aprendizajes. Si un profesor dispone del momento, la forma y el contenido del examen, si no explicita los criterios a evaluar y solamente comunica los resultados obtenidos. Los alumnos aprenden que el conocimiento no les pertenece, que se produce para otro. Que no tienen derecho a conocer las razones del juicio de su profesor. Ni criticarlo. No aprenden a autoevaluarse, a partir de que no conocen los mecanismos y criterios con los cuales fueron juzgados. Una práctica democratizadora del examen debería realizar lo contrario, abrir las chances a cuestionar el examen, a cuestionar la pregunta, a conocer los criterios de evaluación e intentar fomentar el desarrollo de pensamiento crítico y propio de los estudiantes.

Tomar las riendas del examen entendiendo sus límites y su capacidad simbólica en la producción de sentidos, nos permite jugar con nociones sociales naturalizadas, para desnaturalizarlas y que irrumpen disruptivamente como nuevas formas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. (2013) Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. Publicado en: Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional / Gary L. Anderson... [et.al.] ; coordinado por Margarita Poggi. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.
- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? Publicado en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ministerio de Educación de la Nación. Ed. Paidós
- Díaz Barriga, A. (1990) Didáctica y evaluación. Ed. Diálogos. Madrid, España
- Foucault, M. (2008) Vigilar y Castigar. Siglo Veintiuno editores, 2nda ed. Bs As, Argentina.
- House, E. R. (1994) Evaluación, ética y poder. Ed Morata. Madrid. España.

El problema de evaluar los aprendizajes en la Universidad

Dr. Ricardo Germán Rincón



No cabe duda que el problema de la evaluación es uno de los más complejos problemas que atraviesan la práctica educativa. Si a la complejidad propia del tema en sí, le añadimos como entorno físico de su ejercicio el de una institución universitaria, institución que también merece ser considerada por demás compleja¹ nos encontramos ante una combinación que no resulta sencilla de ser abordada.

Intentaremos realizar una aproximación al problema abordando las cuestiones que se nos presentan una a una, para luego proponer una síntesis final.

Evaluar

Evaluar es una actividad, de esto no cabe duda. Tampoco podemos dudar de que se trata de una actividad humana y, puestos ya en el camino de identificar perogrulladas, que esta actividad humana es un ejercicio racional que en ocasiones tiene un componente intencional.²

La actividad de la evaluación implica un ejercicio racional en el que un actor / agente realiza una ponderación respecto de una circunstancia, hecho, persona, producto u objeto determinado.³

Esta ponderación es un ejercicio de nuestra razón en el que establecemos un valor para aquello que estamos evaluando. Dicho valor puede ser establecido en una gama variable de escalas, dependiendo de la intencionalidad que tenga la ponderación que realizamos.

En el caso de la evaluación educativa, sabemos que esta práctica es desarrollada por un tipo árticular de actor / agente que es un profesional al que se denomina docente y que la misma ha sido clasificada por Scriven

conforme con su utilidad / empleo en:

1. Evaluación diagnóstica: esta evaluación puede, a su vez, ser dividida en dos: a) la que se realiza al comienzo de un ciclo académico o escolar y b) la que se realiza como preparación para el desarrollo de una actividad de enseñanza puntual. En el primer caso, el docente realiza un relevamiento de saberes previos con un grado de generalidad que depende de la orientación que le dará al curso que seguirá a continuación. En el segundo caso, la exploración se reduce a una “preparación del terreno” sobre el cual se desarrollará el tema siguiente.

2. Evaluación formativa⁴: esta es la llamada evaluación de desarrollo e implica un ejercicio de larga duración en la cual el docente va ponderando los avances de sus estudiantes, la mayor o menor dificultad, entusiasmo o hastío que generan los temas que se van desarrollando. Esta es una evaluación de carácter procesual, que permite a los docentes y estudiantes ir ajustando mutuamente sus prácticas a los resultados de la misma. Esta evaluación suele ser caracterizada como la “evaluación de concepto”

3. Evaluación sumativa: Esta es la “evaluación de resultado”, es la que define o atribuye una calificación a un sujeto y su producto académico (exposición oral, defensa de tesis, coloquio, desarrollo escrito, resolución de caso, etc.). En la universidad esta evaluación se relaciona con la función de acreditación que puede cumplir una evaluación.

La evaluación diagnóstica ofrece insumos valiosos a los docentes, a los estudiantes y a la institución. En el caso de los docentes, les permite “acomodar” la programación del curso a desarrollar realizando ajustes en la propuesta académica. A los estudiantes les da un panorama de la distancia a la que se encuentran de los saberes y habilidades mínimas exigibles para transitar con relativa garantía de éxito el curso en particular. A

institución la síntesis de los informes diagnósticos de los diferentes espacios le permiten planificar, promover, realizar diferentes actividades con docentes⁵ y estudiantes con el objeto de acercarlos al óptimo que se plantean los administradores académicos de la institución.

La evaluación formativa le permite a los estudiantes medir el pulso de su propio avance en la comprensión de los temas comprometidos en la propuesta académica, y a los docentes les ofrece una visión continua, evolutiva, del tránsito del estudiante por el curso. Con estos datos el estudiante puede decidir dedicar más horas al estudio, efectuar consultas, etc. y al docente le permite volver sobre algunos temas con un fundamento estadístico y no su simple impresión de que los estudiantes “no han comprendido”, modificar sus estrategias de intervención didáctica, ofrecer otro tipo de actividades o lecturas distintas y complementarias de las que habitualmente emplea, etc.

La evaluación sumativa pone fin al tratamiento de un tema, de una unidad didáctica o de un curso y fija una calificación al sujeto que se presentó a esta instancia. Esta calificación sumativa determina si se alcanzan o no las expectativas que el docente estableció como metas de logro para los estudiantes de un curso determinado y que se encuentran volcadas en su proyecto de cátedra. La evaluación sumativa es considerada como la más tradicional de las visiones que sobre el problema educativo circulan entre los docentes y la misma presenta dos posibilidades básicas según que nos encontremos ante un sistema de exámenes finales o de promoción. En el primer caso la nota que el estudiante obtiene expresa su desempeño en un momento dado, en la instancia del “examen final” y no siempre guarda relación con el desempeño que el mismo tuvo a lo largo del curso. En el segundo caso, la nota final es el resultado de promediar más de una instancia parcial de examen a la que debieron someterse los estudiantes y resulta, por lo tanto, más homologable a la evaluación formativa (aunque, claro está, no son idénticas). La evaluación sumativa toma una decisión única y final sobre la situación académica de un estudiante: aprueba o desaprueba (con las consecuencias académicas que devengan de cada posibilidad)

Calificar

La actividad de calificar consiste en aplicar una marca de valor a un producto. Esta marca se toma de una escala graduada que se encuentra previamente definida⁶ por la autoridad política correspondiente, dependiendo de si nos encontramos en una universidad pública estatal o si se trata de una institución privada.

La calificación es siempre un acto unilateral, independiente de si quien califica es un docente individual, una comisión evaluadora o un tribunal examinador. La unilateralidad de la calificación no supone que la misma sea arbitraria. Por el contrario, venimos sosteniendo que la evaluación es una actividad racional y la arbitrariedad es, justamente, la excepción de esta razonabilidad.

La universidad argentina tiene una tradición de calificar a los estudiantes con una nota numérica, expresada en número enteros y graduada hasta el diez, donde ésta última es la calificación máxima que un estudiante puede obtener en una instancia examinadora.

Acreditar

Acreditar es una de las funciones de la evaluación sumativa. Cuando un estudiante recibe una calificación que conforme a las reglamentaciones vigentes implica la aprobación de un espacio curricular, la nota que establecieron los docentes indica que, a juicio de los mismos, este estudiante ha demostrado poseer los conocimientos suficientes como para avanzar en el plan de estudios, o bien, graduarse.

La acreditación es la garantía que una universidad ofrece a la comunidad de que el estudiante que aprueba o se gradúa ha desarrollado las competencias mínimas esperables en un profesional de la especialidad.

La acreditación de los saberes posee un valor singular en el sistema universitario argentino, por cuanto en nuestro país la universidad no sólo confiere el grado académico, sino que además habilita profesionalmente⁷.

La situación descrita obliga a que las instituciones universitarias y sus equipos docentes reflexionen sobre el peso real y concreto (no sólo simbólico) que tiene la evaluación al interior de una universidad.

¿Los docentes?

Éste es un problema que aún no tiene solución en el ámbito universitario. En la universidad argentina existe una larga tradición que se remonta a sus orígenes, de reclutar a los docentes universitarios entre los profesionales egresados de las mismas carreras. En su momento, durante la presidencia de Sarmiento, se decidió que la formación de los docentes sería llevada adelante por las Escuelas Normales y desde ese momento la formación docente ha estado segregada de la universidad⁸ constituyendo el grueso de la llamada educación terciaria⁹. La misma ley de educación superior¹⁰ 24.521 no estableció el requisito de que los docentes universitarios tuvieran “formación docente” para el acceso a la carrera académica.

Por otro lado, la relativamente baja rentabilidad de la carrera docente, así como la irregular frecuencia con que se efectúan los concursos docentes en las instituciones estatales o su ausencia en el caso de las universidades privadas actúan como un contra-incentivo para aquellos que desean dedicarse a la docencia universitaria.

En el caso de algunas profesiones como las licenciaturas en antropología, historia, sociología, matemática o ciencias astronómicas que adolecen de escaso desarrollo de su campo laboral, las universidades se transforman en el único lugar visible y concreto donde pueden desplegar los conocimientos adquiridos.¹¹

Nos encontramos entonces con que los claustros docentes universitarios no se encuentran en su totalidad conformados por profesionales de la educación, sino mayoritariamente por idóneos en sus materias de referencia, que carecen de la formación técnica profesional específica para intervenir en un proceso de enseñanza.

En este punto surgen, necesariamente, preguntas como las siguientes: ¿cómo evalúan estos docentes a sus estudiantes? ¿qué instrumentos emplean? ¿qué grado de relación y coherencia existe entre los criterios y los instrumentos de evaluación que maneja la cátedra? ¿realizan evaluación diagnóstica al comienzo de los cursos? ¿qué registro llevan de la evolución de sus estudiantes? ¿cuán explícito se encuentra en las propuestas académicas el tema de la evaluación?, etc.

Conclusión

A modo de conclusión de este somero análisis podemos afirmar que la complejidad de la tarea evaluativa no siempre es completamente comprendida por los docentes que integran los equipos de cátedra.

Para resolver la situación descrita, los equipos de gestión académica de las instituciones universitarias enfrentan una dura tarea que consiste en dotar a los docentes en ejercicio de las herramientas necesarias para cumplir cabalmente con las funciones de un profesional de la educación.

Las secretarías y coordinaciones académicas de las universidades y de sus facultades y departamentos elaboran materiales teóricos, crean equipos de asesoramiento a las cátedras, promueven jornadas y conferencias, organizan la carrera docente, etc. en pos de lograr que sus docentes adquieran el vocabulario técnico y el manejo de las herramientas de gestión de los proyectos de cátedra necesarios para un ejercicio profesional de la tarea docente.

Estos esfuerzos institucionales requieren, por otro lado, del compromiso de los sujetos a quienes las acciones van dirigidas y de la disponibilidad de espacios y tiempos para poder desarrollar las acciones. La tarea no resulta sencilla y se erige en una de las preocupaciones constantes de la gestión.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU Pierre. Intelectuales, política y poder. EUDEBA. Bs As. 1999.
- DIAZ BARRIGA, Angel Didáctica y currículum. México, Paidós Educador, 1999.
- DÍAZ BARRIGA, Angel Docente y programa: lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires, Aique, 1995.
- FANFANI Emilio T. La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Bs As. Siglo Veintiuno editores. 2011.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en educación universitaria en Revista de Docencia Universitaria Vol 8 N° 1 p 11 a 34 Santiago de Compostela, RED-U. 2010.
- MORENO OLIVOS, Carlos Tiburcio Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México, UAM - Unidad Cuajimalpa, 2016.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel Evaluar es comprender Buenos Aires, Magisterio del río de la Plata, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Las teorías de la educación y la marginalidad en américa latina. disponible en <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/15/15artigo01.pdf>. Última fecha de consulta 13/3/2018.
- STUFFLEBEAM Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Buenos Aires, Paidós, 1993.

*Trabajos de
Investigación*

La educación virtual. El papel de las tutorías como estrategia de capacitación docente.

Autores:

Equipo profesional del Área UDE Virtual: virtual@ude.edu.ar
Evelia Derrico - Lucía Martha Boloqui - María Alejandra Uranga
Mariana Gigena - Claudia Quintana - Laura C. Di Vito
María Verónica Castrillón - Francisco A. Suárez Viguera

UNIVERSIDAD DEL ESTE - LA PLATA - ARGENTINA

*“Imaginad donde queréis estar y se hará realidad... Lo que hacemos en la vida tiene su eco en la eternidad.”
Gladiator (Ridley Scott, 2000).*

RESUMEN

El presente documento trata sobre un estudio que lleva a cabo el Área UDE Virtual, de la Universidad del Este, sobre el papel de las tutorías en la enseñanza virtual (2017-2018), basado en la dimensión pedagógica de la consejería y su extensión como formas de capacitación docente indirecta. Además, el papel fundamental de las encuestas de satisfacción en los procesos de evaluación de la calidad.

PALABRAS CLAVE: Educación virtual - Motivación y vínculos - Acompañamiento pedagógico - Guías tecnológicas - Capacitación de recursos humanos - Encuestas de satisfacción

INTRODUCCIÓN

Los cambios continuos y veloces nos han instalado en muchos aspectos en el campo de la ignorancia; por eso en educación, nos guste o no, las innovaciones tecnológicas se han constituido en una parte fundamental de los sistemas de aprendizaje.

Iniciamos entonces, el recorrido de las tutorías virtuales perseguidos por nuestras propias experiencias de estudiante. Creemos que todos necesitamos aprender y continuar aprendiendo durante toda la vida. Los docentes - menos que ninguno- no podemos no continuar aprendiendo.

Consideramos entonces que, cada acto docente debe presuponer una capacitación, cada interacción mo-

tivar a los docentes para que generen sus proyectos autodidactas. No importa si la enseñanza es informal o indirecta porque las situaciones tengan otros objetivos más inmediatos. En cada encuentro pedagógico siempre debe estar subyacente la intencionalidad educativa que oriente hacia una mayor autonomía en la generación de los procesos de aprender.

Y esa fue nuestra intención al utilizar a las tutorías no como meros soportes de los procedimientos tecnológicos, sino como un verdadero espacio de intervención sobre la modalidad pedagógica a distancia, a través del cual se comenzaron a introducir conceptos y teorías didácticas derivadas de su aplicación.

A la par, contribuir a la formación de personal docente idóneo para la inclusión y aplicación de la virtualidad, ampliando las competencias logradas en su formación profesional¹.

Resultó complejo el trabajo por la alta heterogeneidad que presentaban los docentes respecto de su dominio sobre los medios, que repercutía –además- en un nivel de aceptación variado sobre ellos. El principal escollo fue la negación a realizar la enseñanza virtual, producto de su desconocimiento, no de su incapacidad.

Situación que, en el caso de los jóvenes con mucha carrera por delante, los colocaba en inferioridad de condiciones laborales para acceder a otros campos educativos, v.gr.: la educación a distancia. Pero, ahí están...

¹ Desde 2012, en la mayoría de los seminarios de formación docente de la República Federal Alemana el objetivo es que los practicantes empleen en sus clases la enseñanza orientada a la acción y la conjuguen con las competencias enunciadas en el currículo de cada uno de los Estados federados.

Al decir de Daniel Pennac², “en la sociedad donde vivimos, una persona instalada en la convicción de su nulidad -y he aquí, al menos, algo que la experiencia vivida nos habrá enseñado- es una presa.”

DESARROLLO

Las carreras de grado y/o los cursos de extensión que se presenten bajo la modalidad a distancia requieren de un trabajo previo entre los docentes designados para su dictado y los especialistas del sistema.

El procedimiento consiste en:

-Capacitación docente previa para los responsables pedagógicos de la materia y/o curso.

a) Apoyo con tutoriales y manuales que le permitan solucionar por sus propios medios problemas particulares durante el uso de la aplicación.

b) Asistencia a demanda de parte del personal pedagógico y tecnológico del Área.

c) Logrado el dominio sobre la herramienta, con el asesoramiento de los pedagogos del área, el docente a cargo procede al procesamiento didáctico del contenido y a la estructuración del aula virtual.

d) Una vez en aplicación la materia o el curso, se acompañan los desarrollos, se evalúan los desempeños docentes y se asiste en los aspectos a mejorar.

Las competencias que requerirá el tutor / profesor para el desarrollo de sus funciones dentro de la modalidad virtual se organizan en cuatro grupos, que se describen a continuación:

- 1) Académicas
- 2) Tecnológicas
- 3) de Orientación
- 4) Institucionales

² Frases de “Mal de escuela” (2007, Editorial Cúspide).

1) Competencias Académicas

Necesita ser sólo un experto en la intervención didáctica porque tiene por objetivo la de facilitar el aprendizaje de los contenidos, orientando su estudio, resolviendo dudas, ofreciendo ayudas, evaluando los progresos y facilitando los procesos de enseñanza- aprendizaje de cada alumno. Como se ve, no necesita ser una persona que domine todos los contenidos de los cursos o materias que se desarrollen.

El Tutor/Profesor, es importante que actúe en forma proactiva, no es suficiente con responder dudas o consultas que los docente-alumnos planteen sobre el contenido, sino que debe anticiparse a las dudas y/o dificultades facilitando la comprensión y el aprendizaje. En esta categoría están incluidas las siguientes acciones:

Resolver dudas y problemas relacionados con el contenido procedimental.

Facilitar la comprensión de los contenidos procedimentales ofreciendo ayudas.

Aconsejar sobre cómo resolver una actividad en particular.

Evaluar las actividades y los progresos de cada docente-alumno y proporcionar la retroalimentación adecuada.

Controlar los tiempos estipulados.

Ofrecer contenidos de apoyo o ampliación del dominio instrumental.

2) Competencias Tecnológicas

El Tutor/Profesor debe poseer un conocimiento general en el uso de programas informáticos (procesador de textos, planilla de cálculo, editor de presentaciones), gestión de recursos de internet y específicamente en la edición en plataformas virtuales, en este caso las herramientas que ofrece moodle.

El Tutor/ Profesor debe tener un nivel de usuario medio en general en el manejo informático y sus programas

utilitarios en procesadores de textos, plataforma virtual, en este caso Moodle, correo electrónico, navegadores de internet, etc.

En esta categoría están incluidas las siguientes acciones:

> Usar y manejar los procesadores de textos, planilla de cálculo y realizador de presentaciones.

> Manejar herramientas de comunicación como: correo electrónico, foros, mensajería interna, otros.

> Utilizar con habilidad los diferentes programas informáticos que faciliten la navegación a través de internet.

> Gestionar información de internet en diversos formatos (imágenes, videos, páginas y sitios web

> Conocer los procedimientos para:

> Editar contenidos (textos lineales y multimedia).

> Enviar mensajes a los alumnos

> Gestionar planillas de calificaciones

> Editar actividades y evaluaciones desde la plataforma.

> Gestionar las herramientas de comunicación de la Plataforma como: Foros, chats, Wikis, otras.

> Tener una actitud de búsqueda de actualización permanente en el dominio de las herramientas y plataformas de creación y aplicación de internet.

3) Competencias de Orientación

Las competencias pedagógicas son aquellos conocimientos y habilidades que van a permitir al Tutor/ profesor desarrollar su labor académica. Adaptándose a las necesidades particulares de cada alumno, ofreciendo la orientación adecuada en el aprendizaje y permitiéndole establecer estrategias de actuación adecuadas a cada situación y al entorno virtual.

Crear una Comunidad Virtual de Aprendizaje resulta difícil por la escasa duración de la materia, por el número de alumnos, por las características del curso, etc. También puede haber alumnos que no deseen implicarse y prefieren estudiar solos y hacer consultas cuando lo necesitan. De todos modos, el tutor/profesor deberá poner los medios para favorecer la motivación y la participación, ya que estos son elementos muy importantes en el aprendizaje teniendo en cuenta que el trabajo se desarrolla a distancia a través de medios telemáticos de comunicación.

En esta categoría están incluidas las siguientes acciones:

- > Orientar sobre las propiedades de los recursos.
- > Aplicar estrategias didácticas, es decir, desarrollar la intervención de acompañamiento.
- > Estimular la participación en los foros y el aprendizaje colaborativo.
- > Establecer un plan de trabajo en función de los intereses grupales y de cada docente-alumno.
- > Motivar al docente-alumno hacia el logro de los objetivos. Coordinar trabajos en grupo e individuales.

4) Competencias Institucionales

Estas competencias son las que están directamente ligadas a las responsabilidades que adquiere el Tutor/profesor con la Universidad.

Las funciones que implica esta competencia hace necesario que el tutor/profesor de manera previa sea informado por la Universidad, acerca de cómo son los procesos en el diseño, creación y desarrollo de la materia.

No hay que olvidar, además, que el tutor/profesor virtual funciona como un enlace entre los alumnos y la propia Universidad, por lo que muchas ocasiones deberá responder y saber orientar a cuestiones relacionadas con temas administrativos.

Por otra parte, la Universidad tiene un modelo propio de entender la enseñanza virtual, por ello es recomendable que el Profesor profundice la filosofía de la Universidad y adapte su estilo tutorial a la misma.

En esta categoría están incluidas las siguientes acciones:

- > Cumplir con el Plan de Acción Tutorial, respetando los tiempos establecidos.
- > Emitir informes de evaluación.
- > Valorar las propuestas de enseñanza al finalizar cada materia, a través de la encuesta de satisfacción.

DATOS ESTADÍSTICOS COMPARADOS ³

En el marco del proceso continuo de evaluación de la calidad que desarrolla el Área, se administran periódicamente –entre otros-, Encuestas de Satisfacción destinadas a los usuarios de la modalidad pedagógica a distancia. En este documento trataremos los casos de los profesores asistidos en la edición de cursos virtuales, durante todo un cuatrimestre.

Muestra:

Se constituyó sobre una muestra variada aleatoria simple sobre 42 casos del total de 114 profesores responsables de las asignaturas del Tramo de Formación Pedagógica Niveles Medio y Superior, correspondiente a la Cohorte 2018, que tuvieron curso a cargo durante el primer cuatrimestre.

Una muestra confiable lo constituye la del total (114) más 1 = 12 casos. En nuestro estudio hemos valorado casi el 37% de la población, con leves diferencias que se han producido ante las preguntas no respondidas, dato que garantiza la confiabilidad y validez del instrumento.

Instrumento:

En el Anexo final, obra la encuesta utilizada que fue alojada en: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf9A_zeu0SE3dDPPrF94HplChVW8FAjr9xIHl-qWYnS1kCJY_iA/viewform?c=0&w=1

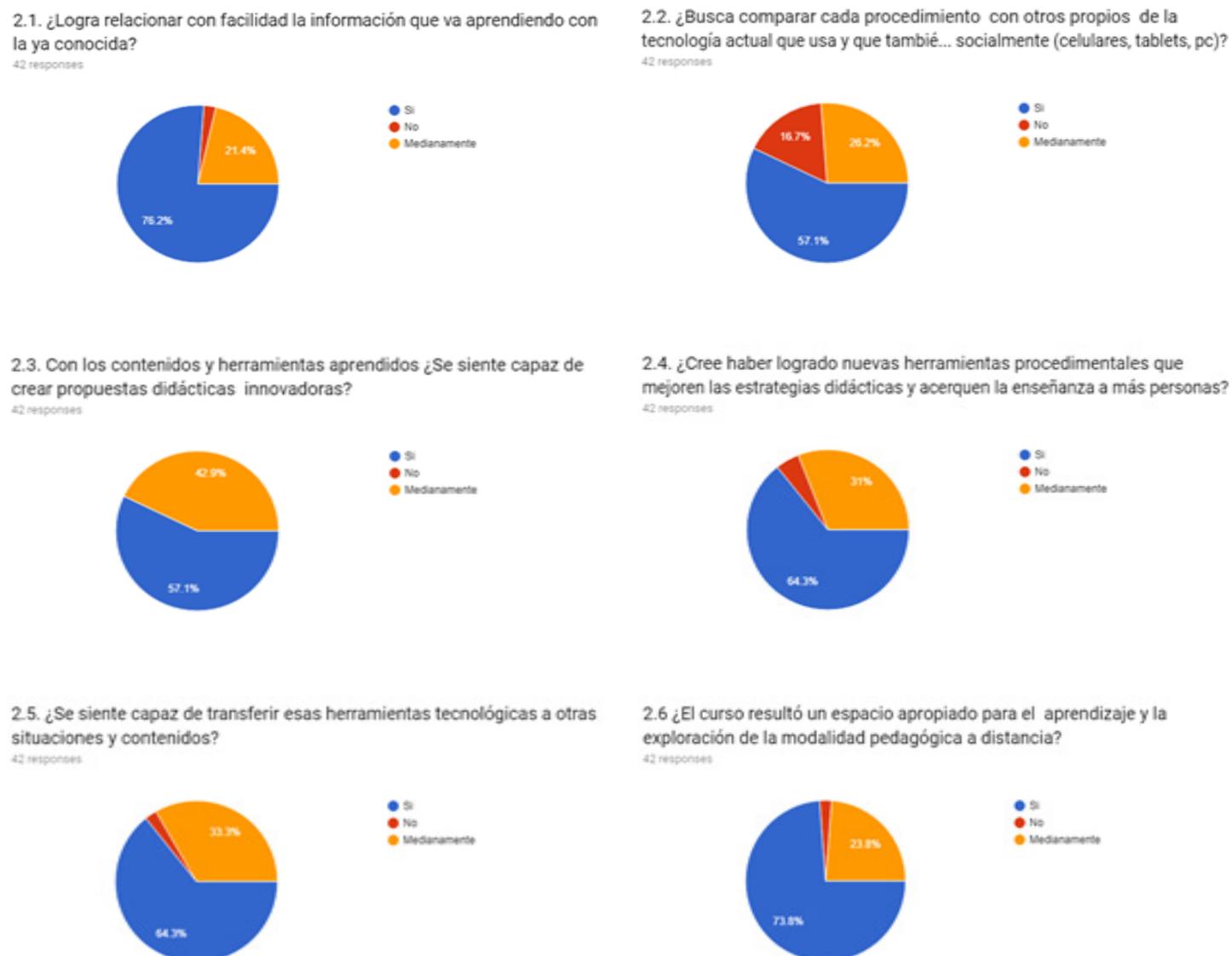
³ Obtenidos de la Encuesta de Satisfacción Primer Cuatrimestre de 2018.

y, a continuación, se observan los gráficos porcentuales que se derivan de ella:

1. Comunicación académica del docente-tutor hacia el docente-alumno.



2. Habilidades cognitivas y metacognitivas logradas en su interacción con el aula virtual



3. Competencia docente en su rol tutorial

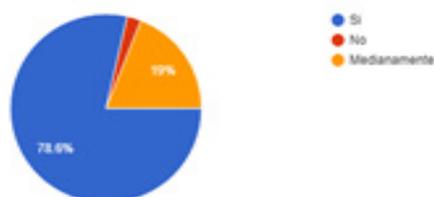
3.1. ¿El tutor demuestra solvencia y conocimiento sobre los contenidos pedagógicos e instrumentales de su responsabilidad?

42 responses



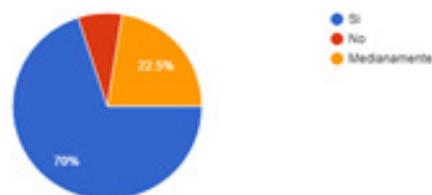
3.2. ¿Devuelve las respuestas a las consultas y dudas de manera clara en tiempo y forma?

42 responses



3.3. ¿Realiza sugerencias y recomendaciones según las dificultades del profesor consultante?

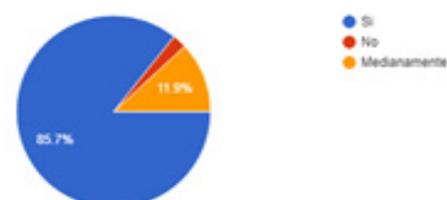
40 responses



4. Dimensión personal-social

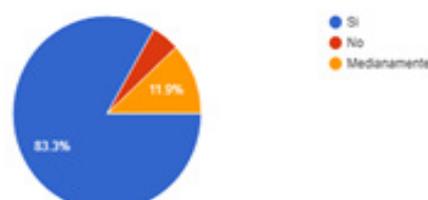
4.1. ¿Ha podido comunicar a su tutor sus inquietudes/necesidades/aspiraciones/expectativas?

42 responses



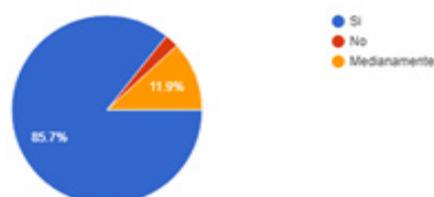
4.2. ¿Considera que ha logrado una relación amena que habilita y motiva una relación con nuevos aprendizajes?

42 responses



4.3. ¿Siente usted que establece una interacción respetuosa y vinculante con los conocimientos que eleva sus motivaciones?

42 responses



BREVE ANÁLISIS

Y de ellos, surgen los siguientes juicios, más allá de los datos que muestran la alta eficacia y efectividad de las acciones:

- Se aprecian marcadas diferencias culturales en la aceptación del recurso.
- En situaciones, se observa palmariamente escaso o nulo conocimiento de la herramienta y sus recursos. (MOODLE versión 2.8)
- Estos motivos han hecho que las tutorías resultaran de alta utilidad, especialmente en la vinculación afectiva y el sostenimiento de los profesores a cargo de cursos, en sus esfuerzos de edición y seguimiento de alumnos en el campus virtual.
- A las dificultades de los docentes se sumaron las incompetencias o mayores competencias de algunos alumnos, que causaron ciertos conflictos superados. La inscripción tardía por causas ajenas (exigencias jurisdiccionales, dificultades organizativas de localización de sedes y/o designación de docentes por carencia de profesores en las zonas, etc.) impidió la realización del aprestamiento previo planificado y que se ofrece a todas las cohortes.
- Salvo unos pocos que ya utilizaban el entorno que ofrece la Universidad, un cuatrimestre resultó poco tiempo para lograr el dominio de la herramienta; sin embargo, se inició la experiencia que requerirá, en proyección, insistir para un mejor aprovechamiento didáctico de los recursos.
- En las respuestas al saludo enviado al finalizar el cuatrimestre, se ha apreciado el logro de una fuerte vinculación entre los alumnos docentes y el tutor/profesor y ha despertado intereses respecto a la mejora en la utilización y aprovechamiento del recurso.
- En los Comentarios finales de la encuesta los profesores se inclinan por solicitar más tutoriales, más prácticas, más asistencias telefónicas, más simpleza en el diseño de la plataforma, reuniones y encuentros entre los que están trabajando.

CONCLUSIONES

El equipo observa el estado de las respuestas recibidas hasta este día sobre Satisfacción y enuncia hipótesis sobre las causas que han motivado las pocas respuestas insatisfactorias, teniendo en cuenta que éstas, precisamente, muestran los casos que se deben atender con las futuras estrategias que se están diseñando. Retornando a Pennac (ob.cit.): Estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica.

En ese sentido, se pondrá a disposición de los docentes que ya cuentan con Manuales y Guías, un Curso para Docentes: Edición campus virtual 2.8, sin perjuicio de continuar con el acompañamiento tutorial; también, se inscribirá obligatoriamente a todos los alumnos de la Formación Pedagógica y de las Diplomaturas en un segundo Curso autogestionado Nos familiarizamos con el aula virtual y se comenzará con la Etapa de Desarrollo de la Diplomatura Edición de cursos virtuales y tutorías. Además, se analizará la organización de una Jornada de Educación Virtual, a fin de ofrecer un espacio de intercambio y comunicación sobre el tema.

Todo ello, porque hemos enfocado a las tutorías como una modalidad de capacitación docente indirecta, es decir una experiencia real de Learning by doing y, a su vez, de autodidaxia, donde el docente se capacita construyendo sus propios trayectos pedagógicos con el acompañamiento de un mentor.

BIBLIOGRAFÍA

- Pennac Daniel (1944, Marruecos) Escritor, guionista, literato, novelista, narrador de audiolibros, escritor de literatura infantil y ensayista. Frases de "Mal de escuela" (2007, Editorial Cúspide):
- Jank, Werner y Meyer, Hilbert(1994): "La enseñanza orientada a la acción". En: <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/spanisch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-III.pdf>

Anexo: Instrumento aplicado.

“Estimados profesores a cargo de aulas virtuales:

Es intención de la Universidad del Este que con los acompañamientos tutoriales -aún desde contenidos eminentemente procedimentales- se realice además, una capacitación de recursos humanos en la enseñanza virtual, dadas las políticas que avanza en educación a distancia abriendo incumbencias y con ellas, posibilidades laborales a futuro para los docentes en diversos niveles educativos.

Esto así, exige aplicar estrategias didácticas y obtener indicadores que permitan al Área UDE Virtual mejorar sus procesos de enseñanza en esta línea.

Por ello, le solicitamos y agradecemos unos pocos minutos de su tiempo para responder una breve encuesta que se encuentra alojada en el siguiente enlace que lo lleva al instrumento haciendo click AQUÍ: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf9A_zeu0SE3dDPrF94HplChVW8FAjr9xIH-qWYnS1kCJY_iA/viewform?c=0&w=1

INSTRUMENTO:

1. Comunicación académica del docente-tutor hacia el docente-alumno.

1.1. ¿Comprende el vocabulario utilizado por su tutor/a?

Si - No - Medianamente

1.2. ¿El uso del lenguaje de la modalidad pedagógica a distancia implica una ampliación del propio?

Si - No - Medianamente

1.3. ¿El tutor explica con claridad los conceptos, los procesos, los procedimientos propios del entorno virtual?

Si - No - Medianamente

2. Habilidades cognitivas y metacognitivas logradas en su interacción con el aula virtual

2.1. ¿Logra relacionar con facilidad la información que va aprendiendo con la ya conocida?

Si - No - Medianamente

2.2. ¿Busca comparar cada procedimiento con otros propios de la tecnología actual que usa y que también lo vinculan socialmente (celulares, tablets, pc)?

Si - No - Medianamente

2.3. Con los contenidos y herramientas aprendidos ¿Se siente capaz de crear propuestas didácticas innovadoras?

Si - No - Medianamente

2.4. ¿Cree haber logrado nuevas herramientas procedimentales que mejoren las estrategias didácticas y acerquen la enseñanza a más personas?

Si - No - Medianamente

2.5. ¿Se siente capaz de transferir esas herramientas tecnológicas a otras situaciones y contenidos?

Si - No - Medianamente

2.6. ¿El curso resultó un espacio apropiado para el aprendizaje y la exploración de la modalidad pedagógica a distancia?

Si - No - Medianamente

3. Competencia docente en su rol tutorial

3.1. ¿El tutor demuestra solvencia y conocimiento sobre los contenidos pedagógicos e instrumentales de su responsabilidad?

Si - No - Medianamente

3.2. ¿Devuelve las respuestas a las consultas y dudas de manera clara en tiempo y forma?

Si - No - Medianamente

3.3. ¿Realiza sugerencias y recomendaciones según las dificultades del profesor consultante?

Si - No - Medianamente

4. Dimensión personal-social

4.1. ¿Ha podido comunicar a su tutor sus inquietudes/necesidades/aspiraciones/expectativas?

Si - No - Medianamente

4.2. ¿Considera que ha logrado una relación amena que habilita y motiva una relación con nuevos aprendizajes?

Si - No - Medianamente

4.3. ¿Siente usted que establece una interacción respetuosa y vinculante con los conocimientos que eleva sus propias motivaciones?

Si - No - Medianamente

4.3. ¿Qué propuestas para mejorar el servicio son de su interés formular?

Agradecemos su colaboración.

Área UDE Virtual”

Coro de la Universidad del Este

En el Marco del “Ciclo de conciertos anuales” la agrupación coral de la UDE se presentó en distintos espacios de la ciudad de La Plata.

La apertura de estos ciclos tuvo lugar el día viernes 6 de Julio en el Círculo de Periodistas. La jornada se vio engalanada por la presencia, además, del Coro del Centro Universitario de Chubut, a cargo de Daniel Vidal. También acompañaron el Grupo Coral Berisso, dirigido por Sergio Mola y el Coro de la Universidad del Este dirigido por Noelia Di Santo.

La segunda presentación se dio el día 13 de Julio. Esta vez la cita fue en la emblemática Biblioteca López Merino ubicada en diag. 74 esq. 12. Allí se congregaron la agrupación coral del Centro Cultural Islas Malvinas a cargo de Natalia Alvarez Lopez y el Coro de la Universidad del Este guiado por Noelia Di Santos.

Estas actividades se desarrollan en el marco de un programa cultural que posee la UDE destinado al fomento y promoción de la vida cultural y el desarrollo artístico local.

CONVOCATORIA

El coro de la Universidad del Este, convoca a participar de su cuerpo estable. Incorpora voces en todas sus cuerdas. Para acordar un encuentro se puede escribir a: coro de la universidad del este en facebook

ACÚSTICOS UDE

Bajo la modalidad de “Escenario Abierto”, la Universidad del Este a través del Area Cultural, Inaugura un espacio para el desarrollo de proyectos artísticos musicales. En esta ocasión se presentara el dúo Acústico DISPARA. Dicho evento se desarrollara el día 7 de Septiembre a las 20hs. en el Auditorio de calle 2 e/ 45 y 46 y la entrada será abierta, libre y gratuita.

Además se encuentra abierta la convocatoria para presentar proyectos musicales de los estudiantes de la Universidad del Este y para el público en general. Traé-nos tu inquietud y te ayudamos a ponerla en marcha.

Escribínos a:
cultura@ude.edu.ar

Fernando Javier Demarchi
Coordinador del Area Cultural
UDE



Colaciones de Grado

A continuación les compartimos los nuevos egresados de las distintas carreras que ofrece nuestra Universidad, los cuales participaron de los Actos de Colación de Grado llevados a cabo en el Aula Magna en nuestra sede Académica.

Aprovechamos la oportunidad para felicitarlos y desearles un próspero futuro en esta nueva etapa que comienzan como profesionales.

1 de junio de 2018

Profesorado Universitario

Arevalo, Marcelo Alejandro
Becerra, Barbara
Gorlero, Marilyn Rosana
Gravellone, Mariana Yanel
Herrero, Macarena
Martin, Macarena
Martinez, Camila Haydeé
Ocampo Aban, Maria Eugenia
Rojas Mezarina, Efrain Humberto
Traverso, Julieta Victoria
Zorraindo, Lisandro

Abogados

- Almiron, Federico
- Maroni, Pablo Fernando
- Marutke, Maontano Alexis Gabriel
- Miqueo, Adrian Pablo
- Puillandre, Juan Manuel
- Samusenko, Maria Celeste
- Sosa, Santiago Eduardo

Procurador

- Cabeza, Juan Agustin

Licenciados en Relaciones Públicas

- Baleztena, Mora Asael
- Reinoso, Juliana

Licenciatura en Diseño de Indumentaria

- Garmendia, Daiana Marisol
- Sagaspe, Maria Laura

Técnico en Diseño de Indumentaria

- Demetrio, Luana

Licenciatura en Publicidad

- Avila, Débora Luciana
- Corral, Gaspar

Licenciatura en Diseño de Interiores

- Berenguer Salvarreyes, Gimena Camila

Técnica en Diseño de Interiores

- Soto, Vanesa Belén











**UNIVERSIDAD
DEL ESTE**
LA PLATA

Facultad de Ciencias Humanas

Facultad de Diseño y Comunicación

Facultad de Ciencias Económicas

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

**REVISTA DE LA SECRETARÍA
EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN**

Nº 7 / septiembre de 2018.
Arbitraje científico

Publicación aperiódica - UDE Virtual.

Dirección: Dra. Ana María Dorato

Comité Editorial:
Dra. María de las Mercedes Reitano
Dr. Luis Sujatovich
Mg. Silvia von Kluges
Dr. Homero Esteban Picone
Arq. Anibal Fornari
Lic. Paula Boero

Propietario:
Fundación de Educación Superior

Domicilio: Diagonal 80 Nº723 (B1900CXB)
La Plata, Buenos Aires, Argentina
Nº Registro: RL-2018-47703512-APN-DNDA#MJ
Edición Nº7 - Publicación semestral

Diseño y Diagramación:
Área de Comunicación y Diseño UDE

UNIVERSIDAD DEL ESTE