



MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa II

Innovación educativa con miras a la justicia social
Aportes desde la investigación educativa

2019

Currículum y diversidad

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
Coordinadores

MIRADAS Y VOCES

de la Investigación Educativa II

Innovación educativa con miras a la justicia social
Aportes desde la investigación educativa

Currículum y diversidad

Lya Sañudo Guerra
Horacio Ademar Ferreyra
Coordinadores

Esta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por un Comité de Pares de acuerdo con los criterios editoriales establecidos por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Martínez Rosas, José Luis

Miradas y voces de la Investigación Educativa II : Curriculum y Diversidad. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa / José Luis Martínez Rosas ; Lilibeth Morales Palomares ; Sergio Jacinto Alejo López ; compilado por Lya Sañudo Guerra ; Horacio Ademar Ferreyra. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2020.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-602-449-5

1. Ciencias de la Educación. 2. Derecho a la Educación. I. Morales Palomares, Lilibeth. II. Alejo López, Sergio Jacinto. III. Sañudo Guerra, Lya, comp. IV. Ferreyra, Horacio Ademar, comp. V. Título.
CDD 370.72

ISBN 978-987-602-449-5

Primera edición, 2020

D.R. © 2020 Universidad Católica de Córdoba, Argentina D.R. © 2020 Red de Posgrados en Educación AC, México

Asistentes de coordinación:

Gabriela Alessandroni, Georgia Blanas, Enrique Domínguez Ruíz y Marta Tenutto

Asistente Operativo:

Héctor Romanini

Revisión bibliográfica y documental:

Sandra Gisela Martín, Elena Silvia Pérez Moreno y Patricia Supisiche

Diseño de Tapas:

Fabio Viale

Índice

Presentación	4
Lya Sañudo Horacio Ademar Ferreyra	
El plan de innovación educativa. Una sistematización de experiencias	10
José Luis Martínez Rosas Lilibeth Morales Palomares Sergio Jacinto Alejo López	
Metáforas visuales como estrategia didáctica para la formación docente	32
Carolina Bruzzo M. Mercedes Civarolo Mónica Pérez Andrada	
Utilización de Videojuegos como parte del aprendizaje basado en problemas. Un enfoque por competencias en alumnos del nivel secundario de la Provincia de Córdoba	54
Martin Marcucci Alejandra Bosio M Gustavo A. Chiodi	
La creación de relaciones nutricias desde la convivencia escolar en niñas que han vivido maltrato infantil	66
Laura Marcela Gueta Solis	
Desafíos para la inclusión de enfoques feministas anticoloniales en la Universidad Nacional de Córdoba	83
Gabriela Bard Wigdor Gabriela Cristina Artazo Ornella Maritano	
Escuela técnica: significado e historización. Notas para pensar -en el presente- el devenir mujer en estos espacios educativos	99
Elena Silvia Pérez Moreno	
Procesos de inclusión infantil en la escuela privada colombiana	125
Violetta Vega	
Educación artística y creatividad: su importancia en la educación superior	145
Mariana Daniela González-Zamar Emilio Abad-Segura	
Satisfacción percibida de la Educación Sexual Integral en las y los jóvenes de la escuela secundaria	162
Iriana Sartor Hugo H. Rabbia	
Tensiones de la educación superior	177
Lorena Martínez Delgado Marta Osorio de Sarmiento Benjamín Barón Velandia	
La Educación Técnica Profesional - Trayectorias Escolares en las Escuelas Secundarias Técnicas de la Provincia de Córdoba – Informe Técnico descriptivo	193
Laura Lóndero	

Presentación

La respuesta a la Convocatoria 2019 a la presentación de contribuciones para el siguiente libro de la Colección *Miradas y voces de la investigación educativa*, realizada por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, en colaboración con la Red de Posgrados en Educación, AC de México, ha sido tan exitosa que fue necesario considerar tres tomos, los que agrupan las contribuciones recibidas por temas. Los libros temáticos son *Currículum y diversidad*, *Formación y desarrollo profesional docente* y el último está dedicado a las investigaciones sobre *Instituciones y sistemas educativos*. Dado que ya se ha publicado el primer texto de la Colección, a estos les corresponden, de manera consecutiva, los números II, III y IV, respectivamente.

Miradas y voces de la investigación educativa surgió en el año 2018 como una publicación -con referato- del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba; en cada tomo se articula con una universidad u otra institución académica reconocida de Argentina o el mundo, esta vez con la Red de Posgrados en Educación, AC. Integra avances, resultados de investigación, experiencias y propuestas educativas. Es una apuesta al conocimiento abierto y compartido, y, en estos tres libros de la Colección, presenta un claro sentido de justicia social.

Este segundo volumen de *Miradas y voces de la investigación educativa* está dedicado a dos temas relacionados y relevantes que son *Currículum y diversidad*, estrechamente vinculados si tenemos como marco el sentido último de la investigación científica educativa que es la justicia social. Está constituido por once artículos que aportan y acumulan conocimiento útil en estos temas que de muchas maneras se encuentran imbricados entre sí, pues la condición de atención a la diversidad está (debe estar) presente en todos los niveles y tipos de proyectos curriculares.

Es una colaboración internacional de un total de 26 autores y autoras, 14 con el grado de doctor, cuatro de maestría o magíster, cuatro de licenciatura, dos de ingeniería y dos doctorandos. Sus instituciones de pertenencia, en la mayoría, son universitarias y, en menor proporción, instituciones de formación docente y centros de posgrado. Son colaboraciones de diferentes países: siete documentos son de Argentina, dos de México, y España y Colombia con uno cada uno.

Las investigaciones y ensayos están dirigidos a aportar conocimiento a casi todas las modalidades y niveles educativos, abarcan temas referidos al posgrado, la universidad, la educación media o secundaria -técnica y general-, la técnica profesional, la primaria y primera infancia o preescolar. Sus aportes permiten tener un panorama de la comprensión de la problemática, la lógica interna de los procesos, el conocimiento útil para la mejora y, en algunos casos, propuestas y recomendaciones concretas de uso con la clara conciencia de que esto contribuye a la justicia social.

Wrigley (2018) afirma que un currículo socialmente justo se fundamenta en la comprensión del conocimiento y condiciones de los grupos en desventaja o en situación de vulnerabilidad, así como en las disciplinas académicas para producir conocimientos

verdaderamente potentes y un currículo de justicia social. Tal como se observará a lo largo de la lectura de este libro, la idea es que, para producir un conocimiento verdaderamente eficaz y potente, este debe revisar cuestiones de poder y desigualdad.

La primera colaboración es de Martínez Rosas, Morales Palomares y Alejo López, “El plan de innovación educativa. Una sistematización de experiencias” es una contribución de México que investiga los procesos innovadores en un programa de posgrado que incrementa el nivel de comprensión y dominio de docentes a través de un modelo. De acuerdo con los autores y autora, este texto

aporta al conocimiento de un saber emergente sobre los procesos de innovación educativa en la docencia y en los centros educativos; además, los temas que aquí se abordan: la innovación, así como el Modo II de producción de conocimiento, suponen nuevos escenarios de aprendizaje vinculados a la gestión del conocimiento y, de manera más general, a la sociedad del conocimiento, en donde se pretende fortalecer el vínculo ciencia-sociedad y el enfoque ciencia-tecnología y sociedad (CTS), enfatizando la ciudadanización, el acceso equitativo y la democratización de la ciencia y las distintas formas de conocimiento.

“Metáforas visuales como estrategia didáctica para la formación docente” es el siguiente capítulo de Bruzzo, Civarolo y Pérez Andrada, de Argentina, el cual está dirigido a la formación docente universitaria.

Se definen algunas configuraciones didácticas que incluyen metáforas que a partir de Eisner (2004) describen cómo la incorporación del lenguaje del arte y la presencia de expresión metafórica dan lugar a la imaginación y a la sorpresa en las propuestas de enseñanza que posibilitan altas demandas cognitivas a través de estas estrategias de enseñanza [...] se muestra el potencial que la incorporación de metáforas en las configuraciones didácticas, tanto en los procesos de explicación didáctica, andamiaje, realimentación, y como posibilidad de integración y transferencia a través de creación de metáforas al hacer visible el pensamiento en procesos metacognitivos, favorecen la comprensión. Creemos que esto puede favorecer nuevas comprensiones sin desatender la complejidad de la disciplina; ni la producción histórica de la igualdad, la justicia social en la formación docente universitaria.

En el texto “Utilización de videojuegos para el aprendizaje basado en problemas en alumnos del nivel secundario. Un enfoque por competencias” de Marcucci, Bosio y Chiodi, de Argentina, se afirma que existe una coherencia entre la competencia en resolver situaciones problemáticas y los juegos como estrategia de gamificación, utilizando la Plataforma Clases y Aventuras. De esto se desprende que los videojuegos consiguen algo que para la educación tradicional resulta muy difícil: llamar la atención de los estudiantes y mantenerlos motivados; además, los videojuegos *online* o en red empleados en clase permiten a los alumnos colaborar entre sí en el desarrollo de actividades. Finalmente, la

autora y autores afirman que “Fortalecer la educación pública, tanto en el nivel primario como en el nivel medio, mediante la utilización de estrategias innovadoras que acompañen los cambios culturales y tecnológicos, es seguramente un aporte fundamental para el logro de una educación inclusiva y equitativa.”

Para Gueta Solis, de México, “La Justicia Social demanda el reconocimiento de las diferencias de grupo para eliminar la opresión, como así también la eliminación de la injusticia institucionalizada una igualdad para todos en derechos y libertades.” Este es uno de los principios del texto “La creación de relaciones nutricias desde la convivencia escolar en niñas que han vivido maltrato infantil”, donde plantea como hallazgo de la investigación los pilares de la convivencia que permiten que esta

sostenga las relaciones nutricias de tal manera que se estén construyendo rasgos de una nueva competencia para ‘vivir la vida’, concepto nuevo acuñado por la autora, haciendo énfasis en el vivir como verbo de origen, el que da sentido y conduce todas las acciones que se realizan, se estaría formando para la comunidad en el sentido amplio que esto implica.

Un tema por demás coyuntural y de amplia discusión actual es la problemática del género. El quinto trabajo, “Desafíos para la inclusión de enfoques feministas anticoloniales en la Universidad Nacional de Córdoba”, de Argentina, de Bard Wigdor, Artazo y Maritano, estudia la configuración geo-corpo-política de los grupos de investigación. Hacen notar que existe una primacía de mujeres blancas heterosexuales, urbanas, de clase media y en clara desventaja frente a varones de la misma condición. Según estas autoras, lideran los grupos de investigación en temáticas de género, quienes hegemonizan los debates sobre diversidad/disidencia sexual. Insisten que “tenemos que romper con estos corsés epistemológicos, precisamos que otros cuerpos, otras voces transiten nuestros espacios y que quienes resisten aun en los márgenes institucionales existan como actores principales de estos procesos de cambio.”

El sexto apartado, “Escuela técnica: significado e historización. Notas para pensar - en el presente- el devenir mujer en estos espacios educativos” de Pérez Moreno, de Argentina, dedica su investigación a estudiar las desigualdades de mujeres en el ingreso a la institución técnica y en la vida cotidiana escolar. Encuentra que

están originadas por una diferencia sexual que hemos naturalizado, sexualizando los cuerpos, los espacios y toda nuestra cultura en sistemas dicotómicos, como una forma específica de ordenar la sociedad. Las distinciones operan desde la estructura, y todo lo que emerge de ella queda invisibilizado a través de los estándares de normalidad que esta supone.

Afirma que “la igualdad de oportunidades para las mujeres es una pieza clave en la constitución de nuestra cultura y un horizonte para las políticas públicas en una sociedad en permanente tensión con lo socialmente correcto y lo socialmente justo.”

Otro tema que asocia de manera determinada el currículo y la diversidad es la inclusión como perspectiva educativa, tal es el caso del siguiente texto, “Procesos de inclusión infantil en la escuela privada colombiana”, de Vega, de Colombia, que investiga la experiencia de inclusión de la población de primera infancia con discapacidades en ocho instituciones educativas de carácter privado en Colombia. Como resultado de esta indagación, se halló que en estas instituciones se han logrado desarrollar experiencias altamente satisfactorias para los niños y niñas, y para los padres y madres; asimismo, que los docentes comprenden su participación en estas iniciativas como una oportunidad de desarrollo profesional y personal. Estas experiencias de inclusión en escuelas privadas contrastan de manera visible con los hallazgos de la investigación reciente sobre experiencias de inclusión obligatorias en instituciones estatales. Los resultados aportan a las formas de organización escolar y propuestas pedagógicas a través de las cuales se podría garantizar los derechos a la educación, a la no discriminación y a la participación de este grupo poblacional en la primera infancia.

El octavo apartado se titula “Educación artística y creatividad: su importancia en la educación superior” de González-Zamar y Abad-Segura, de España. La autora y el autor refieren que la revisión bibliográfica obtenida expone que la aplicación de modelos de aprendizaje que promueven el pensamiento creativo están adquiriendo cada vez mayor presencia en la enseñanza preuniversitaria y universitaria, y en línea, con el desarrollo competencial exigido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Gracias a esta herramienta, se puede obtener información bibliográfica de las principales tendencias de investigación relativa a experiencias relacionadas con el impacto del aula invertida en la etapa universitaria. La puesta en marcha de una metodología activa coincide con la necesidad de lograr un aprendizaje significativo para que los futuros profesionales sean capaces de adaptarse a la compleja sociedad actual.

El trabajo “Satisfacción percibida de la Educación Sexual Integral en las y los jóvenes de la escuela secundaria” de Sartor y Rabbia, de Argentina, encuentra que la mayor satisfacción percibida respecto a la formación en educación sexual corresponde a egresados/as de escuelas privadas confesionales. Parece afirmarse una lógica de racionalidad propia, donde una mejor educación sexual es la que no se brinda en la escuela o bien la que se reduce a contenidos anatómicos, fisiológicos y de genitalidad, junto con algunos contenidos del eje vincular y ético. Finalmente, puntualiza que para lograr una Educación Sexual Integral como “una práctica que garantice los derechos reconocidos a niñas, niños y adolescentes, es necesario dotar de protagonismo a las y los estudiantes en las diversas fases de su programación, implementación y evaluación.”

En el décimo apartado, “Tensiones de la educación superior”, de Delgado, Osorio de Sarmiento y Barón Velandia, de Argentina, sus autores asientan de entrada que la “invitación a una educación más global no es otra cosa que la incorporación a una cultura de la inclusión y del reconocimiento incondicional del otro como legítimo.” La

globalización, los avances tecnológicos, la oferta educativa y la formación desde una visión humanista son factores que deben ser considerados en las instituciones educativas para disminuir las tensiones actuales que se presentan en la educación. Para lograrlo,

la escuela cumple un papel fundamental. Esta institución, no solo forma a personas, sino también a ciudadanos, entendiendo a estos más allá del concepto que hace referencia a individuo que vive en una comunidad local con una serie de derechos y deberes, y estando más cerca de un concepto de ciudadanos críticos, capaces de entender y valorar las problemáticas de su mundo, con la capacidad para formar parte de una ciudadanía participativa, flexible y activa políticamente.

La última colaboración es “Trayectorias escolares en las escuelas secundarias técnicas de la Provincia de Córdoba. Informe técnico descriptivo” de Londero, de Argentina. Aborda un tema educativo muy sensible, que es el abandono escolar que pone de manifiesto la estructural contradicción de declarar el compromiso de educación equitativa para todos en igualdad de oportunidades y la política de selectividad. En contraste, el concepto de Educación con Inclusión que acompaña las trayectorias escolares facilita el ingreso, la permanencia, el progreso y el egreso continuo de un mayor número de jóvenes. Tiene implicaciones relevantes para el futuro de los y las jóvenes que requieren que se achique la brecha entre la educación y el mercado laboral. Para esto,

es necesario un Estado que apueste al desarrollo de un sistema educativo que incluya a todos los adolescentes y jóvenes de nivel secundario, un docente comprometido con sus prácticas adaptadas al contexto, que la alfabetización digital y científica sean el norte en todas las propuestas curriculares y, a la vez, la recuperación de un Estado que planifique políticas públicas de reactivación de la economía interna a nivel regional y local, siempre amparado en los valores de la democracia como fuente legítima del arte de gobernar para alcanzar una sociedad más justa donde la participación y la voz de todos y cada uno de los actores sociales nos lleve al pleno ejercicio de la ciudadanía.

Como se puede observar, estas aportaciones dan cuenta de las preocupaciones más relevantes en la educación actual, son el centro de la reflexión, discusión y puesta en obra de docentes, directivos, autoridades, investigadores, familias y demás agentes educativos. Se abordan temas como el determinante efecto de un docente preparado desde la perspectiva inclusiva, la aceptación de la diversidad humana, propuestas para disminuir brechas digitales en el logro educativo y en lo social, asuntos claves de injusticia educativa y social como la perspectiva de género, sexualidad, discapacidad, abandono emocional, perspectivas implícitas de formación ciudadana, entre lo más relevante. Es fundamental recordar que Sapon Shevin, (2013) puntualiza que, desde una orientación a la justicia social, la inclusión debe ir más allá del discurso. Identifica que los obstáculos son una acartonada concepción de "normalidad" y con ello, las formas restrictivas del currículum teórico y aplicado. Los principios fundamentales se basan en la aceptación de la diversidad,

como perspectiva no como estrategia, de todo el alumnado y el modo en que se prepara al profesorado para la educación inclusiva.

Esperamos colaborar con estos textos a un conocimiento más abierto e incluyente; desde aquí, abogamos por la importancia de los orígenes sociales del conocimiento (Shalem y Allais, 2019) por razones tanto de fortalecer la producción y distribución del conocimiento, como de crear planes de estudio que garanticen equidad y fomenten la confianza en las niñas, los niños y las/los jóvenes en el futuro. Trabajemos por ello.

Dra. Lya Sañudo Guerra
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Referencias

- Sapon Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4735275>
- Shalem, Y. y Allais, S. (2019). Polarity in Sociology of Knowledge: The Relationship between Disciplinarity, Curriculum, and Social Justice. *Curriculum Journal*, 30(2), 144-161. <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Wrigley, T. (2018). 'Knowledge' Curriculum and Social Justice. *Curriculum Journal*, 29(1), 4-24. <http://www.tandf.co.uk/journals>

El plan de innovación educativa. Una sistematización de experiencias

José Luis Martínez Rosas¹
Lilibeth Morales Palomares²
Sergio Jacinto Alejo López³

Uno de los grandes retos de la innovación educativa es atender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la creatividad tanto del profesor como de los estudiantes, en el entramado de una relación incierta y distinta sobre todo en el trabajo del aula. Sin embargo este reto está condicionado por problemas en el logro de objetivos desde una mirada de equidad, específicamente al acceso y disposición a los recursos materiales y culturales entre los diferentes sectores sociales, trastocando a la educación como un derecho a partir del poder del Estado (Escámez, 2004) y de la comprensión acerca de que no es posible que un individuo no pueda ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación” (Latapí, 2009, p. 258). Por ejemplo, los problemas de desigualdad social en la actualidad tienen que ver con el uso intensivo de los conocimientos, la evolución tecnológica y la transformación en la organización del trabajo, que generan brechas epistemológicas a la par que desigualdades socioeconómicas apuntaladas por una economía global del conocimiento; se trata de situaciones que pretenden justificarse con el desarrollo de teorías que explican la existencia de estos fenómenos desde los factores genéticos y personales y niegan la existencia de otros factores desde una mirada compleja y diversa (Tedesco, 1999).

Dados estos grandes problemas de desigualdad social (Tedesco, 2008 y 2012), la propia organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura se ha propuesto lograr el Objetivo del Desarrollo Sostenible 4, el cual pretende llevar al conjunto de la humanidad a nuevos escenarios con mayores índices de educación de calidad; en consecuencia, los docentes deben atender las problemáticas educativas concretas cotidianas y pueden hacerlo mediante innovaciones que introduzcan mejoras y puntos de inflexión en las prácticas educativas cotidianas.

En este orden de ideas, el Modo II de producción de conocimiento presenta un camino más real y racional, en donde la transdisciplinariedad, junto con la difusión y uso del conocimiento en diferentes contextos de aplicación, facilitan poner en juego los conocimientos tácitos más aún que los conocimientos codificados, dando lugar a las características más distintivas y dinámicas de la gestión del conocimiento. Además, en el

1 Coord. de Posgrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato – Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior. joseluismar444@gmail.com

2 Coord. De Licenciatura en Educación Preescolar, Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato – Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior. lilibeth8617@hotmail.com

3 Docente-Investigador del campus Celaya-Salvatierra de la Universidad de Guanajuato. jacintosergio@hotmail.com

Modo II destacan sus efectos sobre el control de la calidad con “formas más transitorias, temporales y normas más fluidas” considerando mayormente un ambiente novedoso a través de los campos disciplinarios y transdisciplinarios en la investigación y su relación con expectativas y resultados más específicos (Gibbons y otros, 1997).

Esta especificidad y particularidad del campo de la innovación educativa inserta en el modo II de la producción del conocimiento, es valiosa desde nuestra opinión y permite fortalecer la innovación de la ciencia y la tecnología, por sus tres propiedades, la primera que se refiere a que ya no se basan inicialmente en la búsqueda de los “primeros principios científicos” sino en el papel que tienen las habilidades prácticas y el conocimiento tácito. La segunda es la innovación basada en el “conocimiento y en la práctica a través del diseño”, es decir se trata de la construcción, manipulación y el control para funciones y propósitos específicos. Por último, tiene relación con una propiedad que contribuye a la innovación y el papel que juegan las computadoras con aplicaciones de uso independiente y particular (Gibbons y otros, 1997).

Particularmente, la innovación educativa desde estas perspectivas trastoca el modelo vigente de la sociedad del conocimiento, en el que la producción se localiza en el norte y el consumo de conocimientos en el sur del sistema-mundo y toma distancia de la corriente dominante de la ciencia que aún se centra en las filosofías herederas del positivismo del siglo XIX. Por el contrario, empodera a los excluidos de la justicia social mediante la superación de círculos de exclusión educativa y el desarrollo de saberes y epistemologías ligadas al sur simbólico del sistema mundial.

Con relación a los temas del currículo, saberes y prácticas, el presente texto aporta al conocimiento de un saber emergente sobre los procesos de innovación educativa en la docencia y en los centros educativos; además, los temas que aquí se abordan: la innovación, así como el Modo II de producción de conocimiento, suponen nuevos escenarios de aprendizaje vinculados a la gestión del conocimiento y, de manera más general, a la sociedad del conocimiento, en donde se pretende fortalecer el vínculo ciencia-sociedad y el enfoque ciencia-tecnología y sociedad (CTS), enfatizando la ciudadanía, el acceso equitativo y la democratización de la ciencia y las distintas formas de conocimiento.

Es necesario mencionar que se realizó como antecedente una investigación más amplia de corte cualitativo, cuyo resultado se publicó bajo el título: “Proyectos de investigación y producción de tesis de estudiantes de dos maestrías en educación de una escuela normal en Guanajuato, México” (Martínez, Partida, Hernández y Alba; en: Vergara y Calderón, 2016), para lo cual se construyeron y focalizaron dos categorías analíticas: la construcción teórica y la construcción metodológica que explicitaron los investigadores en los documentos primarios sometidos a análisis.

En este horizonte conceptual y en esta línea de investigación se inscribe el presente opúsculo, que se enfoca a elucidar la construcción metodológica realizada para generar innovaciones educativas y que contiene el resultado de una sistematización de experiencias de diez casos de innovaciones educativas y de la que surgen algunos aprendizajes obtenidos

con relación a su planificación, puesta en práctica y evaluación de las innovaciones educativas.

La fundamentación teórico-metodológica del presente texto recoge aportaciones como el silogismo práctico, la teoría de la práctica educativa y la sistematización de experiencias, que en el marco del Modo II de producción de conocimiento, posibilitan la investigación y desarrollo de innovaciones educativas para la resolución de problemas en el aprendizaje y la formación de niños y jóvenes.

El propósito de esta sistematización consiste en comprender ante todo los procesos, pero también los productos de innovación educativa, desde una perspectiva heurística, con la intención de aportar elementos para un mayor rigor metodológico y técnico en los procesos que buscan la mejora de la educación mediante la introducción de innovaciones; y al mismo tiempo, mostrar elementos útiles y aplicables en procesos de formación e intervención pedagógica para el desarrollo de futuras innovaciones educativas; puesto que estos procesos necesitan fortalecerse para impactar en la resolución de los problemas educativos que enfrentan día a día los docentes en los diferentes centros educativos.

Innovación educativa y perspectiva crítica y emancipatoria

Las innovaciones sociales y, en consecuencia, las innovaciones educativas, son procesos de cambio para instalar en la realidad un bien superior que implica mejoría para los sujetos que viven situaciones adversas o problemáticas. Consideramos que, con las innovaciones sociales o educativas se trata de lograr la emancipación de los sujetos de esta realidad a la que están constreñidos, donde ellos mismos y a través de su práctica generan una nueva realidad con mejoría en sus procesos sociales y educativos. En esta perspectiva emancipatoria, la teoría permite analizar, explicar, reconstruir y comprender los componentes del objeto de estudio para potencializar procesos posteriores de innovación educativa o de cambio social.

Dicha innovación no es la invención de una nueva educación o de artefactos tecnológicos aplicados a la práctica educativa, sino que consiste en un cambio consciente e intencionado que introduce novedades y mejoras en los procesos educativos mediante la intervención de los sujetos que viven problemáticas en materia educativa y que buscan resolver. En consecuencia, la innovación es un cambio que generalmente se presenta en un contexto local y ocasionalmente en el plano nacional o internacional, que logra como principal producto instalar una nueva realidad educativa en la que deja de existir la problemática diagnosticada. Además, requiere la inclusión de la teoría para analizar la problemática, guiar la intervención y evaluar los resultados. En este proceso o en sus resultados puede generarse la invención de un procedimiento específico, un artefacto cultural o tecnológico; pero lo esencial, al tratarse de innovaciones en la educación, es generar un cambio con novedad y mejora en “lo educativo”, es decir, en las prácticas, procesos o resultados educativos.

En este orden de ideas y retomando las proposiciones ya mencionadas de Habermas (1982), consideramos que en los procesos de innovación educativa subyace un interés y una

racionalidad emancipatorios, más que prácticos o técnicos. Desde luego, al asumir esta postura podemos tomar distancia de una perspectiva técnica sobre la práctica y sobre la innovación educativa, en la que, como señala Habermas: existe un interés técnico que privilegia la seguridad informativa y la ampliación de la acción controlada por el éxito, con un sistema de referencia ordenado por la disposición técnica sobre procesos objetivados, en el que las teorías permiten deducir hipótesis legales con contenido empírico e interrelaciones hipotético-deductivas. En la perspectiva técnica que prevalece en las ciencias empírico – analíticas o experimentales el punto de partida son las hipótesis son enunciados sobre la co-varianza de magnitudes observables; la observación que generalmente es de tipo experimental está controlada y, por ello, el saber generado puede ser pronóstico.

La perspectiva crítica en las ciencias sociales y en la innovación educativa, que aquí se asume, es una fuente de inspiración que nutre la teoría y la metodología con las que se accede a los documentos primarios y con las que se construyen las categorías analíticas.

Plan de innovación y proyectos de ciclo de innovación

Entre tales categorías sobresale la relevancia de la construcción metodológica, que aquí se desagrega en los diversos elementos que contiene, quizá el más importante de ellos es el plan de innovación, que se conceptualiza como la forma en que se documenta y formaliza la segunda gran operación del proceso de innovación que consiste en guiar la práctica de intervenir en el objeto de innovación. Esta operación metodológica formalizada en el plan depende de la que le antecede en orden cronológico: el diagnóstico inicial o primera evaluación y además tiene enormes implicaciones sobre la operación que le sucede: la intervención efectiva en el objeto de innovación, donde se aplica o ejecuta lo planificado.

Un plan de innovación educativa requiere de uno o varios proyectos, según los ciclos que resulten necesarios para resolver la problemática educativa identificada y seleccionada para intervenirla, provocando una inflexión en los procesos inerciales y un cambio con fines de mejora, mismo que es dirigido consciente y reflexivamente por el docente que se posiciona como sujeto innovador. Para completar y llevar a la práctica lo planificado, tanto a nivel del plan, como del proyecto, se requieren diversos elementos, principalmente del dispositivo de innovación.

Aunque este documento se concentra en el plan de innovación y en el proyecto de ciclo, como partes fundamentales de la construcción metodológica, no está por demás recordar que partimos de una condición construida y valorada como problema educativo, para llegar a la superación de tal problemática en una nueva realidad, en la que se cristaliza un bien educativo deseable y construible como una realidad tangible; por lo tanto, los elementos teleológicos y axiológicos se encuentran imbricados en la construcción metodológica en su conjunto, y en el plan y proyectos de innovación. Considerando lo anterior, el plan de innovación es la guía y marco general del proceso de innovación y puede contener uno o más proyectos que corresponden a los respectivos ciclos de innovación. Tanto el plan, como cada proyecto, son instrumentos palpables que permiten

concretar el método de innovación, y también son mediaciones al servicio del método y del sujeto de la innovación.

Operaciones metodológicas

Bajo la inspiración de la teoría y pedagogía críticas, y específicamente de la dialéctica de la negatividad (Adorno, 2005), como posición desde la que se identifican las ausencias y bienes deseables, así como de la investigación-acción (IA) y la investigación-acción-participativa (IAP), como opciones metodológicas que permiten superar las problemáticas sociales y educativas; consideramos que el proceso de innovación se constituye -en el primer ciclo- por cinco grandes operaciones: 1) Diagnóstico general del conjunto de las situaciones problemáticas para elegir una sola problemática desde la cual impactar en varias de ellas 2) Diagnóstico especial y detallado de la problemática elegida, desde los elementos que proporcionan los saberes o las teorías más pertinentes con que se cuente en el estado del conocimiento; 3) Planificación, que toma forma en el plan de innovación y que contiene, al menos, el problema educativo con su diagnóstico detallado al que denominamos “Estado A”, el propósito general de la innovación al que denominamos “Estado B” y que se corresponde y contrasta con el “Estado A”; y la hipótesis de acción que es el supuesto que al ponerse en práctica resuelve el problema educativo identificado y logra por consiguiente el propósito, tal hipótesis o supuesto también retoma el estado del conocimiento y las condiciones particulares de los sujetos que intervienen en la innovación; 4) ejecución del plan o intervención y 5) evaluación de los avances y logros alcanzados.

A partir de este plan se formalizan cada uno de los proyectos de innovación (Martínez, 2018): el primero retoma los tres elementos del plan y los detalla o desglosa, como se verá más adelante, así parte del diagnóstico o “Estado A”, sigue con la planificación detallada de la hipótesis de acción que es el eje del proyecto, luego con la ejecución del mismo o intervención práctica en el problema, y finalmente evalúa el resultado para valorar el avance hacia el “Estado B”. En los ciclos sucesivos, este último diagnóstico se retoma y convierte en el nuevo diagnóstico inicial, al que le siguen las demás operaciones: la micro-planificación en el nivel del proyecto, la ejecución y la evaluación. La experiencia indica hasta ahora que en general se realizan tres ciclos de innovación para lograr el propósito del plan o al menos acercarse en gran medida hacia esa meta.

En este orden de ideas, el plan de innovación es un documento que da forma a una de las grandes operaciones del proceso de innovación que es la planificación de la innovación, dentro de un proceso cíclico que normalmente se presenta como un conjunto de operaciones con sucesión cronológica; por lo que depende de la operación que le antecede: el diagnóstico inicial o primera evaluación y además tiene enormes implicaciones sobre la operación que le sucede: la intervención efectiva en el objeto de innovación, donde se aplica o ejecuta este plan y, evidentemente, en la evaluación de todo lo anterior.

Silogismo práctico

El más remoto antecedente de esta forma de razonamiento que inspira nuestra interpretación del proceso de innovación se encuentra en el silogismo práctico atribuido a Aristóteles (Aristóteles 1988 a y b; Vigo, 2010). En general, un silogismo es una forma de argumentación donde se llega a una conclusión partiendo de la relación de dos premisas que le anteceden:

Una premisa mayor que incluye el término mayor que predica acerca de la conclusión, por ejemplo: “Todos los seres humanos son racionales”. Una premisa menor en donde se encuentra el sujeto de la conclusión que es comparable, por ejemplo: “José es racional” y, el consecuente o conclusión del razonamiento mediante el cual la relación entre las dos premisas anteriores se afirma o niega, por ejemplo: “Por lo tanto, José es un ser humano”.

Esta forma de razonamiento basada en el silogismo práctico se intentó aplicar desde la época clásica grecolatina a la acción humana, que es intencional, para explicar por qué y sobre todo para qué se realiza; por lo tanto, está relacionada con una visión teleológica de la acción humana y de su entorno.

Posteriormente en la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales asociados a una perspectiva crítica, distintos autores realizaron otras aportaciones: Georg Henrik von Wright (1963 y 1972), Elizabeth Anscombe (1995), Donald Davidson (1995), Martha Nussbaum (1978) y David Charles (1984). En particular Nussbaum analiza la participación de las creencias y los deseos en el marco de la acción intencional humana.

Esta forma de razonamiento práctico también se encuentra desarrollada en calidad de postulados básicos en las teorías de la acción social (por ejemplo, en la teoría de la elección racional) que se asocian a una perspectiva socio-constructivista y al énfasis en la subjetividad social como bases constitutivas de la realidad social. El razonamiento práctico en mención, también se localiza en la filosofía de la praxis asociada al materialismo dialéctico, ya que la praxis en este contexto filosófico se asocia fuertemente a una perspectiva de emancipación y transformación social que pretende instaurar en el presente un bien deseable del que carecen los sujetos.

En los términos de Jürgen Habermas (1982), la forma de razonamiento que mencionamos corresponde a un interés y a una racionalidad emancipatoria y se distancia de intereses cognoscitivos asociados a las racionalidades técnica y práctica. Consecuentemente, las bases de todo proceso de innovación social o educativa se localizan en un logos y un *ethos*. El razonamiento del silogismo práctico, la praxis y la racionalidad emancipatoria conforman el núcleo duro categorial de un logos asociado a un *ethos*, en el cual la justicia social y la equidad en educación son fundamentales.

En el proceso de innovación educativa, la forma de razonamiento del silogismo práctico, que implica dos premisas y una conclusión, todas de carácter «práctico», se constituye de la manera siguiente: “*Dado el problema educativo caracterizado como «Estado A», se constituye la imagen-objetivo o «Estado B» como un bien deseable y*

éticamente justificado, que se logra al poner en práctica la hipótesis de acción como el medio que se supone más adecuado, eficaz y suficiente”.

Los tres elementos del silogismo práctico se traducen en los componentes básicos del plan de innovación: 1) el diagnóstico detallado del problema con sus categorías e indicadores establecidos mediante la aplicación o uso de la teoría, 2) la imagen-objetivo o estado B que “invierte” la situación problemática y la transforma conceptualmente en el estado ideal o “micro-utopía” a modo de una operación isomórfica y 3) el supuesto o hipótesis de acción, que es la mediación necesaria para llegar desde el problema hasta la resolución del mismo a través de líneas de acción estratégica.

Método

Se empleó el estudio de casos y la sistematización de experiencias para analizar los 10 casos de innovaciones educativas que fueron seleccionados. El estudio de casos desarrollado se puede definir como instrumental o teórico (Stake, 1998), mientras que los casos en sí no son estadísticamente representativos, sino que se trata de una muestra es criterial, ya que su selección obedece a los criterios que se indican enseguida.

Los diez casos en mención fueron seleccionados a partir de los informes de investigación y desarrollo de innovaciones documentados en forma de tesis de grado y fueron realizadas en escuelas de educación básica, media y superior, entre 2011 y 2019, en el marco de la Maestría en Investigación e Innovaciones Educativas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México, que es uno de los dos posgrados mencionados con antelación.

La sistematización de experiencias se refiere a un ordenamiento de datos que otorgan una significación sobre lo que se pretende rescatar en la acción, sobre la acción y después de la acción, en el marco de la práctica educativa concreta; por lo que contiene una recuperación, reconstrucción y reordenamiento sistemático de experiencias y acciones concretas que han conformado una práctica educativa o una práctica social en general (Jara, 1994; Iovanovich, 2007); hasta concretarse en un documento que ofrece una visión de la práctica, en tanto sistema de acciones, y del sentido que ella tiene hacia el logro de sus propósitos; además, la sistematización generalmente incluye también los aspectos problemáticos, los avances y logros obtenidos en el proceso de cambio social o de innovación educativa.

La sistematización es una operación post-activa de la práctica y el documento donde se manifiesta contiene el cúmulo de saberes compartidos por los sujetos que realizan la sistematización, por lo tanto, es un conocimiento socializado y codificado con los signos lingüísticos y claves interpretativas que los sujetos usan cotidianamente y, en ese sentido, sintetiza los conocimientos tácitos al convertirlos en explícitos, mediante la exteriorización de las experiencias. La sistematización puede adoptar la forma de un relato o narrativa de los sucesos y puede elevarse, mediante la codificación con claves de teoría, al nivel de saberes con mayor capacidad interpretativa.

La sistematización lograda en el presente trabajo es deudora y se inspira en aportaciones teóricas sobre la práctica educativa y sobre la teoría de la acción educativa, que han realizado entre otros: Carr (1990), Bazdresch (2000), Piña, Furlán y Sañudo (2003); tiene también como referentes a las corrientes anglosajonas y latinoamericanas de investigación-acción, entre las que se cuentan las de Carr y Kemmis (1988), Elliot (1990).

Los antecedentes fundamentales de la sistematización de experiencias se encuentran de manera más inmediata en la Investigación-Acción-Participativa (IAP), que es la vertiente latinoamericana de la investigación-acción; y de manera más remota en las aportaciones de Pablo Freire sobre la educación popular.

Cabe precisar que una diferencia fundamental entre las vertientes latinoamericana y anglosajona se encuentran en el tipo de sujeto de la investigación-acción, ya que en la IAP el sujeto-objeto es un grupo social, es decir, se trata de un sujeto colectivo que en su interior contiene un desigual capital cultural; de ahí que las operaciones metodológicas de la IAP enfatizan el carácter colectivo de las mismas, por lo que suelen denominarse: a) autodiagnóstico, b) planeación participativa, c) gestión participativa, d) autoevaluación participativa. En cuanto a los productos, se privilegia la producción y socialización de saberes profesionales en la perspectiva anglosajona, mientras que la vertiente latinoamericana enfatiza la generación de conocimiento popular y de conciencia social.

Aunque la sistematización de experiencias se ha desarrollado como una nueva etapa de la IAP en Latinoamérica, es posible trasladarla a un contexto más escolarizado o académico, para emplearla como metodología de investigación de casos de innovaciones educativas. Dentro de este contexto o marco metodológico, la sistematización de experiencias es un tipo de reflexión sobre la práctica educativa y sobre las acciones – también educativas- que constituyen esa práctica como totalidad sistémica y compleja; la sistematización se focaliza en la situación educativa problemática y en el objeto de innovación que se construye a partir de ella; y como tal, se realiza desde un enfoque holístico y crítico que incluye no solo al objeto de innovación, sino al sujeto de la misma y su interacción dialéctica.

Aunque la sistematización de la innovación de una práctica educativa se realiza una vez concluida la experiencia y con el propósito de cerrar el proceso y aprender de él, requiere de la reflexión en la acción y de que cada paso dado en el proceso de innovación se vaya documentando; ya que los datos y reflexiones a lo largo del proceso serán el insumo más valioso al momento de realizar la sistematización de la experiencia innovadora y concluir para informar a la comunidad educativa y a los pares académicos. En este sentido, la sistematización de cada uno de los casos de innovación educativa se encuentra en el umbral entre la “investigación en la acción” y la “investigación sobre la acción”, mientras que la sistematización realizada en este opúsculo es un tipo de investigación de segundo nivel y, por lo tanto, una “investigación sobre la acción” que le viene a adicionar una nueva capa de sentido a los procesos anteriores que se convierten en su referente empírico.

Por otra parte, la sistematización de experiencias también permite mostrar avances y retrocesos en la construcción teórico-práctica del objeto de innovación, que al mismo

tiempo es objeto de estudio, y contextualizar estos procesos en la práctica educativa; por lo que es una condición indispensable realizar una interpretación crítica, dejando de lado sólo una descripción sin sentido.

Como resultado de la sistematización holística y crítica, el sujeto de la innovación obtiene una sólida capacidad de meta-reflexión y una valoración crítica de los resultados y del proceso de innovación con todos sus componentes; por lo que resulta muy valiosa al realizar un metaanálisis de los 10 casos de innovaciones educativas centrado en las coincidencias identificadas en las categorías que componen el apartado de resultados o hallazgos del presente documento.

La sistematización conlleva a un proceso y a una producción del conocimiento porque a partir de esta se pueden explicar los diversos fenómenos que pueden constituir la práctica del docente y detectar más de cerca la realidad en que se encuentra inmersa. Este punto es primordial porque da cuenta de que la sistematización no es un asunto que se origina en un día y se termina al otro, sino que es un proceso permanente que necesita diferentes habilidades para recopilar información relevante, buscando la transformación que se requiere para atender a diferentes ámbitos que necesitan ser modificados y se puede producir un conocimiento para apoyar procesos educativos a nivel de aula, escuela y sistema educativo.

Como ya se ha mencionado, la categoría de análisis principal ha sido la construcción metodológica empleada para la innovación, pero la focalización de la sistematización se realizó sobre el plan de innovación, los proyectos de ciclo de innovación y tres categorías más, siendo las dos primeras las que resultan centrales en el presente estudio.

Por esa razón, se dejan de lado, por el momento, los otros elementos de la construcción metodológica, a los que el interesado puede acceder en el documento ya mencionado: “Proyectos de investigación y producción de tesis de estudiantes de dos maestrías en educación de una escuela normal en Guanajuato, México” de Martínez, Partida, Hernández y Alba (en: Vergara y Calderón, 2016).

A partir de los diez casos que sirvieron de base para elaborar esta sistematización, con relación al contenido del presente trabajo, se han agrupado los resultados más relevantes en las siguientes categorías: 1) metodología de investigación-acción empleada en procesos de innovación, 2) teoría y componentes del plan de innovación, 3) componentes del proyecto de ciclo de innovación, 4) Conceptualización de la ruta de innovación, 5) Resultados o logros de los casos de innovaciones estudiadas.

Resultados

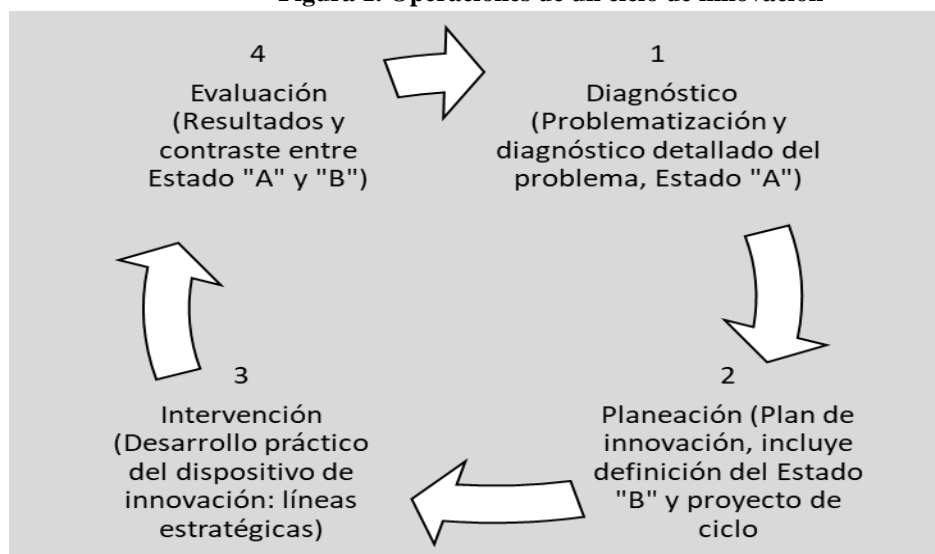
Metodología de investigación-acción empleada en procesos de innovación

En los diez casos de las innovaciones estudiadas, se empleó la metodología de investigación-acción, que permite modificar el ambiente social por medio de actividades específicas y consiste en un proceso de reflexión por el cual se desea mejorar la práctica en un área problemática determinada (McKernan, 2001).

Las grandes operaciones metodológicas del proceso de investigación-acción en que se fundamentan las innovaciones educativas estudiadas son: a) diagnóstico de la situación a mejorar, b) planeación, c) ejecución o intervención en la problemática, d) evaluación de resultados. Si al término de un ciclo de innovación, la evaluación arroja que los resultados últimos no son satisfactorios, entonces comienza un nuevo ciclo, donde la evaluación realizada se convierte nuevamente en la operación inicial, es decir el diagnóstico, a la que sigue una replantación, y así sucesivamente.

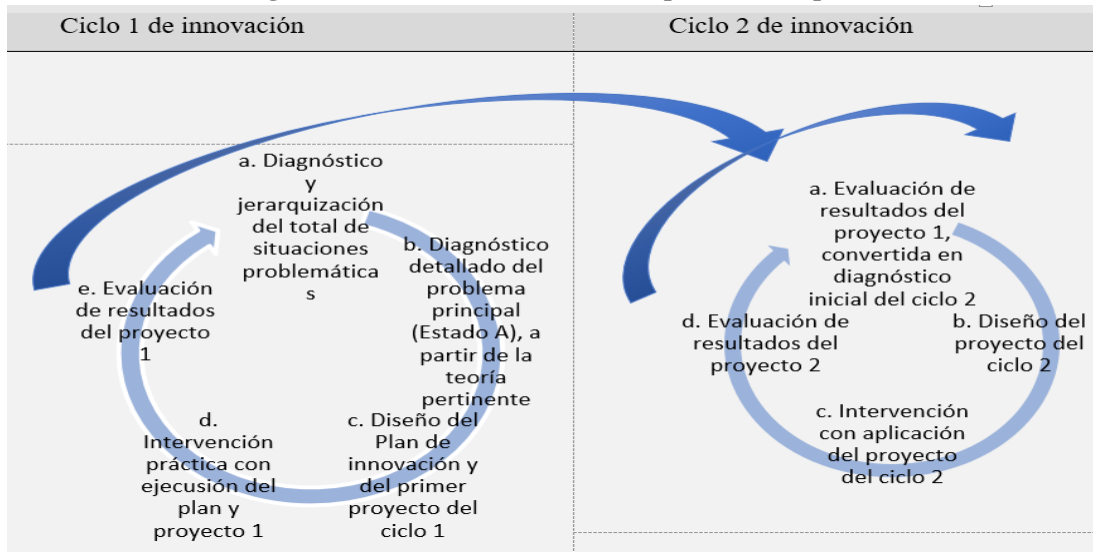
En los casos analizados se encontraron concordancias en las operaciones de un ciclo de innovación, mientras que el proceso anterior generó una sucesión de ciclos de innovación con sus respectivos proyectos, de tal manera que al visualizar diversos ciclos existen coincidencias con la idea de la espiral de IA ya conocida. Las operaciones de un ciclo y la sucesión de ellos en un proceso general los podemos representar o modelizar como sigue:

Figura 1. Operaciones de un ciclo de innovación



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Ciclos de innovación en un proceso en espiral



Fuente: elaboración propia con base en Coghlan y Brannick, 2005, p. 24

Teoría y componentes del plan de innovación

En los casos estudiados, se incluyen planes de innovación con los siguientes componentes:

(1) La situación educativa problemática.

Es la necesidad educativa o situación diagnosticada y que en el proceso de innovación se convierte en el estado inicial o *Estado A*. En este apartado es indispensable señalar en que consiste el problema, incluyendo los conceptos clave que delimitan conceptual o teóricamente el problema empírico, quienes son los sujetos, cuando y donde experimentan dicha situación problemática.

El *Estado A* es el resultado del proceso realizado previa y cuidadosamente de *problematización* de la realidad desde un saber o desde una teoría pertinente a la índole del problema, de pensarla críticamente como un problema a resolver o una situación a mejorar. Lo anterior se puede interpretar como una operación epistemológica y una intervención metodológica sobre la realidad, también como una acción integral que realiza el sujeto de la innovación desde la posición de una dialéctica negativa (Adorno, 2005) que no busca afirmar y reproducir la realidad, sino transformarla.

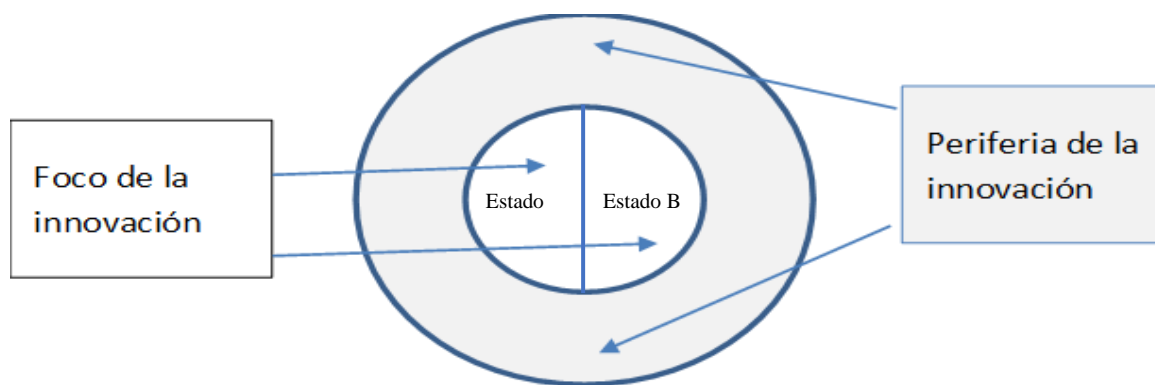
Se puede inferir que, para trabajar sobre el problema-objeto de innovación, se sigue la forma de razonamiento basada en el silogismo práctico, puesto que dentro del proceso de innovación y como piedras angulares del plan que lo guía, existen tres elementos esenciales para intervenir efectiva y prácticamente en el objeto de innovación, que se encuentran vinculados por una forma de razonamiento y que se expresan en formas como la siguiente: “dada la situación problemática existente (Estado A) que es necesario superar y puesto que la imagen-objetivo (Estado B) representa un bien superior y una realidad moralmente buena que es posible producir, entonces es conveniente y además un deber del educador el realizar

las acciones necesarias (supuesto o hipótesis de acción) para lograr tales propósitos” (Martínez, 2018).

El diagnóstico inicial que sirve de punto de partida o *Estado A* se presentó en un documento por separado distinto al plan de innovación, lo cual es conveniente por ser muy extenso; ya que se busca que el plan sea un documento más ejecutivo y que se concentre en visualizar y enunciar con precisión el *Estado B* y sobre todo en las mediaciones para conseguir que se haga realidad este último.

Resultó muy importante distinguir en este primer diagnóstico detallado dos niveles: el centro y la periferia del problema. El centro es el problema elegido por su relevancia y se encuentra visualizado en una red de problemas y en una práctica específica; este centro está destinado a convertirse en el foco de la innovación y en nuestra prioridad en el proceso de innovación. Asociados a este se encuentran los elementos secundarios en la periferia del problema principal incluyen las relaciones multicausales y multiefectuales asociadas al problema elegido y que hacen del problema seleccionado la entidad central de una red de problemas; en consecuencia, los otros problemas se encuentran en la periferia del problema, así como los elementos más relevantes de la práctica educativa, mirada desde los saberes del sujeto o desde alguna teoría de la práctica educativa.

Figura 3. Foco y periferia del objeto de innovación



Fuente: elaboración propia

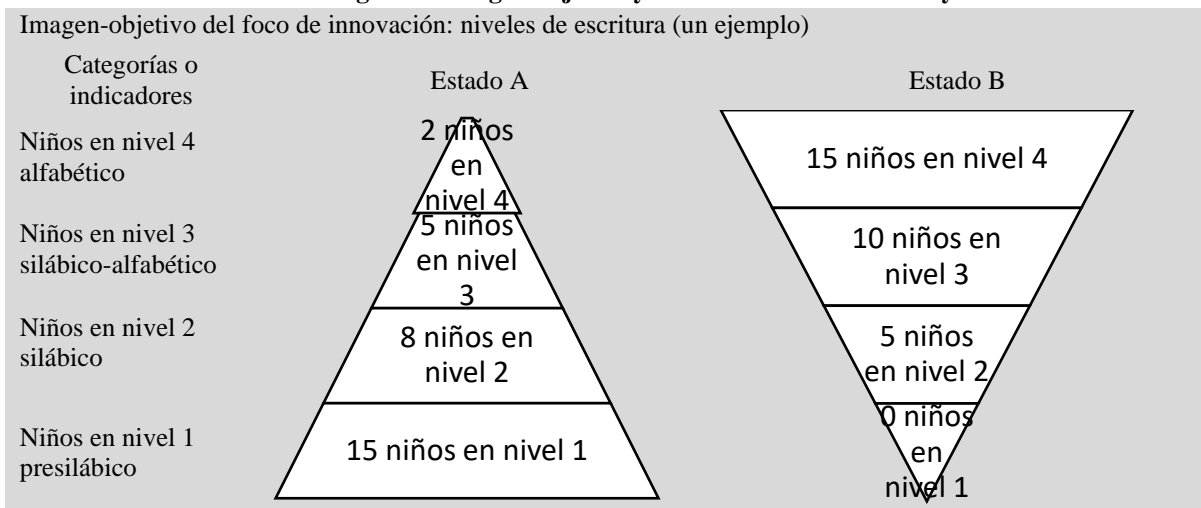
(2) La *Imagen-Objetivo* o propósito general de la innovación.

En ella se establecieron las metas precisas para lograr la situación final o *Estado B* que se pretende lograr, incluye los mismos rubros, aspectos o indicadores que se establecieron en el *Estado A*, pero con una variación en la cualidad o la cantidad; lo que implica mejoría respecto del estado inicial. Por lo tanto, desde el punto de vista de la sintaxis del texto, se enuncia de manera equivalente y con los mismos elementos. La *imagen objetivo*, también se construyó desde una dialéctica negativa y es el resultado de la imaginación creadora que solo existe en la mente del sujeto investigador, quién la formaliza

en el plan de innovación con la pretensión de objetivarla como realidad tangible en el mundo de la realidad social y educativa, a través del método de innovación.

Los *Estados A y B*, es decir, la situación problemática y la imagen objetivo, son dos construcciones que radican en mundos distintos, el primero en el de la necesidad y el segundo en el de la posibilidad. Para construir la *Imagen objetivo*, la imaginación creadora se produce de manera isomorfa y se apoya en una estructura fractal que haga posible contrastar los dos estados, representando el Estado B a los resultados posibles de lograr durante el plan de innovación. Esto lo podemos representar de la siguiente forma (figura 4.) Imagen-objetivo y contraste entre estados A y B

Figura 4. Imagen objetivo y contrasta entre estados Ay B



Fuente: elaboración propia con base en Martínez, 2018.

(3) El supuesto o hipótesis de acción.

Que es la mediación entre los estados A y B y se constituye por el tratamiento o solución que el experto determina que es la más adecuada y cuya realización pretende resolver la situación problemática; dicho supuesto o hipótesis de acción se convierte en un verdadero dispositivo de intervención en el objeto a innovar.

Cabe precisar que el término “intervención” supone un alto grado de violencia simbólica, por lo que no resulta tan adecuado a los propósitos de la innovación, que por definición se basa en el consenso y acuerdo intersubjetivo de los sujetos participantes. Así mismo, un dispositivo, a diferencia de un programa, se realiza considerando la complejidad y la posible irrupción de lo inesperado (Souto, 1999). Dentro de este marco, el procedimiento es la parte técnica del proceso de innovación e inicia al integrar al menos tres elementos:

- La situación educativa problemática que está identificada empíricamente y que es delimitada conceptualmente al incluir los conceptos claves que integran teóricamente el objeto de innovación y que también es delimitada empíricamente señalando quienes, cuando y donde se localiza el problema educativo que se va a intervenir. La situación

problemática identificada y delimitada teórica y empíricamente da lugar al problema de innovación; este problema se puede plantear en el Plan de Innovación de una manera sintetizada, en un enunciado como el siguiente: ¿Cómo disminuir la reprobación en el grupo de tercer grado de primaria en la materia de matemáticas, durante el presente ciclo escolar? Este enunciado supone que previamente se ha realizado un diagnóstico detallado de la situación problemática, al que llamamos “Estado A”, por lo cual, el sujeto que conduce el proceso de innovación tiene ya un diagnóstico con alto grado de precisión.

- El propósito general de la innovación, susceptible de formularse como metas de resultado mediante un enunciado como el siguiente: “se espera, al poner en práctica el plan de innovación, lograr un promedio mínimo de aprovechamiento del 80% en matemáticas al finalizar el ciclo escolar por el grupo de 3° de primaria. Tal propósito es un enunciado en el que se sintetiza lo que se espera al finalizar el proceso de innovación, supone que se ha construido con claridad y precisión el objeto de innovación en su estado final, donde ya estará resuelto el problema educativo inicial. A esta situación final deseada le denominamos “Estado B”.
- El tercer componente del Plan de Innovación se consiguió especificando el supuesto –o hipótesis- de acción con apoyo de la teoría pertinente. Se considera que este tercer elemento es el medio principal que permitirá hacer realidad el propósito general. Este supuesto puede formularse, por ejemplo, de la siguiente manera: “al modificar el modelo didáctico, con base en un proceso inductivo de pensamiento y en la estrategia basada en la resolución de problemas matemáticos (ABP), se resolverá la situación problemática y se alcanzará el propósito general”.

Todo lo anterior se documentó y explicitó formalmente, en algunos casos como se muestra a continuación.

Figura 5. Componentes primordiales del plan de innovación

PLAN DE INNOVACIÓN: _____		
(1) SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	(2) IMAGEN OBJETIVO O PROPÓSITO GENERAL	(3) SUPUESTO O HIPÓTESIS DE ACCIÓN
1.	2.	3.

Fuente: elaboración propia

Una vez logrado lo anterior, el procedimiento continúa al visualizar uno o varios ciclos de innovación que formen parte del Plan de Innovación y hagan posible lograr la imagen-objetivo o propósito general, así como identificar los componentes del supuesto o hipótesis de acción, haciendo más operativos o detallados todos los componentes.

En algunos casos, debido a la complejidad de la problemática, se establecen dos o más etapas sucesivas cronológicamente; en estos casos cada etapa se transforma en un ciclo de innovación. Ante esta situación el Plan de Innovación puede incluir generalidades de todos los ciclos previstos y desarrollar con profundidad la planeación del primero de ellos en un primer proyecto de innovación del ciclo.

A partir de los diez casos de innovaciones concluidas y reportadas, se encontró que para cada ciclo es necesario elaborar un proyecto y que este es el instrumento de planeación básico o más elemental. Si el plan de innovación contiene un solo ciclo, entonces algunos de los componentes son idénticos, como los propósitos; exceptuando a los que conforman el dispositivo de innovación. Sin embargo, en todos los casos no bastó realizar un solo ciclo, sino que fue necesario realizar 2, 3 o 4 ciclos de innovación, con sus respectivos proyectos. Los componentes de un proyecto del ciclo de innovación son los siguientes:

(4) El propósito particular a lograr en el ciclo de innovación.

Este propósito coadyuva al logro del objetivo general o Estado B, puede ser una parte de este o ser idéntico si es que el plan contiene un solo ciclo y, por lo tanto, un solo proyecto.

(5) La línea estratégica.

Es una guía de las acciones específicas que las agrupa, articula y les da sentido orientándolas hacia el logro del propósito. La línea estratégica o de acción, es la mediación más importante que permite lograr hacer realidad el *Estado B*. Cabe recordar que una acción contiene una actividad y sobre todo una intencionalidad que dota de sentido a la actividad, constituyéndose esta última en el componente técnico o efectivamente práctico de la acción.

(6) Las actividades.

Se trata de programar con precisión ¿qué-como, cuando, donde, con quiénes? se realizará cada actividad y se puede realizar mediante un listado de estas.

(7) Los recursos de intervención.

Son las técnicas, instrumentos y otros recursos materiales que posibilitan responder ¿con qué? Se realizarán las actividades y, en consecuencia, las líneas estratégicas.

(8) Las evidencias.

En su carácter de constatación empírica del logro del propósito, son producidas por la intervención al poner en práctica el dispositivo de innovación y forman parte del *Estado B*. Tales evidencias no son los documentos finales o una acumulación en forma de *dossier*, sino los rasgos o indicadores con los resultados concretos del proceso de innovación, es decir, son en positivo los mismos elementos o componentes de la situación problemática o

Estado A, pero ya resueltos y, consecuentemente con las magnitudes o cualidades donde se muestra la mejoría lograda.

(9) Las técnicas e instrumentos de investigación.

En este apartado se incluyó la manera y las herramientas con las que se documentará e investigará todo el ciclo de innovación y deben ser los necesarios y pertinentes para la construcción de datos relativos al dispositivo de innovación y a los resultados logrados.

En síntesis, documentar el plan de innovación y los proyectos de ciclo de innovación es una actividad, más que necesaria, indispensable para contar con buenos instrumentos que guíen la acción de intervenir en el objeto; sin embargo, no proporcionan suficientes elementos para completar la reflexión en la acción, ni para dar cuenta de toda la innovación con el rigor de una investigación.

Para lograr esto último, la primera condición consistió en aplicar las técnicas e instrumentos de investigación para construir el proceso de innovación como objeto de estudio. En este sentido, se encuentran los objetos de estudio superpuestos, por una parte, el problema educativo que fue transformado en objeto de innovación e investigación; y por otra, el proceso mismo de la innovación que se convierte en objeto de estudio secundario y complementario del primero.

Al diseñar el dispositivo específico para realizar el primer ciclo de innovación, se integraron en el proyecto para el primer ciclo: a) su propósito, b) las evidencias que explicitarán el logro de su propósito y c) el dispositivo concreto a desarrollar que integra una o varias líneas de acción, es decir, las estrategias integradas por acciones que permiten concretar cada línea y por los recursos y materiales a emplear en las acciones.

El diseño del ciclo y de su dispositivo, consideramos que se puede documentar según se muestra a continuación, a lo cual se ha añadido un último apartado con lo necesario para investigar lo realizado durante la realización del proyecto.

Figura 6. Proyecto de ciclo de innovación

PROYECTO DEL CICLO DE INNOVACIÓN: ____					
(4) Propósito particular	DISPOSITIVO DE INNOVACIÓN del ciclo_			(8) Evidencias de los resultados esperados	(9) Técnicas e instrumentos de investigación
	(5) Línea estratégica	(6) Actividades	(7) Recursos para la Intervención		
4.1.	5.1.	6.1.	7.1.	8.1.	9.1.

Fuente: elaboración propia

Conceptualización de la ruta de innovación

Los tres elementos del silogismo práctico antes mencionado sirven para comprender los elementos del plan de innovación y la ruta a seguir en el proceso de innovación. Al interpretar la ruta del proceso de innovación es factible establecer distintos lugares o situaciones alta relevancia:

- a. Primeramente, el “punto de inflexión” donde inicia un giro en el proceso inercial de desarrollo de la práctica educativa como sistema relativamente complejo, al momento de iniciar el trabajo teórico-práctico sobre el problema de innovación, es decir la construcción conceptual del problema educativo y la intervención efectivamente práctica en el mismo.
 - b. El “punto de no retorno”, que indica la consolidación de la innovación al establecerse una nueva tendencia inercial habiéndose resuelto el problema educativo. La consolidación de la innovación y el “punto de no retorno” solamente se logran con la sistematización del proceso de innovación que es un proceso meta-reflexivo del sujeto de la innovación que le aporta mayor conocimiento y consciencia crítica y teórica sobre el objeto de innovación y, además, lo capacita para anticipar problemáticas similares y poder atenderlas oportunamente.
 - c. Entre el punto de inflexión y el punto de no retorno, el cierre de cada ciclo de innovación señala otros “puntos intermedios” del proceso, es decir, las evaluaciones de cada proyecto señalan los avances parciales logrados hacia la imagen-objetivo o estado B; existiendo en cada evaluación un “alto en el camino” para tomar un respiro y repensar el método o camino seguido a fin de establecer nuevas líneas de acción o dar por finalizado el plan de innovación. En este sentido las evaluaciones se convierten en momentos de cierre parcial, por lo que es factible identificar varios “puntos intermedios” que pueden ser según los diez casos de innovaciones estudiados en esta sistematización, entre dos y tres ciclos, aunque pudieran ser más.
- e) Resultados o logros de los casos de innovaciones estudiadas.

En los 10 casos de innovaciones estudiadas, los logros vinculados a los propósitos de los planes de innovación se pueden clasificar en dos vertientes, centradas en procesos o en productos innovadores. Respecto a las innovaciones centradas en procesos educativos: en el 80% de los 10 casos analizados se realizaron innovaciones en los procesos educativos en escuelas de diferentes niveles educativos, 3 de licenciatura en educación, 2 en primaria y 3 en preescolar, que incluyen los siguientes temas:

- a. Comprensión de textos de las alumnas de Licenciatura en Educación Preescolar en una normal de Guanajuato.
- b. Recuperación de la práctica docente reflexiva de estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar.
- c. Acoso escolar en una escuela primaria urbana del Estado de Guanajuato.
- d. Comunidades de aprendizaje infantil para favorecer la convivencia en un grupo de preescolar multigrado.
- e. Participación de la familia para el trabajo colaborativo en un preescolar unitario a través del proyecto educativo escolar.
- f. Expresión dramática y musical como propuesta de innovación para el desarrollo del lenguaje oral en un grupo de 3° de preescolar.

- g. Implementación de estrategias para la mejora del proceso de comprensión lectora en quinto grado de primaria.
- h. Fortalecimiento de habilidades lectoras en alumnas normalistas migrantes a través del apoyo tutorial académico.

Con relación a las innovaciones centradas en productos tecnológicos, principalmente *software* educativo, cabe mencionar que en el 20% de los diez casos se realizaron innovaciones educativas centradas en productos tecnológicos para fortalecer los procesos educativos en escuelas de nivel básico, específicamente en un jardín de niños y una escuela primaria:

- a. *Software* educativo que contribuye al uso de los principios de conteo en un grupo multigrado de preescolar.
- b. *Software* para lectoescritura en la escuela primaria.

Discusión

La metodología de investigación-acción (I-A) y de investigación-acción-participativa (IAP) que se emprende para enfrentar y resolver problemas educativos, es un escenario de tensiones: por una parte simboliza la posibilidad de mejora, emancipación y cambio educativo, además de que tiene una gran fortaleza ética y epistemológica al anticipar mejores escenarios de equidad y justicia social; pero por otra parte, se ha caracterizado por su debilidad técnica y por su falta de rigor metodológico, al incluir variables aleatorias o sufrir el efecto de una gama impredecible de complejos fenómenos subjetivos e intersubjetivos durante el ejercicio de la intervención educativa.

El gran déficit y la problemática acerca de las insuficiencias de la investigación-acción como método para construir conocimiento científico, señalan como problema principal la carencia de rigor en el proceso de investigación, lo cual se asocia al hecho de que las interpretaciones de sus objetos, procesos y demás elementos se realizan desde el sentido común de los sujetos que intervienen en la experiencias; estas circunstancias son las razones por las que son magras o nulas sus aportaciones al estado del conocimiento de los objetos “teóricos” que forman parte de los campos de conocimiento de la investigación educativa.

En contrapartida, ya que la integración de los códigos, conceptos claves y racionalidad de la teoría representan en buena medida la lucha contra el sentido común y contra posiciones empiristas y positivistas, es lógico que se busque realizar la investigación y el desarrollo de innovaciones con un fuerte fundamento epistemológico, teórico y metodológico, y en consecuencia, integrar la teoría en la conceptualización de los problemas-objeto de innovación; es decir, el problema educativo se conceptualiza como problema de investigación e innovación construido y como objeto teórico.

Ante estas problemáticas, la sistematización de los 10 casos de investigación y desarrollo de innovaciones educativas señala que la intervención práctica en los problemas educativos reviste un notorio grado de complejidad y que existe una codificación del

discurso con nuevos elementos y los elementos constitutivos del plan de innovación y de los proyectos de ciclo que enriquecen el discurso de la IA.

La inclusión de estos elementos que son distintivos, a nuestro juicio, de estos casos de innovaciones educativas; específicamente el plan y el proyecto de ciclo de innovación, puede ayudar a superar las debilidades arriba señaladas de esta metodología.

Así mismo, la integración del silogismo práctico como componente teórico propuesto por los autores de este texto, posibilita conceptualizar las innovaciones educativas, con un nuevo elemento fuertemente enraizado en la tradición comprensiva de las ciencias sociales (Mardones y Ursua, 1982).

Por otra parte, la metodología de la IA empleada en los casos de innovaciones educativas estudiadas, así como la propia sistematización de experiencias desarrollada por los autores del presente texto, pueden articularse sin menoscabo de su énfasis emancipatorio, con conceptos que proceden de otros campos disciplinarios, incluso, mediante un trabajo de análisis multirreferencial a aportaciones provenientes de las ciencias económico-administrativas, la gestión y la gobernanza industrial o empresarial, con lo que se desarrolla un enfoque de articulación multirreferencial.

La búsqueda de articulaciones que proporcionen mayor potencialidad analítica a esta sistematización de los diez casos en estudio nos lleva a plantear la conveniencia de articulaciones conceptuales y metodológicas entre la IA, el Modo II de producción de conocimiento y el enfoque de investigación y desarrollo (I&D).

El eje que permite esta sinergia conceptual es sin duda la innovación educativa, que es una variante de la innovación social; ambas pueden inscribirse y orientarse por el paradigma del desarrollo humano acuñado por Amartya Sen (2000) e impulsado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al generar mayores capacidades para incidir ampliar los márgenes de libertad.

Conclusiones

A manera de cierre, es conveniente enfatizar las siguientes consideraciones: el proyecto del ciclo considerado como unidad, integra el propósito, el dispositivo que se construye para intervenir en el objeto de innovación y las evidencias del logro de los propósitos, también incluye las técnicas e instrumentos que permitirán contar con documentos primarios para poner en práctica la dimensión investigativa de todo el proceso.

Como suele suceder, de los 10 casos las experiencias de alumnos de posgrado que han realizado innovaciones bajo esta perspectiva, así como de otras, hemos aprendido que no basta un solo ciclo de innovación para lograr el propósito general, por lo que se harán necesarios dos o tres ciclos más para lograrlo y, en consecuencia, será necesario diseñar otros dispositivos de innovación de acuerdo con la evaluación realizada al finalizar cada ciclo precedente. De hecho, cada dispositivo es la forma que adapta de manera específica la fase inicial de planificación o de replanificación sucesiva.

La acción de diagnóstico debe realizarse de manera fina y con el concurso de la teoría específica que es pertinente para comprender el objeto de innovación, con el

propósito de que sea posible contrastar el estado inicial o *Estado "A"* versus el estado final de cada ciclo de innovación o *Estado "B"*.

Es muy importante tener presente que, si el diagnóstico inicial y la evaluación final de cada ciclo se realizan de manera general e imprecisa, los resultados que se obtengan probablemente no resuelvan el problema educativo que les dio origen. En el proceso general de innovación, la inclusión de los avances teóricos que derivan del estado del conocimiento es un elemento que coadyuva a trascender el sentido común del sujeto de la innovación y, por lo tanto, contribuye a proporcionar rigor teórico-metodológico al proceso.

El plan de innovación se deriva de la problematización y diagnóstico detallado del problema educativo y contiene una síntesis del problema, una imagen objetivo y un supuesto o hipótesis de acción. El proyecto del ciclo considerado como unidad, integra varios elementos: el propósito, el dispositivo que se construye para intervenir en el objeto de innovación, las evidencias del logro de los propósitos, además de las técnicas e instrumentos que permitirán contar con documentos primarios para poner en práctica la dimensión investigativa de todo el proceso.

En este orden de ideas, para lograr la imagen-objetivo y resolver las problemáticas educativas, resultan trascendentales la congruencia interna y el rigor teórico-metodológico del plan de innovación y de los proyectos de ciclo de innovación, cuya puesta en práctica posibilita lograr innovaciones educativas pertinentes para los sujetos y relevantes en su contexto.

Referencias

- Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Obra completa, 6 (A. Brotons Muñoz, trad.). Akal.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Blackwell.
- Anscombe, G. E. M. (1965). Thought and Action in Aristotle. What is Practical Truth? En *New Essays on Plato and Aristotle* (pp. 143–158). Routledge; Kegan Paul; Humanities Press.
- Anscombe, G. E. M. (1995). Practical Inference. En R. Hursthouse et al. (eds.), *Virtues and Reasons*. Clarendon Press.
- Anscombe, G. E. M. (1981). *Modern Moral Philosophy*. *Philosophy* 33, (1958), 1-9. Reimpreso en *Collected Philosophical Papers*, Vol. 3, Ethics, Religion and Politics, pp. 26-42. Blackwell.
- Aristóteles. (1988a). *Tratados de lógica (Órganon) II. Sobre la interpretación. Analíticos primeros. Analíticos segundos* (M. Candel Sanmartín, trad.). Gredos.
- Aristóteles. (1988b). *Tratados de lógica (Órganon) II. Sobre la interpretación. Analíticos primeros. Analíticos segundos* (M. Candel Sanmartín, trad.). Gredos.
- Audi, R. (Ed.) (1995-1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge University Press.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos Educar; Educación Jalisco.

- Cabrera, B. (2017). *Click matemático: Un software educativo que contribuye al uso de los principios de conteo en un grupo multigrado de preescolar* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Ed. Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Centeno, I. (2015). *Acoso escolar en una escuela primaria urbana del Estado de Guanajuato* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Coghlan, D. y Brannick, T. (2005). *Doing action research in your organization* (2.ed.). Sage.
- Davidson, D. (1995). *Ensayos sobre acciones y sucesos* (O. Hansberg, J.A.Robles y M. Valdés, trad.). Instituto de Investigaciones Filosóficas; UNAM/Crítica (Obra original publicada en 1980)
- Escámez, S. (2004). *La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación*. Universidad de Valencia.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares; Corredor.
- Gómez, M. E. (2019). *Fortalecimiento de habilidades lectoras en alumnas normalistas migrantes a través del apoyo tutorial académico* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Iovanovich, M. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1897Iovanovich.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontanamara.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Martínez, J. L. (2018). *Innovación educativa en prácticas y centros escolares*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México. (En prensa)
- Morales, L. (2015). *El proceso de comprensión de textos de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en una Normal de Guanajuato* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.

- Nieto, E. (2014). *Las rutas para una práctica docente reflexiva con estudiantes de licenciatura en educación preescolar* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Nussbaum, M. C. (1985). *Aristotle's De motu animalium* (2a. ed.). Princeton University Press. (Reproducción de la 1a. ed. de 1978).
- Pérez, M. (2016). *La expresión dramática y musical como propuesta de innovación para el desarrollo del lenguaje oral en un grupo de 3° de preescolar* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Piña, Furlan y Sañudo, L. (Coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE/ SEP/ CESU-UNAM.
- Rodríguez Álvarez, V. (2015). *Las comunidades de aprendizaje infantil para favorecer la convivencia en un grupo de preescolar multigrado* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Rodríguez, I. (2018). *La implementación de estrategias para la mejora del proceso de comprensión lectora en quinto grado* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Ruiz, R. (2017). *Software para lectoescritura en la escuela primaria* [Tesis de maestría no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Souto, M., Barbier, J.M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.
- Tedesco, J. C. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Encuentro Internacional de Educación Media*. Secretaría de Educación de Bogotá.
- Tedesco, J. C. (2008). *La Educación en el horizonte 2020. Educación y justicia en el sentido de la educación*. Santillana.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Vergara, M. y Calderón, R. (2016). *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*. Universidad de Guadalajara.
- Vigo, A. (2010). La concepción aristotélica del silogismo práctico. En defensa de una interpretación restrictiva. *Diánoia*, 55(65).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000200001
- Wright, G. H. V. (1963). Practical Inference. *The Philosophical Review*, 72, 159– 179. (Reproducido en von Wright 1983, pp. 1–17).
- Wright, G. H. V. (1972). On So-Called Practical Inference. *Acta Sociológica*, 15(1), 39– 53. (Reproducido en von Wright 1983, pp. 18–34).
- Wright, G. H. V. (1983). *Practical Reason*. Blackwell.

Metáforas visuales como estrategia didáctica para la formación docente

Carolina Bruzzo⁴

M. Mercedes Civarolo⁵

Mónica Pérez Andrada⁶

La siguiente contribución expresa avances de investigación en el campo de la enseñanza en educación superior universitaria. Se desprende del proyecto de investigación “Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión y la buena enseñanza” que se inscribe en el programa “Configuraciones didácticas en la educación superior: estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la comprensión disciplinar” (2018/19).

El problema de investigación se expresa en dos interrogantes vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: ¿De qué manera la utilización de la metáfora - lingüística y no lingüística-, junto con rutinas de pensamiento para hacer visible y movilizar el pensamiento favorecen la construcción y/o expansión de la comprensión disciplinar de los estudiantes? ¿Cómo y con qué alcance pensar y expresarse mediante metáforas favorece la construcción de una comprensión disciplinar más efectiva?

Los objetivos de investigación planteados:

- Definir configuraciones didácticas que hagan visible el pensamiento y las expresiones metafóricas de los estudiantes para favorecer la construcción de la comprensión disciplinar.
- Configurar desempeños de comprensión con metáforas y rutinas de pensamiento para movilizar el pensamiento.
- Promover la metacognición para hacer visible el pensamiento y facilitar la expansión de la comprensión disciplinar a través de diversas formas de realimentación.

Es una investigación cualitativa en el campo didáctico, con metodología de investigación-acción, que hace foco en el diseño de configuraciones didácticas que incluyen

⁴ Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente miembro de la cátedra Didáctica General y Currículum de los profesorado de IAPCH, de la UNVM. Miembro de GIDED <http://gided.unvm.edu.ar/> y programas de investigación de dicha universidad. Maestranda en Maestría en Pedagogía en la UNC. carolibruzzo@gmail.com

⁵ Doctora en Ciencias de la educación. Lic. En Ciencias de la Educación. Docente titular dedicación exclusiva de las Cátedras: Teorías del Aprendizaje, y Didáctica General y Currículum de los Profesorados del IAPCH de la UNVM. Miembro fundador y codirectora del Grupo de Investigaciones y desarrollos didácticos – GIDED- <http://gided.unvm.edu.ar/>. Directora del programa y del proyecto de investigación en el que se inscribe este trabajo. Profesora de la Maestría en Investigación Educativa y del Doctorado en Educación de la UCC. Consultor internacional. Profesor visitante en países iberoamericanos. mercedescivarolo@gmail.com

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente miembro de la Cátedra de Teorías del Aprendizaje de los profesorado de IAPCH de la UNVM. Miembro de GIDED <http://gided.unvm.edu.ar/> y programas de investigación de dicha universidad. Doctoranda en el Doctorado en Pedagogía de la UNVM.

metáforas, y la resolución de desempeños de comprensión de distinto tipo que buscan promover el pensamiento crítico, complejo y divergente, así como expresiones metafóricas asociadas a procesos metacognitivos.

Se comunican, por un lado, algunas metáforas interpretadas y creadas por los estudiantes y se describen procesos de pensamiento metacognitivos que surgen de dichos desempeños, así como también la manera en que se han logrado niveles de comprensión de conceptos centrales de la disciplina. Por otro lado, se explica cómo se desarrollan configuraciones didácticas que incluyen metáforas, y desempeños metacognitivos que favorecen la construcción de comprensión disciplinar, en la formación docente inicial universitaria.

Construcciones teóricas

Los enfoques sobre los que construimos nuestro marco teórico rescatan hallazgos de investigaciones anteriores, como por ejemplo: Estudio de la pedagogía de Loris Malaguzzi: su concepción antropológica, teleológica y didáctica (UNVM 2012-13); Estudio sobre el juego y el pensamiento metafórico en la infancia (UNVM 2012-13); Configuraciones de enseñanza en carreras de formación docente de la UNVM (2014-15), entre otros, los que sirven de antecedentes para esta investigación, en especial el proyecto de investigación anterior (UNVM 2016-17) titulado “Configuraciones de enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión”.

Asimismo, nos basamos en estudios realizados por Malaguzzi (2001) y Hoyuelos (2006) que remiten al valor de la metáfora como una forma de lenguaje de pensamiento en la expresión de la pedagogía reggiana; de Abad Molina (2006) acerca de las narrativas del acontecimiento estético en la escuela y sobre las maneras en que afloran las metáforas en el juego; en especial los aportes del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, específicamente investigaciones de Gardner (1997) sobre la capacidad metafórica. Los estudios sobre la comprensión y rutinas de pensamiento de Perkins (1997), Richhard (2014), permiten delimitar el estado del arte del tema que nos ocupa con respecto al enfoque de enseñanza para la comprensión (EpC). Tishman, Perkins y Jay (1997) dentro del paradigma de EpC, proponen un enfoque de enculturación o de cultura de pensamiento en el aula que incluye entre otras dimensiones, oportunidades de metacognición (monitoreo mental), transferencia y lenguaje de pensamiento presentes en las discusiones que se ofrecen en este avance.

Los aportes de Litwin (1997 y 2008) en relación con el constructo configuraciones didácticas, y las estrategias de los docentes para favorecer la construcción de la comprensión –entre las que se encuentran propuestas vinculadas al pensamiento metafórico y la metacognición como parte del oficio de enseñar– son centrales para describir qué estrategias de enseñanza y qué estrategias de aprendizaje configuran las clases y favorecen el pensamiento y los procesos de construcción de la comprensión disciplinar.

Dado que los avances y discusiones que se proponen en este artículo están vinculados a las comprensiones que los estudiantes que cursan la asignatura Didáctica

General y Currículum alcanzan en torno al diseño de proyectos de aula, el concepto de construcción metodológica de Edelstein (1996) expresa construcciones de los estudiantes en todas las dimensiones que implican la relación contenido-método, y las posiciones con las que se identifican como “sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos, que [...] den lugar a la reconstrucción del sujeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende” (Edelstein, 2008:81).

Las discusiones de Eco (1992) acerca del proceso de interpretación metafórica permiten indagar acerca de los procesos que están involucrados en los actos de interpretación metafórica como desempeño metacognitivo. Oliveras (2007) brinda aportaciones en relación con la recepción de la obra visual como metáfora y la creación de estas, a través de los cuales aproximar algunos debates en torno a qué procesos de pensamiento están involucrados en dichos actos de creación lingüística.

En tanto que la obra multidisciplinar de Danessi (2005) recupera cómo se forman las metáforas conceptuales, contribuciones que permiten indagar y describir cuáles han sido las elaboraciones de los estudiantes y cómo dan cuenta de sus comprensiones disciplinares. Por otro lado, nuestras discusiones en torno a la metáfora como estrategia didáctica en la interpretación metafórica de obras de arte visuales recuperan la obra de Eisner (2004) y sus construcciones acerca de lo que puede aprender la educación, de la educación artística.

Los aportes de Dubet (2011) posibilitan repensar el concepto de justicia social, en torno a los conceptos de igualdad de posiciones y de oportunidades, en tanto que Connell (1997) permite recuperar el concepto de justicia curricular y los principios que la orientan hacia la justicia social. Estas discusiones nos posicionan acerca de cómo la metáfora como estrategia de enseñanza y de aprendizaje favorece la producción de dicha justicia en la enseñanza universitaria.

Metodología

Como investigación-acción, las fuentes utilizadas para el análisis han sido las producciones de los estudiantes, concretamente desempeños de comprensión realizados al finalizar la cursada del segundo año de la formación docente. Dichos desempeños se caracterizan por promover procesos metacognitivos, de integración y síntesis, produciendo interpretaciones metafóricas de obras de arte visual, y la creación de una metáfora lingüística que expresa sus procesos de comprensión junto a narrativas que los estudiantes acompañan con argumentaciones.

La decisión metodológica de incluir narrativas de los estudiantes, se sustenta en la importancia de recuperar la voz de los participantes, lo que se inscribe en lo que Connelly y Clandinin (2008) llaman experiencias de investigación narrativa como “situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p. 16) en los cuales se retoman las narrativas de los docentes “como metáforas para las relaciones de enseñanza y aprendizaje” (p.16). Las narrativas a partir de metáforas permiten hacer públicos los procesos metacognitivos de los estudiantes, porque:

Proporcionan descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos [en este caso de los estudiantes como futuros docentes] sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones. (Suárez, 2007, p. 82).

Se analizaron e interpretaron desde las construcciones teóricas antes descritas las voces de los participantes y sus construcciones de conocimiento a partir del uso de metáforas. Estas fuentes, trianguladas con el análisis de datos de entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes, ha permitido recuperar los pensamientos metafóricos y las comprensiones en torno a múltiples dimensiones de las construcciones metodológicas. En esta comunicación, nos centraremos exclusivamente en las comprensiones de los estudiantes, expresadas a través de la creación e interpretación de metáforas vinculadas al contenido: proyectos de aula.

Hallazgos y Discusión sobre resultados. Interpretación metafórica y creación de metáfora: el conocimiento del mundo y abrir otros mundos posibles

La fuente de análisis que retomamos es la selección de obras de arte visuales elegidas por los estudiantes para expresar sus comprensiones en relación con el diseño de proyectos de aula. Las construcciones teóricas nos permiten indagar e interpretar el conocimiento del mundo –en este caso: el conocimiento disciplinar sobre Didáctica general– y cómo estos se abren a otros mundos posibles mediante procesos de interpretación diferentes y la creación de metáforas.

Los aportes de Eco (1992, p. 160-180) acerca de la interpretación de la metáfora permiten expresar los procesos que intervienen en la selección de las obras como procesos de interpretación y, cómo se vincula esto con el conocimiento del mundo y con la apertura imaginativa hacia otros mundos posibles.

Para interpretar una metáfora se necesita un conocimiento del mundo que Eco llama *conocimiento enciclopédico* en contraposición al *conocimiento diccionario*, el primero implica una amplia red de relaciones en términos que él llama *conocimiento del mundo*, mientras que el *conocimiento de diccionario* se circunscribe a la definición desde las características esenciales de cada objeto. Es el conocimiento del mundo el que abre la posibilidad de inferencias, ya que no es la definición de diccionario lo que habilita la interpretación metafórica, sino un sistema de tópicos relacionados al mismo. En este proceso el intérprete enfatiza, y organiza algunas propiedades de dos elementos (sememas), por ejemplo: la enseñanza y el conjunto musical. Entre estos dos sememas se activan propiedades en común representadas a partir de semas. La selección de propiedades se realiza dentro de las propiedades periféricas y se “narcotizan” (adormilan) otras, a los fines de condensar dos sentidos.

Para Eco, el sujeto (objeto que se quiere representar) y el modificador (objeto de otro campo que lo representa) están presentes en la metáfora a través de la connotación, no hay sustitución de un término por otro, sino que entre sí guardan una relación de identidad estableciendo nexos entre sus cualidades periféricas y no de similitud empírica.

Interpretar una obra para Eco (1992: 163), supone un destello de comprensión de esta relación y, un proceso de abducción, en tanto que: “La metáfora en la medida en que debe elaborar modelos hipotéticos de descripciones enciclopédicas y volver pertinentes algunas propiedades, no descubre la similitud, sino que la construye”

Durante la investigación, una alumna interpretó la metáfora visual de la obra “El quinteto” de Emilio Pettoruti, y a partir de esa obra, creó su propia metáfora lingüística: “La orquesta al aire libre”, metáfora que se convierte así en un representante del modo en que concibe la enseñanza en su diseño didáctico. Los semas en común al sujeto (la enseñanza) y el modificador (“la orquesta al aire libre”) son: la multiplicidad de interpretaciones de una misma obra a desentrañar, la armonización de interpretaciones en una obra en común (el aprendizaje, la clase), la polifonía en contraposición a la interpretación del solista (característico de un modo de entender el oficio de enseñanza como proyecto colectivo), entre otros semas posibles que se crearon en esta metáfora.

En otro ejemplo, un estudiante interpreta metafóricamente el cuadro *Beech trees by a stream in the woods of Sabygard* de Peder Monsted, como los procesos de enseñanza que se diseñan y proyectan en los proyectos de aula. En este caso, tenemos dos sememas: “la enseñanza” y el “ecosistema” y en esa lectura metafórica de la imagen, se activan propiedades en común (semas): sistema vivo, fluido de energías, complejidad, equilibrios y desequilibrios en permanente movimiento, procesos, pero también estancamientos. Son semas que representan los procesos de comprensión de qué y el cómo enseñar en los diseños de proyectos.

En nuestras discusiones de equipo, observamos que estas construcciones permiten a los estudiantes mostrar y crear su propia perspectiva de enseñanza como parte de sus procesos metacognitivos, ya que las metáforas les posibilitan construir, organizar y expresar estos posicionamientos o modos de comprender el mundo entre los que integran el saber disciplinar, tal como lo expresan otros aportes del mismo autor (Eco, 1992, p.168) que recupera las aproximaciones de Black (1972), al decir que:

Algunas metáforas nos ponen en situación de ver aspectos de la realidad que la misma producción de metáforas ayuda a constituir. Pero no hay que sorprenderse si se piensa que, indudablemente, el mundo es el mundo bajo determinada descripción, y un mundo visto desde determinada perspectiva. Algunas metáforas pueden crear esa perspectiva. (p. 39-40).

En este sentido, pensamos que las interpretaciones metafóricas de los estudiantes a partir de obras de arte, en relación con la enseñanza, el diseño de esta y de construcciones

metodológicas, les permiten describir determinadas perspectivas de enseñanza con las que se van identificando, crear su propia visión y modo de representar la complejidad que tiene el diseño de configuraciones didácticas, y proyectarlo en futuras situaciones de enseñanza.

Procesos de equivalencia y escándalo

Oliveras (2007) estudia la metáfora en el arte, y da cuenta de procesos de recepción de la obra explicando que la metáfora produce una relación de equivalencia y de escándalo. De equivalencia, a partir de semas comunes entre dos lexemas; uno será el sujeto (lo que se quiere representar) y otro el modificador (el objeto de otro campo con el que se representa al mismo tiempo al sujeto). Se produce así una condensación de dos significantes, una relación de identidad/no identidad. Esta última produce el escándalo como acontecimiento inadecuado de una relación inaceptable.

Entonces, para recepcionar una obra e interpretarla metafóricamente, Oliveras (2007) señala que se experimentan dos momentos antagónicos: el momento de identificación ficticia y el momento de corrección mental que le permite identificar cuáles son los semas comunes entre sujeto y modificador. Para hacer visible estas relaciones, retomamos los argumentos de los estudiantes, de los que se derivan relaciones de “identidad/no identidad” entre la enseñanza y la construcción metodológica de la misma (sujeto) y la obra de arte elegida por ellos (modificador).

Los estudiantes al crear una metáfora condensan las comprensiones logradas a través del diseño de proyectos de aula, expresan sus identificaciones con respecto a la construcción metodológica, es decir con la imbricación entre el qué y el cómo enseñar. El sujeto de la metáfora no es el proyecto de aula sino las comprensiones a partir de la elaboración y el diseño de estos. Estas comprensiones (sujeto de la metáfora) se vinculan a los modificadores (objetos de representación) tanto en la recepción/interpretación de la metáfora visual como en sus narrativas en torno a las metáforas lingüísticas construidas. Las mismas, expresan componentes de una construcción metodológica con la que se van identificando, estilos de enseñanza que proyectan poner en práctica, configuraciones didácticas que pretenden desplegar a partir del diseño como hipótesis de la práctica.

En estos desempeños metacognitivos, que son parte de nuestras configuraciones didácticas, los estudiantes pudieron pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento (Perkins, 1997) al realizar procesos de transferencia, ejemplificación y conceptualización a través de la interpretación y creación de metáforas, y al usarlas en un contexto de creación y análisis crítico de los conocimientos que disponían.

Es sabido que en la metáfora hay un proceso de transferencia de un reino a otro reino. Tomando otro ejemplo de los datos analizados, una estudiante crea la metáfora “Ola de igualdad” inspirada en la obra de David Agenjo, *Hands-on II* (Manos a la obra II, 2010) que expresa algunas de las construcciones de comprensión en torno a la enseñanza, mostrando sus adscripciones en torno a la dimensión ética-política del oficio de enseñar. Trae de otro reino (“El obrar de las manos”) las connotaciones de un hacer en una práctica social que implica la tarea de enseñanza, en su búsqueda por la “producción histórica de la

igualdad”, tal como lo afirma Connell (1997) en su concepto de justicia curricular. Aquí las comprensiones que se tienen sobre “el obrar de las manos” y sus connotaciones sociales en torno a la construcción de ciudadanía (construir un mundo mejor, la construcción colectiva como la unión de la fuerza en el hacer a través de las manos, entre otras connotaciones) se transfieren al campo de la educación y a un hacer didáctico en favor de esa construcción. De esta forma, las comprensiones en torno a lo disciplinar también se amplían, incorporando esta dimensión como parte central de todo diseño de proyecto educativo.

La obra pictórica “Manos a la obra” (Agenjo, 2010), permitió la reapropiación de esas connotaciones en el proceso de recepción de la obra visual y lectura metafórica de la misma; se transfiere una estructura conceptual a otro reino, porque al decir de Goodman, hay una reorientación de toda una red de etiquetas (como se citó en Oliveras, 2007, pp. 72-73). La disciplina que se está pensando y actuando es la didáctica, siendo la misma una red de etiquetas que se transfieren al reino de la música, o como en otros ejemplos, al de la acrobacia o a las obras de ingeniería, al de la biología, al de las vías y los accesos como construcciones edilicias, en fin, a otras prácticas sociales.

Para realizar esta transferencia de un reino a otro, los estudiantes reorganizan sus construcciones en torno a lo disciplinar, toman conciencia de sus propias relaciones, de sus incongruencias y las reestructuran. Este proceso se denomina: transferencia de posesión: “Si la transferencia abarca todo un reino, lo mismo ocurre con la extensión semántica del término transferido. Al ir a la conquista de otro reino, un término ensancha su propio significado relativo al nuevo dominio alcanzado” (Oliveras, 2007, p. 72) Así, lo disciplinar didáctico -la enseñanza y su construcción metodológica- ingresa en la nueva extensión semántica de “la orquesta” o “el puente”, “el ecosistema”; “luz y energía” y de sus correspondientes reinos (la música, la ingeniería, la biología y la física) ensanchando las posibilidades de pensar y actuar con ese conocimiento en tanto que:

Sostenemos [...] que la extensión semántica de metáfora no solo alcanza a aquellas etiquetas que se han convertido en modelo de un reino extranjero. Avanza así mismo en el interior de este reino, creando nuevos modelos con sus respectivas extensiones de etiquetas”. (Oliveras, 2007, p. 78)

Los estudiantes, en sus procesos metacognitivos a través de la interpretación de metáforas visuales, realizan procesos de transferencia de posesión, esto es: hay un momento de disfrute perceptual, donde pueden discriminar, percibir, reconocer los hechos que aparecen en el cuadro: cómo está pintado, la técnica, los colores, las formas. En ese proceso de identificación con la obra, transfieren construcciones de orden disciplinar. Hay una transferencia de posesión, porque los elementos existentes en la obra pasan a tener, en sentido figurado, la posesión de cualidades poseídas en un primer momento por el concepto que se quiere comprender, en este caso la enseñanza y su construcción metodológica.

Nuestro modo de investigación-acción muestra un ejemplo de ello: los estudiantes en lugar de intérpretes (por el contexto de la consigna problema) se desafían a construir similitudes entre la obra y sus saberes en torno al diseño de proyectos y: “dado el contexto, se han elegido algunos rasgos pertinentes y el intérprete ha seleccionado, enfatizado, suprimido y organizado aspectos del asunto principal, infiriendo observaciones sobre el mismo que normalmente se aplican al asunto subsidiario (Eco, 1992, p.167). Las características que, por efecto de la exploración, selección de propiedades y narcotización de otras, acerca de la enseñanza y su construcción metodológica, se transfieren figurativamente a la imagen de las obras de arte visual que inspiraron el proceso de interpretación metafórica.

Este proceso de transferencia tiene como consecuencia, hacer visible cómo se construye el pensar y cómo se actúa con el conocimiento disciplinar de la didáctica, en tanto la característica de impertinencia de toda metáfora –convertir a la enseñanza en un puente acrobático o una orquesta en la calle– permite expresar, condensar comprensiones y procesos de identificación con modos de entender la enseñanza y proyectarla.

En el pensamiento que interviene en la interpretación de la metáfora visual como en los que intervienen en la creación de la metáfora, los estudiantes realizan un proceso de alta exigencia cognitiva al tratar de hacer consciente qué conceptos centrales han comprendido y cómo pueden comprenderlos. Ahora bien, si la comprensión es pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento, entonces la interpretación y creación de metáforas se vuelven oportunidades de construir comprensión.

Qué procesos metacognitivos se evidencian en la creación de metáforas

Cabe preguntarnos acerca de qué procesos de comprensión realizan en el proceso de creación de metáforas: El estudiante piensa y actúa flexiblemente con el conocimiento cuando transfiere: en la metáfora hay un proceso de transferencia de un reino a otro reino, lo que describimos anteriormente con Oliveras (2017) acerca de la transferencia de posesión. Siguiendo la propuesta de Perkins et al. (2014, p. 25-27) nos preguntamos qué oportunidades tienen los estudiantes en nuestras propuestas de enseñanza universitaria para construir comprensión disciplinar en tanto que estas oportunidades permitan pensar y actuar con el conocimiento y no solo pensar sobre el conocimiento. Los procesos transferenciales de posesión que pudieron realizar permitieron “pensar para aprender” (Perkins et al., 2014, p. 27), ya que, en el marco de estas transferencias de reino, se fueron expandiendo sus comprensiones de uno y otro campo.

La propuesta metacognitiva apuesta de modo creativo a hacernos el tipo de preguntas que Perkins et al. (2014) nos alienta a formular: ¿qué aprendizajes realizaron en la universidad –en nuestro caso en la asignatura Didáctica General– que continúen siendo importantes para toda su formación docente?

Como estrategia de enseñanza y de aprendizaje crear metáforas es una oportunidad de comprensión, en tanto que la transferencia se encuentra entre las dimensiones fundamentales de una cultura de pensamiento en el aula (Tishman, Perkins y Jay, 1994).

Para estos autores, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento implica que la transferencia no se da espontáneamente, sino que son los educadores quienes proporcionan oportunidades para que los estudiantes puedan aprender a transferir.

En ese proceso de transferencia de posesión los estudiantes también ejemplifican al mostrar cómo entienden el enseñar, y cómo lo proyectan. Al respecto de ejemplificar, Oliveras (2007) expresa: “es una forma de conocimiento que nos pone en contacto directo con la realidad del objeto” (p. 73), en este caso con la realidad de la práctica, y un modo particular de concebir la enseñanza dentro del conjunto de opciones posibles. Para Oliveras, la metáfora interviene tanto en su relación con el objeto en su desarrollo real, a través de los procesos de ejemplificación como también en los procesos de conceptualización.

El análisis de los datos de nuestra investigación muestra procesos de transferencia de un reino a otro extranjero, de manera que las expresiones metafóricas no pueden confundirse con otras expresiones que carecen de este tipo de transferencia, como, por ejemplo: sinécdoques, ironías, antonomasias. A las ya descritas, enunciamos otras metáforas que transfirieron las cualidades que destacan de la enseñanza y una construcción metodológica con el reino de la física/biología: “Energía y vida, como binomio indisociable”; al reino animal y de seres imaginarios: “El elefante que vuela”. De esta manera, hay una transferencia del campo de la enseñanza al de los sistemas como un ecosistema o la relación entre energía y vida (física/biología) o a campos ficcionales como los seres imaginarios que dan cuenta de intuiciones de los estudiantes en torno a la tarea utópica de la enseñanza. En relación con estos ejemplos podemos decir que durante la creación de metáforas los estudiantes conceptualizan, si decimos que:

Al aislar el carácter representativo y ponerlo en paralelo con otra cosa supone, necesariamente, un carácter de abstracción. Como símbolo, la metáfora supone abstracción y conceptualización, procesos estos que permiten separar algunos semas para reordenarlos jerárquicamente y construir un modelo de cualidades. (Oliveras, 2007, p. 81-82)

Ahora bien, en la creación de metáforas hay un proceso de simbolización, pero que, a diferencia del símbolo propiamente dicho que carece de iconicidad previa, en la metáfora “el sujeto al que se hace referencia tiene ya una imagen propia, anterior a la que presta el término modificador”. Los estudiantes han interpretado y creado metáforas porque existen una serie de imágenes previas y propias al acto de enseñanza (sujeto al que se hace referencia) y que se condensan a través de una imagen y una expresión lingüística (modificador) que lo representa. Esto supone siempre una doble iconicidad y expresión lingüística: la propia del sujeto, y la que se usa para expresar una forma de conceptualizar dicho sujeto.

En el proceso de interpretar y crear metáforas, la conceptualización es de una representatividad predicativa a diferencia del símbolo que, como se dijo, no tiene previamente una iconicidad; en los procesos de metaforización hay una predicación en donde se condensan, coexisten las cualidades que se quieren destacar del sujeto (la enseñanza) y del modificador (la imagen elegida y su expresión lingüística).

Cabe preguntarnos qué otras comprensiones generarán acerca de la enseñanza y si estas comprensiones podrán derivar en otras transferencias en la praxis educativa que se hagan visibles en las configuraciones de enseñanza, apostando a que estas se constituyan como configuraciones didácticas.

Metáfora conceptual

La creación de metáforas como estrategia de enseñanza y de aprendizaje tiene vinculación directa con nuestro objetivo de investigación que busca promover la metacognición para hacer visible el pensamiento y facilitar la expansión de la comprensión disciplinar a través de diversas formas de realimentación del docente.

En los procesos de interpretación de obras de arte visual descriptos anteriormente, las metáforas conceptuales construidas permiten acceder al modelo cultural construido acerca de la enseñanza y a su construcción metodológica, luego de un año de cursado de la asignatura. La creación de metáforas conceptuales implica procesos denotativos, connotativos y asociativos a adscripciones teóricas y miradas reflexivas sobre la disciplina.

Recuperando los aportes de Lakoff y Johnson (1980, como se citó en Danessi, 2005) el metafórico expresa:

El proceso metafórico reside en la transformación de las experiencias vividas, en esquemas de pensamiento abstracto [...] la expresión metafórica da forma a los esquemas mentales, constituyendo el programa y la guía mental abstracta del individuo y de su análisis de las impresiones [...] las estructuras explicativas para operar una síntesis de nuestros conceptos provienen de nuestra experiencia corpórea y adquieren sentido mediante la metáfora: (Danessi, 2005, p. 28)

En este sentido, las experiencias de aprendizaje en torno a la enseñanza y a la construcción metodológica constituyen experiencias –en las prácticas sociales de enseñanza y aprendizaje– que se transforman en esquemas para comprender la complejidad de la práctica de enseñanza.

La interpretación de metáforas visuales y la creación de metáforas que sirven para narrar cómo entienden la enseñanza; la relación entre el qué y el cómo enseñar; dinámicas que caracterizan la complejidad del aula, se hacen visibles a partir de la expresión metafórica, operando procesos de síntesis y conceptualizaciones que no son una mera reproducción de la bibliografía estudiada.

Los estudiantes que aprenden en Didáctica General a diseñar proyectos de aula van construyendo comprensión del hecho educativo a partir de la construcción conceptual y el conjugar algunos aportes prescriptivos de la didáctica como disciplina. No obstante, la comprensión profunda de la complejidad que implica el entretrejo de múltiples variables y el cómo hacer factible ese entramado en el aula se comprende mediante un salto imaginativo, que les permite trascender el pensamiento más allá de lo que se puede ver y sentir. Una de las formas en que se da este salto imaginativo es a través de la metáfora como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, ya que esta les permite pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento, más allá de la reproducción en las experiencias de enseñanza, lo que se puede explicar a través de Danesi (2005), cuando expresa:

La metáfora, en síntesis, revela que el pensamiento es imaginativo, en el sentido de que los conceptos que no están directamente basados en la experiencia implican a la metáfora, o sea a la figuración mental. Es la capacidad imaginativa la que permite el pensamiento abstracto y desplaza la mente más allá de aquello que podemos ver y sentir. Tal pensamiento tiene, por tanto, una estructura global que va más allá del simple conjugar bloques de construcción conceptual mediante reglas generales. (p. 29)

Conceptos complejos y construcción de la comprensión

Los conceptos sobre los cuales construyen comprensión los estudiantes son de gran complejidad. La enseñanza, y la construcción metodológica constituyen conceptos complejos de gran abstracción, ya sea porque la primera conlleva profundizar en múltiples perspectivas, filosofías o modelos, ya que la construcción metodológica supone una complejidad que no puede seguir pasos fijos ni universales e implica saberes diversos a conjugar en situación, tal como se expresa en el siguiente párrafo:

Construcción [...] de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en un marco de situaciones o ámbitos también particulares [...] se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) [Supone] la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y el aprender. (Edelstein, 1996, p. 82)

El saber didáctico, articula una complejidad dado los fines diversos de la disciplina: “el discurso de la didáctica configura [...] un texto de complejidad. En él conviven diversas

teorías generales y parciales, descriptivas, explicativas, interpretativas y normativas referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje” (Camilloni, 2010, p. 52).

Ante la complejidad de los conceptos a comprender por los estudiantes, la interpretación y la creación de metáforas y narrativas son una oportunidad para hacer visible las representaciones o creencias que tensionan con los modos de enseñar a los que aspiran, tomando en cuenta los aspectos explicativos y normativos de la didáctica en relación con aquellos impredecibles que son propios de la enseñanza, y que implican posiciones interpretativas.

Construcción de metáforas conceptuales

Siguiendo aportes de Danessi (2005), durante los procesos de interpretación y creación de metáforas, los estudiantes producen metaformas de pensamiento, es decir: formas de pensamiento que son dadas a conocer mediante expresiones metafóricas que dan cuenta de los conceptos abstractos elaborados en dicho proceso:

Las metáforas conceptuales [...] constituyen esquemas cognoscitivos que vienen a ser expresados en modos diversos en el discurso [...] La metáfora conceptual se reconoce invariablemente en su forma metafórica- asociativa, la cual representa, en efecto, la estructura gnoseológica, que está bajo el concepto abstracto en cuestión [...] Puesto que se trata de “formas de pensamiento” que muestran una estructura metafórica-asociativa, es más apto utilizar el término metaformas, para designar la noción de metáfora conceptual. (Danessi, 2005, p. 45)

Modelo cultural y esquemas de pensamiento y significaciones

Recuperando aportes de Lockoff y Johnson, Danessi (2005, p. 51) define al modelo cultural como la intersección de los distintos vehículos con los cuales se codifica un concepto, una configuración específica de los vehículos concretos que constituyen un concepto abstracto. Es decir que “las expresiones metafóricas se cohesionan en un sistema conceptual que estructura todo aquello que percibimos, cómo nos movemos en el mundo y cómo nos relacionamos con otras personas” (Danessi, 2005, p. 51). Las metáforas, como procesos cognitivos, nos permiten acceder a este sistema conceptual o modelo cultural que configuramos y que se hace visible mediante el lenguaje, el uso lingüístico.

Los esquemas mentales en el proceso de metaforización permiten presentarse como un esbozo, huella, croquis, marco, encuadramiento, bosquejo que posibilitan visualizar el sentido que se le quiere dar a un concepto abstracto, ya que el término esquema, siguiendo los aportes de dicho metaforólogo, se entiende como aquella forma que es “una representación mental simplificada de las partes esenciales de un evento o un fenómeno” (Danessi, 2005, p. 61). Ahora bien, cuando los estudiantes eligen el esquema mental “ecosistema” o “música” para representar la enseñanza (sujeto o tenor de la metáfora), esos

esquemas son una forma, un encuadramiento, un bosquejo que se basa no en las cualidades de diccionario como advertía Eco (1990) sino en las cualidades que se quieren seleccionar desde el conocimiento enciclopédico del sujeto o tenor (en este caso la enseñanza) que se quiere representar. Cuando alguien elige un esquema, dejando de lado otros, hace balance de sus consecuencias interpretativas, las elecciones de unos sobre otros dan cuenta de cómo se piensa y actúa con un conocimiento.

Uno de los objetivos de esta investigación- acción es favorecer la comprensión disciplinar del concepto enseñanza, que está anclado en modelos culturales previos y estructuras cognitivas, ya que existen múltiples representaciones acerca de la enseñanza y de la vida escolar, y muchas veces funcionan como obstáculos epistemológicos para avanzar en una comprensión más profunda. Es por eso por lo que nos interesan particularmente estas oportunidades de pensar con metáforas durante los procesos metacognitivos; ofrecer un tiempo y un quehacer – desempeño de comprensión- que permita apelar a otros esquemas de pensamiento que integren saberes disciplinares a esos modelos culturales.

El proceso de imaginación que implica la interpretación metafórica de una obra de arte, y la creación de una metáfora conceptual, es producto de la realización de un esquema de pensamiento que tiene como función el reconocimiento de experiencias de enseñanza con las que se identifican; predecir cuáles serán las consecuencias de la selección de un determinado esquema de pensamiento. Dicho esquema de pensamiento, como recorrido imaginativo, selecciona un vehículo para expresar el tenor o concepto a partir de las cuáles se van derivando interpretaciones y deducciones sobre relaciones conceptuales, integraciones y transferencias entre uno y otro. Así el esquema de pensamiento guía el vehículo elegido, como, por ejemplo, en el caso de la orquesta; el puente; el ecosistema para expresar el tenor o concepto: cómo comprendemos la enseñanza y su construcción metodológica; qué configuraciones de enseñanza se proyectan. Los aportes de Danessi (2005) nos auxilian en estas interpretaciones:

El proceso metafórico reside en la realización concreta de un particular esquema de pensamiento que tiene no solo la función de reconocimiento de las experiencias, sino también una función predictiva, en cuanto que permite prever anticipadamente determinadas consecuencias, y por ello, de realizar inferencias y deducciones. El esquema es, en otras palabras, una clase de mapa mental que describe un recorrido imaginativo basado en una sucesión ordenada de ideas, adyacentes y contiguas las unas con las otras. (Danessi, 2005, p. 56)

Para Danessi (2005) el proceso de dar significación, es decir, de otorgar un significado a las metáforas conceptuales contempla tres momentos: momento del sentido-sensación de las cosas que producen los esquemas mentales que subyacen al pensamiento imaginativo. Un momento de conceptualización, que se funda en asociaciones metafóricas,

las cuales producen abstracciones mentales, y un tercer momento de verbalización o gramaticalización, que “refleja las modalidades de pensamiento que se hallan en el plano de la conceptualización” (p. 66).

Las interpretaciones metafóricas de algunas obras de arte permitieron a los estudiantes encontrar relaciones entre sus esquemas de pensamiento y guiar así la selección de unos vehículos para metaforizar sus comprensiones, crear sus metáforas conceptuales otorgándole significación mediante un proceso de verbalización, una composición de significados que expresan a través de la creación de títulos alternativos a la obra y de las narrativas que explican las conceptualizaciones que desean transmitir.

El cuadro 1, muestra una síntesis de los esquemas de pensamiento; meta formas utilizadas por algunos estudiantes, y una síntesis de sus verbalizaciones.

Cuadro 1. Síntesis de esquemas de pensamiento

Esquema de pensamiento	Metáfora conceptual o Meta forma: [sujeto = modificador]	Verbalización
El conjunto musical	[Enseñanza = orquesta]	Título alternativo a la obra: La orquesta al aire libre. Obra seleccionada: El quinteto. Pettoruti, E. (1927) Síntesis narrativa: la enseñanza es como una orquesta, cada uno interpreta su propio instrumento, pero colectivamente intentando que suene una misma obra. Al aire libre: quebrando las fronteras de los muros de lo escolar.
Los puentes y obras de ingeniería	[Enseñanza = puente]	Título alternativo a la obra: El puente de la enseñanza. Obra seleccionada: “Ingeniería acrobática”. Rob Gonsalves. Síntesis narrativa: la enseñanza implica una construcción colectiva de ingeniería- planificación e ingenio- que construya un puente hacia el aprendizaje de los estudiantes. La idea de la búsqueda de lo común: la comprensión. La acrobacia, da la idea de que ese puente es flexible y práctico.
Animales imaginarios	[Enseñanza y su construcción metodológica=elefante que vuela]	Título alternativo a la obra: Un elefante que vuela. Obra elegida: pintura anónima. Síntesis narrativa: un elefante que vuela es un ser vivo, pero imaginario, que inspira un modo de entender la construcción metodológica del diseño de proyecto de aula, como una estructura viva y fuerte que da la idea de ver más allá de lo evidente o lo insospechado. El elefante que vuela lleva consigo muchos objetos de la cultura entre los cuales destaca el reloj, es decir la dimensión de lo temporal en la enseñanza.
Caminos	[Construcción metodológica = camino]	Título alternativo a la obra: “Un posible camino hacia la construcción del conocimiento”. Obra seleccionada: “Sunset on Old Montauk Highway I” (“Puesta del sol en la antigua carretera). Grant Haffner. Síntesis narrativa: la complejidad y diversidad de situaciones de enseñanza que vive el docente se hace necesaria la planificación de sus acciones, una forma de ordenar el “caos”. Camino como proceso dinámico e interconectado ya que se puede volver sobre lo mismo para retomarlo y profundizarlo, puede ir entramando y desentramando.

Ecosistemas	[Construcción metodológica = ecosistema vivo]	Título alternativo a la obra: “Aprendizaje vivo” Obra seleccionada: “Beech trees by a stream in the woods of Sabygard”. Peder Mønsted. Síntesis narrativa: construir metodológicamente una propuesta de enseñanza implica intentar sostener como ecosistema vivo la complejidad de elementos para mantener vivos los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes al enseñar. Un ecosistema complejo, de zonas llanas o con desniveles donde hay senderos que trascienden nuestro campo de visión a pesar de lo mucho que imaginemos cómo será el destino al que nos gustaría llegar.
Luz y energía	[Construcción metodológica = energía/luz]	Título alternativo a la obra: “Energía y vida, una relación indisociable”. Obra seleccionada: Farewell to anger (Adiós a la ira). Leonid Afremov. Síntesis narrativa: un camino lleno de luz y energía para que el vínculo entre enseñantes y aprendices para que sean estos últimos los que tracen sus nuevos caminos. La luz también deja lugares entre sombras, es decir que deja un lugar para lo imprevisto: no tenemos certezas acerca de qué procesos de aprendizaje se van a despertar y qué caminos nuevos se abrirán.
El obrar de las manos	[Construcción metodológica = hacer ético político]	Título alternativo a la obra: “Ola de igualdad”. Obra seleccionada: “Hands-on II” (Manos a la obra II, 2010). David Ajenjo. Síntesis narrativa: construir un proyecto es construir un proyecto que busque la igualdad frente al derecho a la educación. Un hacer para identificar y superar los obstáculos que impiden o dificultan ser admitidos en las instituciones escolares, trabajar con los recursos adecuados y participar democráticamente en las aulas. Un hacer por la inclusión y la no discriminación.
El movimiento y la construcción del agua	[Construcción metodológica = movimiento/fluir/danza que construye]	Título alternativo de la obra: “Las constructoras”. Obra seleccionada: “El baile del agua”. Rob Gonsalves. Síntesis narrativa: la construcción metodológica de un proyecto supone un fluir colectivo de movimiento, de macro y micros decisiones que van tomando múltiples formas y caminos, múltiples movimientos hasta alcanzar la coreografía final que es la comprensión de los futuros estudiantes a quienes está destinado ese proyecto de aula.
Vías y accesos	[Construcción metodológica = vías y accesos múltiples]	Título alternativo a la obra: “Múltiples accesos”. Obra seleccionada: “B.A.” (1929) de la serie “Panactivista” de Xul Solar. Síntesis narrativa: construir metodológicamente la propuesta de un proyecto de aula es construir vías y accesos múltiples para contemplar la heterogeneidad del aula, las diferentes posiciones de los estudiantes, para que todos puedan tener una puerta de acceso al conocimiento y la comprensión.

El proceso que se sistematiza en el cuadro 1 muestra que los estudiantes desarrollaron en el proceso de construcción de metáforas conceptuales y sus narrativas, una comprensión de lo disciplinar. Siguiendo a Danessi (2005, p. 81), en la construcción de las metáforas conceptuales están involucradas: la habilidad de metaforizar seleccionando vehículos adecuados, es decir: la competencia metafórica; la habilidad de expresar lingüísticamente los dominios conceptuales inherentes al sujeto o tenor (la enseñanza o la construcción metodológica) que serían las competencias reflexivas en donde van a estar

involucradas las comprensiones en torno al diseño de proyectos de aula. A estas competencias hay que agregar la habilidad de saber explorar los distintos dominios conceptuales (tanto del sujeto como del modificador o vehículo) para poder sostener el contenido del mensaje, o sea, las competencias culturales o saberes enciclopédicos que permiten construir dichas metaformas, esto es, otro aspecto del pensar y actuar flexiblemente con los conocimientos.

En síntesis, siguiendo el enfoque multidisciplinar que propone Danessi (2005) desde la metaforología, en la interpretación y creación de metáforas se da el proceso de interconexión entre sistemas de pensamiento y sistemas de expresión. Cuando los estudiantes verbalizan sus metáforas conceptuales -las gramaticalizan, lexicalizan- están interconectando directamente con los sistemas conceptuales que están bajo la ideación del discurso; “la metáfora constituye así una traza en “la mente interconexa”, la cual percibe las cosas, no como unidades separadas, sino como parte integrales de un todo” Danessi (2005, p. 93).

En las metáforas creadas y sus narrativas es posible leer condensadamente hipertextos e intertextualidades que interconectan, tanto perspectivas teóricas, aportes, preocupaciones pedagógicas didácticas, posicionamientos éticos y políticos frente a la justicia educativa desarrolladas en la disciplina como modos de pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento de la disciplina.

Metáforas como estrategias de enseñanza

La incorporación del arte para la interpretación y creación metafórica constituye una estrategia de enseñanza en nuestras configuraciones didácticas. En este artículo, se describen estrategias en torno al diseño y desarrollo de desempeños de comprensión metacognitivos al finalizar un año de estudio de la disciplina Didáctica General y Currículum de los profesorado universitarios, a través de la exploración, interpretación y creación de metáforas sobre obras de arte visuales.

Eisner (2004) se preguntó de qué manera las artes pueden transformar la conciencia de los sujetos, y qué podía aprender la educación de la educación artística, nos aporta un conjunto de argumentos para avanzar en discusiones acerca de una didáctica de educación superior que incorpore el arte en sus configuraciones didácticas. Para Eisner (2004) las artes “nos ofrecen un modo de conocer” (p. 27) que posibilita la ampliación de la conciencia:

El trabajo en las artes no solo es una manera de crear situaciones y productos; es una manera de crear nuevas vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (Eisner, 2004, p. 19)

Afirma que el arte se vincula con la cognición, en tanto para él, las actitudes cognitivas incluyen “la capacidad de sentir y de actuar además de la capacidad de tratar con las abstracciones propias de lo que en general se consideran materias “intelectuales” (Eisner, 2004, p. 27). Su concepción de cognición incluye cualquier proceso del pensar en todas sus manifestaciones que permita hacernos conscientes del entorno o de nuestra propia conciencia. Esta concepción amplia del pensamiento se vincula directamente con nuevas preguntas que se derivan de las discusiones sostenidas en esta investigación: ¿De qué manera la incorporación del arte en las configuraciones de enseñanza permite tomas de conciencia del propio pensamiento (metacognición) y de la comprensión de un objeto disciplinar? y ¿cómo el diseño de desafíos y problemas metacognitivos a través del arte favorecen comprensiones de otras disciplinas?

Eisner (2004) afirma que “las obras que creamos nos hablan y en su presencia nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite “ver lo que hemos dicho” (p. 28) y por otro lado, “ver lo que no habíamos advertido” (p. 29), expresando “formas de pensamiento propias de las artes” (p. 30) donde interviene la representación que incluye la inscripción, la revisión, la comunicación y el descubrimiento de los fines: “el descubrimiento de fines en el proceso, fines que a su vez generan sorpresa” (p. 24). La sorpresa es un elemento que retroalimenta al proceso de representación ya que “la obra concede a su creador una recompensa esencial de todo trabajo creativo” (p. 24). Lo que se aprende a través del disfrute de la sorpresa pasa a formar parte de “ese repertorio que permite generar y abordar (...) problemas nuevos y más complejos” (p. 24).

A partir de estos aportes inferimos que las estrategias de enseñanza que incluyen formas de representación artística pueden favorecer tanto procesos metacognitivos como procesos de comprensión, al tiempo que la sorpresa es una forma de admiración de los propios procesos de pensamiento que permiten la búsqueda de nuevas relaciones, integraciones y de nuevas preguntas sobre lo que se está comprendiendo.

Al “ver lo que no se había advertido”, quien interpreta metafóricamente una obra de arte visual y crea una metáfora lingüística nueva a partir de la cual pensar lo disciplinar, se dispone a producir un pensamiento propio, tal como explica Oliveras (2007): “En tanto pensamiento en imágenes, la metáfora no es solo un medio de expresión sino también un modo de intelección” (p: 201).

Por otro lado, la estrategia de incluir desempeños metacognitivos con metáforas pretende operar fuera del lenguaje conceptual para dar oportunidades de pensar y actuar con el conocimiento a través de las ideas, y de las imágenes que interpretan de las obras de arte visual. Esta posibilidad que nos da la metáfora es retomada por Bergson (como se citó en Oliveras 2007) que rescata a la metáfora para direccionar nuestros pensamientos en torno a un objetivo:

La intuición es algo más que la idea, para que pueda ser transmitida, habrá por cierto que acompañarla con ideas. Pero de preferencia se dirigirá a las ideas más

concretas, a las que están todavía redondeadas por una franja de imágenes. Comparaciones y metáforas sugerirán lo que no alcancemos a expresar. No será una desviación, será en cambio un dirigirse rectamente al objetivo. (Bergson en Oliveras, 2007, p. 211)

En las configuraciones didácticas, las oportunidades que brindemos para que dar lugar a formas de representación diversas (obras visuales y metáforas lingüísticas) de los propios pensamientos, repercuten en oportunidades de comprensión en tanto que:

Las formas de representación son los medios por los que se hacen públicos los contenidos de la conciencia. Como he indicado antes, el proceso de hacer público el contenido de la conciencia es una manera de descubrirlo, estabilizarlo, revisarlo y compartirlo (Eisner, 2004, p. 25)

Dichas oportunidades para Eisner (2004) son oportunidades para comprender el mundo. Como estrategias de enseñanza se entretajan junto a otras que apoyan las construcciones de los estudiantes:

La capacidad de pensar metafóricamente no es el resultado de una sola ocasión; requiere frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje, un uso genera significado mediante indirectas, alusiones e insinuaciones. Es la literalidad lo que inhibe la tendencia casi natural a usar el lenguaje poéticamente [...] De modo similar, para que los estudiantes aprendan a ver las cualidades visuales y a hablar de ellas, deberán tener oportunidades de hacerlo (Eisner, 2004, p. 30).

El uso de obras de arte visuales como metáforas –cine, obras de arte pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, instalaciones, fotografías– que se ofrecen durante las explicaciones didácticas de contenidos de la materia, así como en momentos puntuales de andamiaje y realimentación presencial y virtual o proponiendo desafíos de interpretación metafórica y transferencia de sus comprensiones disciplinares durante todo el año lectivo, son la antesala previa a la propuesta de desafíos metacognitivos a partir de las obras de arte visuales.

La deliberación durante la investigación- acción junto a los aportes de Eisner (2004) en torno a lo que posibilita la inclusión del arte visual en las clases para el desarrollo del pensamiento, la comprensión y la metacognición, se vinculan al hecho de que:

- la creación de metáforas para expresar comprensiones, aceptan -como en el arte- “más de una respuesta a una misma pregunta y más de una solución a un problema” (p. 239).

- La relación contenido-forma en las artes, posee una imbricación indisociable y la forma en que se representa una comprensión influye en los estudiantes en “su inclinación a profundizar en las ideas presentadas en un campo de estudio dado” (p. 241).
- La inclusión de artes visuales junto a la creación e interpretación de metáforas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, hacen lugar al pensamiento divergente y a la imaginación como proceso comprensivo de un campo disciplinar: Invitar a los estudiantes a usar su imaginación supone invitarles a ver las cosas de una manera distinta a como son (...) es lo que hacen los científicos, los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su conocimiento, sus actitudes, técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado (p. 243)
- Leer metafóricamente una obra de arte creando metáforas, narrando relaciones entre las obras y el conocimiento disciplinar posibilita formular preguntas complejas dando lugar a la flexibilidad de propósitos en el curso del trabajo:
- Las artes son ejemplos de actividades donde los objetivos gozan de flexibilidad. No hace falta que los objetivos concretos a los que se dirige una obra se especifiquen de antemano con un grado dado de precisión y, en muchos casos, ni siquiera es posible hacerlo. En cierto sentido, la actividad artística es oportunista. Cuando surgen nuevas oportunidades, se aprovechan. (p. 250)

Como complemento de lo anterior Eisner enfatiza la oportunidad que representa la inclusión de las artes en las estrategias de enseñanza: “La experiencia no es algo que recibamos, más bien es algo que hacemos” (p. 251). En este sentido, su inclusión en las configuraciones didácticas que diseñamos se convierte en experiencia ya que permite pensar y actuar con el saber didáctico imaginando escenarios y prácticas de buena enseñanza.

Enseñanza en educación superior y justicia social

Las discusiones que se desarrollan en torno a la metáfora como potencial estrategia de enseñanza y de aprendizaje, en tanto promoción del pensamiento y búsqueda de comprensión disciplinar, se inscriben dentro de la concepción de igualdad de posiciones como modo de entender la justicia social que se concreta en la educación a través del principio de justicia curricular.

Para Dubet (2011), “La igualdad de posiciones, aunque relativa, crea un sistema de derechos y de obligaciones que conduce a subrayar lo que tenemos en común y, en ese sentido, refuerza la solidaridad [...] constituye la mejor manera de realizar la igualdad de oportunidades” (p. 118). Por otro lado, Connell (1997) nos aporta el concepto de justicia curricular que sostiene tres principios que orientan la educación hacia la justicia social, estos son: el principio de los intereses de los menos favorecidos; la participación y escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad.

El concepto de configuración didáctica incluye en sí mismo la búsqueda de esa igualdad y de la producción de un currículum justo, en tanto que se trata del entretejido que el docente diseña para que los estudiantes construyan sus conocimientos y los comprendan. Claro que producir igualdad de posiciones, y por tanto, igualdad de oportunidades en nuestra propuesta curricular significa un proceso permanente de revisar nuestras prácticas de enseñanza en el marco del proceso de investigación-acción, que se pregunta como *continuum* si estamos produciendo la igualdad; si estamos favoreciendo la participación de todos y cada estudiante en un común; si estamos atendiendo a transformar la desigualdad de posiciones para redistribuir el acceso a los bienes de la cultura y específicamente de lo disciplinar.

Estas preguntas constituyen un baluarte ético político en nuestro proceso de investigación -acción en las prácticas de enseñanza en educación superior universitaria, hacia la búsqueda de justicia curricular que favorezca la justicia social. En este sentido, sostenemos que tanto la incorporación de metáforas como estrategias didácticas, como la promoción del pensamiento y el aprendizaje comprensivo a través de la creación e interpretación de metáforas contempla los principios de la justicia curricular, en tanto que:

- Persigue el acceso igualitario al bien común tanto de los objetos de la cultura como por ejemplo de las artes –cine, artes visuales, literatura– como el acceso a la comprensión de la disciplina que permite pensar y actuar en contextos diversos con ese saber. Esto pretende redistribuir los bienes de la cultura socialmente significativos que pudieran estar desigualmente distribuidos en los estudiantes que acceden a la educación pública universitaria, al tiempo que posibilita el acceso comprensivo a los conocimientos más complejos de lo disciplinar.
- Tiende a la mayor participación de todos y cada uno, y por ende a la producción histórica de la igualdad, dando oportunidades de explorar y de crear modos de expresión del pensamiento que recupera y valora las identidades y las propias construcciones de los estudiantes. Los desempeños con metáforas dan lugar a respuestas múltiples a una misma pregunta, al tiempo que pretenden la comprensión de un común, que es lo disciplinar.

Metáforas para comprender en una educación superior como derecho social

La incorporación de metáforas en las configuraciones didácticas ya sea como estrategia de enseñanza en la explicación didáctica, como andamiajes y realimentaciones, y como desempeño de comprensión metacognitivo para los estudiantes, posibilitan pensar y actuar con el conocimiento favoreciendo así la construcción de la comprensión disciplinar.

En este artículo se comparten discusiones y avances realizados en el marco de la investigación-acción que describen hallazgos: se definen algunas configuraciones didácticas que incluyen metáforas que a partir de Eisner (2004) describen cómo la incorporación del lenguaje del arte y la presencia de expresión metafórica dan lugar a la imaginación y a la sorpresa en las propuestas de enseñanza que posibilitan altas demandas cognitivas a través de estas estrategias de enseñanza.

Se desarrollaron discusiones en torno a cómo el diseño de desempeños metacognitivos a partir de la interpretación y creación de metáforas favorece comprensiones, describiendo los procesos de pensamiento involucrados en la interpretación metafórica de las obras de arte, así como los procesos de comprensión a través de procesos de transferencia de posesión, y los procesos de elaboración de metáforas lingüísticas conceptuales. Entre los hallazgos mostramos cuáles fueron las interpretaciones, las creaciones y las narrativas que recuperan las comprensiones disciplinares en Didáctica General a través de la metacognición. Se muestra el potencial que la incorporación de metáforas en las configuraciones didácticas, tanto en los procesos de explicación didáctica, andamiaje, realimentación, y como posibilidad de integración y transferencia a través de creación de metáforas al hacer visible el pensamiento en procesos metacognitivos, favorecen la comprensión.

Estas discusiones retroalimentan nuestras preguntas de investigación: de qué manera podemos potenciar nuevas instancias metacognitivas que recuperen la expresión metafórica, la revisión de estas y de las narrativas argumentativas que pudieran favorecer nuevas construcciones o comprensiones más profundas a partir de las expresiones iniciales; recuperar los sentidos que los estudiantes atribuyen a las metáforas utilizadas por las docentes en explicaciones didácticas; así también retomar sus propias interpretaciones y creaciones metafóricas para revisarlas, compararlas con otras metáforas o sentidos, y reformularlas. Creemos que esto puede favorecer nuevas comprensiones sin desatender la complejidad de la disciplina; ni la producción histórica de la igualdad, la justicia social en la formación docente universitaria. Conjeturas que tendremos que poner en discusión en nuevas próximas investigaciones.

Referencias

- Abad Molina, J. (2006). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Centro Universitario Lasalle.
- Camilloni, A. (2010). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico*. Paidós.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Conelly, M y Clandini, D.J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Leartes.
- Danessi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. (Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)*. Kronos.
- Dubet, F. (2011). Prioridad a la igualdad de posiciones y conclusiones. En *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Edelstein, G. (1996). El método: un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Edelstein, G., Salid, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (2008). *Módulo 2. Práctica docente. Capacitación docente continua a distancia*. UNLA.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Paidós.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro; Rosa Sensat.
- Lakoff, J. y Johnson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra Teorema.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, J. y Johnson, M. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro; Rosa Sensat.
- Oliveras, E. (2007). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Emecé.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Richard. R. Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *e-Eccleston Formación Docente*, 3(7), 1-30.
<http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>
- Tishman, Sh., Perkins, D. y Jay E. (1997). *Un aula para pensar*. Aique.

**Utilización de Videojuegos como parte del aprendizaje basado en problemas.
Un enfoque por competencias en alumnos del nivel secundario de la Provincia de
Córdoba.**

Martin Marcucci⁷
Alejandra Bosio M⁸
Gustavo A. Chiodi⁹

El objetivo del proyecto de investigación es generar una estrategia de enseñanza y recurso didáctico basado en problemas a través de una aplicación de video juegos para contribuir hacia un perfil orientado a competencias educativas prioritarias en los alumnos de instituciones educativas de nivel medio de la provincia de Córdoba de la República Argentina.

Las utilizaciones de videojuegos desarrollados con fines pedagógicos didácticos en los alumnos del primer ciclo de nivel medio pueden contribuir al perfil basado en competencias de las instituciones educativas de la provincia de Córdoba. El trabajo de investigación se enmarca en una investigación empírica dado que la fuente de información y de respuesta al problema planteado fue la experiencia a través de los datos empíricos tomados y se fundan las conclusiones en la observación y el análisis ordenado y sistemático de la realidad.

La investigación fue de carácter experimental y cualitativa, ya que de esta forma se permite que el estudio puede ser usado para caracterizar casos a través de ciertos rasgos o elementos de interés relacionados con el planteamiento del problema. De esta forma se pudo interpretar el fenómeno según los valores que los actores facilitaron.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el trabajo puede enmarcarse en una investigación descriptiva-explicativa, ya que se persigue como objetivo indagar la incidencia en que se manifiestan las variables en estudio, esto es, la incidencia de la aplicación de la gamificación en las competencias establecidas en las instituciones educativas. Esto permitió proporcionar su descripción, explicación, el estudio de las relaciones y los aspectos que interviene en esa dinámica. Por lo tanto, se realizó una investigación educativa aplicada donde el tipo de análisis fue de carácter exploratorio y descriptivo.

En la actualidad, los videojuegos son elementos naturales en la vida cotidiana especialmente entre los niños y adolescentes que ya son nativos digitales. Si bien son utilizados principalmente como elementos de entretenimiento se propone su utilización

⁷ Ingeniero en computación. Miembro de proyecto de investigación Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Ingeniería.

⁸ Ingeniera eléctrica/electrónica. Miembro de proyecto de investigación Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Ingeniería.

⁹ Doctor en Educación. Director de proyecto de investigación Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Ingeniería.

como elemento pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un enfoque por competencias. De esta forma, el juego constituye un escenario pedagógico privilegiado para investigar sobre las posibilidades y capacidades del niño, como así también las formas que este utiliza para construir, conceptualizar y comunicar conocimientos.

El juego es una poderosa herramienta que favorece la sociabilidad, permite desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa de las personas. Además, estimula la acción, la reflexión y la expresión. Es una actividad que permite a los niños investigar y conocer el mundo que los rodea, y que lo capacita para ir progresivamente estructurándolo, comprendiendo y aprendiendo de él.

Jugando el niño desarrolla su imaginación, el razonamiento, la observación, la asociación y comparación, su capacidad de comprensión y expresión contribuyendo así a su formación integral.

Competencias Educativas Prioritarias

La provincia de Córdoba de la República Argentina ha definido un conjunto de competencias que considera prioritarias, para los alumnos que estudian en todas las instituciones educativas de los distintos regímenes, ciclos y niveles de esta provincia.

Esta decisión se fundamenta:

- En la importancia de instalar en los distintos tramos del itinerario educativo, una estrategia de trabajo común, que articule y de coherencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de cada tramo;
- En la necesidad de superar algunas falencias de articulación vertical (fundamentalmente), entre ciclos de un mismo nivel o entre niveles de escolaridad, lo que posibilitará el pasaje de los alumnos en su itinerario pedagógico, con menos dificultades, en el tiempo estipulado y potenciando el logro de competencias para su desempeño social, laboral o para continuar estudios de nivel superior. Una de las competencias educativas prioritarias definidas por el ministerio de educación provincial es:
- El análisis y la resolución de situaciones problemáticas.

Para el Ministerio de educación, la competencia análisis y resolución de situaciones problemáticas es prioritaria porque para actuar en la sociedad actual, los ciudadanos tienen que poseer una formación que les permita resolver problemas de diferente índole en forma autónoma; esto significa poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar respuestas y tener algún control sobre las mismas. Se entiende aquí como problema a una situación nueva para el alumno que puede considerarla interesante o inquietante para resolver; se conoce el punto de partida y dónde se quiere llegar, pero no los procesos para hacerlo.

Si bien en las instituciones escolares se trabaja con resolución de problemas es distintas asignaturas y trayectos estos no siempre están disponibles desde una concepción digital. Esto significa que las instituciones escolares no están a la altura de las

circunstancias con respecto a un nuevo paradigma. Este nuevo paradigma se sigue definiendo en los avances constantes de la ciencia y la tecnología en especial la informática y las comunicaciones. Esta realidad nos impulsa a que nuestros niños desde los niveles iniciales adquieran un conjunto de competencias que les permitan estar preparados para seguir avanzando en los siguientes niveles educativos para discriminar, seleccionar, relacionar la información disponible, comprender una realidad cada vez más compleja y por tanto ellos deben estar preparados para tener un gran nivel de autonomía y autoaprendizaje.

Para el Ministerio las estrategias para enfrentar y resolver problemas son procedimientos que los alumnos utilizan de modo intencional y deliberado para realizar una tarea y que no podrían reducirse a rutinas automatizadas. Según su diseño, los problemas pueden ser cerrados cuando poseen una solución única, tanto en el proceso de resolución como en el resultado; mientras que se denominan problemas abiertos a los que pueden resolverse con distintos procedimientos y poseen más de un resultado.

Las capacidades genéricas que deben involucrarse en el proceso de resolución de estos problemas pueden ser:

- saber claramente qué es lo que se busca;
- ser capaz de concentrarse el tiempo suficiente para profundizar su experiencia;
- ser capaz de utilizar los saberes y saber hacer anteriores;
- atreverse a actuar, a arriesgarse, a equivocarse;
- poder formular y comunicar sus resultados e inconvenientes encontrados;
- ser capaz de establecer un procedimiento para el proceso de resolución;
- ser capaz de validar alternativas y reflexionar sobre su experiencia. etc.

Videojuegos y desarrollo de habilidades

Los videojuegos que existen actualmente permiten desarrollar no sólo aspectos motrices relativos al desarrollo de destrezas de respuesta rápida, sino habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones, investigación, la búsqueda de información, la organización, planificación a largo plazo, etc.

Algunos juegos muestran una descripción de una realidad muy compleja que suele basarse en una simulación real, donde pueden administrarse recursos y actividades, fomentando el desarrollo de multitareas. La utilización adecuada de los juegos ejerce una importante fuente de motivación, favorecen el desarrollo de la autoestima y proporcionan una sensación de satisfacción que ayuda a mejorar el rendimiento escolar.

Los juegos educativos se diseñan para que el niño aprenda a través de una actividad lúdica, y presentan una serie de contenidos, destrezas y actitudes orientadas específicamente a esos fines. El “Informe sobre el uso de juegos en educación” (Freitas 2007) sostiene que para que exista aprendizaje, los juegos han de tener relación con los resultados del aprendizaje, y al mismo tiempo han de ser relevantes para contextos de práctica del mundo real. Los docentes pueden aprovechar varias ventajas que ofrece la utilización de videojuegos, entre ellas:

- Los estudiantes están acostumbrados a su uso, lo que hace que se sientan más cómodos.
- Permiten aprender diferentes tipos de habilidades y estrategias.
- Posibilitan la creación de dinámicas de relaciones diferentes y enriquecedoras, tanto de manera individual como grupal.
- Algunos juegos permiten introducir el análisis de valores y conductas a partir de una crítica reflexiva de los contenidos de los propios juegos.
- Mejora la capacidad en gestión de recursos digitales.
- A modo de resumen las principales ventajas del uso de videojuegos en educación son:
 - Favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y espaciales.
 - Mejoran las habilidades en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
 - Permiten enseñar hechos, conocimientos, principios y resolución de problemas complejos con mayor facilidad.
 - Permiten desarrollar la creatividad.
 - Permiten mostrar ejemplos prácticos de conceptos y reglas que, de otra forma, son difíciles de ilustrar.
 - Permiten simular experimentos peligrosos eliminando los riesgos, por ejemplo, en química.
 - Fomentan la colaboración real entre estudiantes.

Marco Pedagógico-Didáctico

El trabajo de investigación tuvo como marco pedagógico y didáctico el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky, quien se refiere a la ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (cf. Vigotsky, 1988, p. 133)

La utilización de las NTICS (Nuevas tecnologías de Información y Comunicación) desde la primera década de este siglo ha tenido un fuerte crecimiento particularmente en la educación. Lo que hoy frecuentemente se realiza con la asistencia de una persona experta en el dominio pedagógico, es altamente probable que en un futuro se realice con un alto grado de autonomía sin necesidad de tal asistencia. Resulta que este grado de autonomía como producto de la asistencia o auxilio, en este caso a través del juego informático, conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

Para Vigotsky, el juego es un poderoso creador de ZDP. Con esto, Vigotsky señala el carácter central del juego en la vida del niño. El juego parece estar caracterizado en

Vigotsky como una de las maneras de participar del niño en todas las actividades culturales y contextuales protagonizando un rol central en el desarrollo del niño.

En tal sentido es conveniente introducir algunas aclaraciones preliminares. En primer lugar: no toda actividad lúdica genera ZDP. En segundo término, es necesario recordar la manera particular en que Vigotsky caracterizaba el juego. Como lo recuerda la cita, esencialmente todo juego (y se refería obviamente al juego que pasa a tener en las descripciones clásicas un carácter simbólico) comporta la instalación de una situación imaginaria y la sujeción a ciertas reglas de conducta (Baquero, 1999).

Como señala Vigotsky, el niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio. De esta forma, los elementos están presentes en la estructura del diseño del software desarrollado desde la mirada de Vigotsky y de acuerdo con Baquero los podemos resumir en:

- la presencia de una situación o escenario imaginarios (la representación de roles o el ejercicio de habilidades oriundas o destinadas a contextos no presentes);
- la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas;
- La presencia de una definición social de la situación.

Y agrega que, como elemento particular del juego, Vigotsky enuncia, precisamente, su amplitud:

Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preescolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Solo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño. (Vigotsky, 1988d, p. 156)

Descripción de la plataforma Clases y Aventuras

La plataforma fue diseñada como un entorno colaborativo en el cual el docente gestiona y administra la participación de sus estudiantes. Cada institución educativa tiene un perfil de “Administrador” con el cual se crean los accesos de los distintos docentes que participan del proyecto. Estos docentes están asociados, por un lado, a la institución, y por el otro a las diferentes asignaturas que dictan en la misma. El profesor, según su materia, podrá definir su clase y habilitar el acceso de los alumnos a las actividades relativas a la asignatura.

Los alumnos, para acceder a la plataforma, deben crear su cuenta, inscribirse en una clase y obtener la aprobación del docente para poder comenzar a participar. Inicialmente los

personajes asociados a los estudiantes aparecen en una “Ciudad Central”, y pueden moverse accediendo a los mapas de las clases en que se encuentren registrados. En esos mapas encontrarán actividades relativas a la asignatura en cuestión.

Para el estudiante la aventura comienza personalizando su personaje, creando así un alter ego virtual, que ayuda a que el alumno se involucre más con la actividad.

Figura 1



Posteriormente, comienza su recorrido en este mundo virtual en el cual podrá moverse en el mapa y realizar misiones. Para resolver estas misiones deberá hacer uso de sus conocimientos. A medida que vaya progresando, es decir concretando misiones, tendrá acceso a más lugares del mapa, a más ítems, y a más misiones.

Figura 2



Para favorecer la interacción entre pares, el juego cuenta con un chat y con un panel donde cada participante puede ver cuáles de sus contactos se encuentra conectado en ese momento. Las misiones, por lo general, ofrecen a los alumnos en primer lugar un conjunto de contenidos teóricos que pueden presentarse de diferentes maneras: como textos, videos, animaciones, etc., de modo de generar interacciones dinámicas e ilustrativas.

Figura 3



Posteriormente, las misiones requieren la realización de algunas actividades; estas son también variadas, es posible responder completando cuadros de texto, realizando cálculos y operaciones, generando gráficas, etc.

Figura 4



La plataforma dispone también de un coliseo que le permite al alumno probar sus conocimientos confrontándose con otros compañeros en una especie de duelo de preguntas y respuestas.

Figura 5



Los docentes pueden interactuar con los estudiantes dentro de la plataforma y pueden de manera sencilla generar preguntas para incorporar al coliseo. La plataforma permite también la incorporación de nuevos mapas y misiones, de modo que, si el docente posee conocimientos suficientes de las herramientas de diseño e implementación, pueda enriquecer los contenidos agregando actividades de manera independiente.

Consideraciones de diseño e implementación

Del análisis de requerimientos realizado se concluyó que se debía generar un entorno multiplataforma y multijugador en línea. A partir de esta condición, se evaluaron las herramientas de desarrollo y se decidió realizar la implementación utilizando HTML5. Esta tecnología permite que cualquier usuario pueda utilizarlo desde un navegador de internet y, mediante *web-sockets*, es posible jugar en tiempo real.

Desde el punto de vista funcional el sistema se compone de 3 bloques fundamentales:

- Panel de administración.
- Juego.
- Servidor.

El Panel de Administración permite la gestión y control de los usuarios. Se subdivide en 3 paneles a según del perfil del usuario conectado: administrador, profesor o alumno. Cada uno de ellos cuenta con la posibilidad de gestionar los datos, ya sean personales, del curso o la institución. El juego corresponde a la interfaz donde el estudiante puede interactuar con el mundo virtual. Para la generación de dicha interfaz se realizaron gráficos y animaciones utilizando el *framework* MelonJS que hace uso de JavaScript y renderiza sobre un canvas. Mediante *web-sockets* se consiente la interacción con otros jugadores en tiempo real.

El servidor que se utilizó es el *framework* Sails.js que utiliza una arquitectura modelo, vista, controlador para hacer la lógica del sistema. Todos los datos son almacenados en una base de datos no SQL, mongo DB, donde se almacenan datos como el estado del personaje, nombre de usuarios, ítems, etc.

Para simplificar el desarrollo, se decidió hacer aplicaciones independientes del lado del servidor y del lado del cliente y establecer un canal de comunicación entre ambas a través de una API RestFull. Para el desarrollo del juego propiamente dicho, se utilizó el *framework* MelonJS y un diseño basado en clases para dar comportamiento y encapsulamiento a las distintas funcionalidades. Para el desarrollo de la interface de administración, se utilizó el *framework* AngularJS, que permite usar el patrón de diseño Modelo-Vista-Controlador en el cliente. Esto permite crear una aplicación independiente del servidor, que consulte datos y ejecute comandos.

Las vistas son los HTML que renderiza el navegador, los controladores son las funciones *javascript* y los modelos son estructuras *javascript* que están vinculadas a la API

RestFul expuesta en el servidor. En este se implementó el modelo de datos y los controladores que exponen la API RestFul para ser consumida por el navegador. REST es una tecnología que expone recursos del servidor mediante el protocolo HTTP y puede ejecutar sobre los datos acciones CRUD (Create, Read, Update, Delete) mediante los métodos HTTP POST, GET, PUT, DELETE respectivamente. Así es posible manipular los recursos del servidor manteniendo en este el control y seguridad de los datos, ya que es el servidor, el que permite, controla y modifica las peticiones del cliente.

Resultados

En la tabla 1, se muestran como resultado el análisis de congruencia entre la competencia prioritaria elegida, primera columna; la acción del alumno en la utilización de la plataforma del video juego, segunda columna; y los elementos que caracterizan a un videojuego y que están contenidos en la plataforma desarrollada. En primer análisis cualitativo surge de esta comparación, la cuarta columna, que para cada competencia se verifica que la expectativa de logro la ZDP es alta.

Se deja para una segunda etapa de este trabajo de investigación la aplicación de la plataforma desarrollada a distintas instituciones educativas. Para ello se tomará como metodología de trabajo el estudio de caso como generador de hipótesis. En esta nueva etapa se abordará como punto de partida el análisis de congruencia obtenido en la primera etapa para intentar generar una nueva hipótesis testeada a lo largo de un estudio de múltiples casos. Se espera de esta forma desarrollar generalizaciones teóricas en esta área donde todavía no existe teoría.

Tabla 1. Resultados de análisis de congruencias

Competencia prioritaria institucional: El análisis y la resolución de situaciones problemáticas.	Utilización de la Plataforma Clases y Aventuras	Elementos que caracterizan a un videojuego y que están contenidos en la Plataforma desarrollada	ZDP Expectativas de Logros		
			alta	media	baja
La construcción de procedimientos de niveles crecientes de complejidad para aplicar a la resolución de problemas.	El alumno comienza su recorrido en este mundo virtual en el cual puede moverse en el mapa y realizar misiones. Para resolver estas misiones deberá hacer uso de sus conocimientos. A medida que va progresando, es decir concretando misiones, tendrá acceso a más lugares del mapa, a más ítems, y a más misiones	Metas y Objetivos Reglas (restricciones del juego, como ganar puntos o completar una misión) Progreso	x		
La elaboración de estrategias personales de solución de problemas.	Las misiones requieren la realización de algunas actividades; estas son también variadas, es posible responder completando cuadros de texto,	Narrativa (Sitúa al alumno en un contexto realista en el que las tareas y acciones pueden ser	x		

	realizando cálculos y operaciones, generando gráficas, etc. La plataforma dispone también de un coliseo que le permite al alumno probar sus conocimientos confrontándose con otros compañeros en una especie de duelo de preguntas y respuestas	practicadas. Inspira al alumno a Identificarse con un personaje.) Libertad de elegir (el alumno puede tomar diferentes rutas para llegar a su meta y opciones de usar recursos) Libertad para equivocarse Progreso (pedagogía del andamiaje)			
La capacidad de utilizar y transferir los conocimientos a situaciones variadas o inesperadas.	Los docentes pueden interactuar con los estudiantes dentro de la plataforma y pueden de manera sencilla generar preguntas para incorporar al coliseo. La plataforma permite también la incorporación de nuevos mapas y misiones, de modo que, si el docente posee conocimientos suficientes de las herramientas de diseño e implementación, pueda enriquecer los contenidos agregando actividades de manera independiente	Sorpresa (se incluyen elementos inesperados en el juego que permiten mantener la motivación del alumno)	x		
El trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar	Para favorecer la interacción entre pares, el juego cuenta con un chat y con un panel donde cada participante puede ver cuáles de sus contactos se encuentra conectado en ese momento.	Cooperación y competencia (los alumnos se pueden aliar para lograr sus objetivos y misiones)	x		

Conclusión

Se puede concluir que existe una coherencia entre la Competencia en el análisis y la resolución de situaciones problemáticas, la utilización de la Plataforma Clases y Aventuras y los elementos fundamentales que deben contener los juegos como estrategia de gamificación. Se desprende, por lo tanto, desde esta triangulación que en todos los casos es alta la ZDP como expectativa de logro ya que los elementos fundamentales que deben contener el diseño de un videojuego, como estrategia pedagógica basada en problemas se cumplen satisfactoriamente.

La utilidad de los videojuegos y su aplicación en la educación ha sido un tema muy controvertido. En general se puede decir que los videojuegos son efectivos porque consiguen algo que para la educación tradicional resulta muy difícil: llamar la atención de los estudiantes y mantenerlos motivados.

Los niños que tienen la oportunidad de acceder a estos juegos aprenden con mayor rapidez que los que no pueden hacerlo. Esto se debe a la combinación de creatividad, diversión y contenido educativo que tienen estas herramientas, lo cual hace mucho más rápido y dinámico el proceso de asimilación de contenidos. Las ventajas se multiplican si se considera el juego en grupo. Los videojuegos online o en red empleados en clase permiten a los alumnos colaborar entre sí en el desarrollo de actividades generando resultados muy interesantes.

A partir de estas premisas, se comenzó con la creación del juego descrito en el presente trabajo con el objetivo de generar una nueva herramienta tecnológica a ser usada especialmente en el nivel medio y en concordancia con las diferentes iniciativas existentes a nivel nacional para la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación.

Desde el punto de vista social, la educación es el principal medio para generar igualdad de oportunidades y permitir una real transformación individual y colectiva en los sectores más vulnerables. Sin embargo, frecuentemente, el sistema educativo no genera este espacio igualador y muchos niños y jóvenes no gozan de las mismas posibilidades educativas que otros. Fortalecer la educación pública, tanto en el nivel primario como en el nivel medio, mediante la utilización de estrategias innovadoras que acompañen los cambios culturales y tecnológicos, es seguramente un aporte fundamental para el logro de una educación inclusiva y equitativa.

Actualmente, la plataforma se encuentra en la etapa de validación y verificación. A tal fin, se ha abierto el uso de esta a grupos reducidos de usuarios con características similares a las de los potenciales usuarios finales. Esto genera una importante realimentación en cuanto a las necesidades de mejoras, detección de problemas y errores.

Referencias

- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Aique.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria* (Vol. 16). Ediciones Morata.
- Clerici, C. (2012). El juego como estrategia de enseñanza en el nivel superior. *Diálogos Pedagógicos*, 10(19), 136-140.
<http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/557>
- Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación, mecánicas de juegos en tu vida personal profesional*. Alfaomega.
- Vallejo, D., González, C., Villa, D. y Jurado, F. (2014). *Desarrollo de videojuegos. Un enfoque práctico*. Escuela Superior de Informática. Universidad de Castilla, La Mancha.
- Morales E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y teoría de la comunicación. *Diálogos de la Comunicación*, 78.
<http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/80-revista-dialogos-videojuegos-en-educacion-primaria.pdf>

- Del Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L., Yuste Tosina, R. y Esnaola, G. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 33. <https://revistas.um.es/red/article/view/233131>
- Peña Arcilla, J. B., Fernández Quintero, E. A., Kirillof de Aguilar, S. y Tovar, N.C. (2011). La simulación y los juegos en línea como herramienta para la inmersión educativa. *Etic@net*, 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702649>

La creación de relaciones nutricias desde la convivencia escolar en niñas que han vivido maltrato infantil

Laura Marcela Gueta Solis¹⁰

El problema del maltrato infantil surge en la familia, adquiere resonancia y es alimentado por los subsistemas como la escuela, la familia, los amigos y la comunidad. El Centro Educativo no se relaciona hacia adentro, sino que influye y es influido por el contexto o conjunto de sistemas externos a él que se denominan suprasistemas y es así como muchas actitudes, conductas y normas sociales se convierten en invisibles a lo largo del tiempo, “siempre ocurrieron” pero no se visibilizaban. Se está frente a un problema cuyo principal peligro es justamente la naturalización, la escuela no ha respondido a las necesidades de los niños.

Los sujetos de estudio de la presente investigación son niñas que se encuentran en un internado ya que en la familia de origen han sufrido maltrato físico, psicológico, sexual, emocional, negligencia física, negligencia educativa, negligencia afectiva y omisión del ser, que implica ignorar y omitir cualquier acción o conducta del niño.

Cuando el docente enfrenta un caso de maltrato infantil pocas veces le da atención específica, generalmente se ponen en marcha los “Protocolos para la prevención, detección y actuación en caso de Abuso sexual, Acoso Escolar y Maltrato en las escuelas de Educación Básica” y no se da un seguimiento a cada niño que lo necesita. La escuela es el sistema que permitirá establecer relaciones nutricias.

En este contexto peculiar de los albergues en el Estado de Jalisco la pregunta problematizadora subyace de cuestionar ¿qué hacen los maestros que trabajan con niños en albergues o internados? ¿En qué contribuyen para que la problemática desaparezca o siguen alimentando dicha queja? Todo esto no sólo lleva a reflexionar en la importancia de un trabajo preventivo sino en una intervención adecuada para los niños a través del uso de herramientas pertinentes, evitando se convierta en una negligencia institucional y priorizando el desarrollo afectivo de los niños y niñas.

La presente investigación es el resultado de un proceso de investigación en un albergue en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga al que asisten 12 niñas de 6 a 11 años y que han sido víctimas de maltrato infantil.

El supuesto del que se parte es que la voz de las niñas maltratadas no es escuchada, es decir; los adultos, maestros, cuidadoras, incluso familia, no tiene puesta la atención en las necesidades de las niñas, las relaciones familiares no han sido desde el amor, la

¹⁰ Doctora en Investigación Educativa Aplicada, supervisora de zona del nivel de Primaria en Secretaría de Educación Jalisco, profesora de asignatura del Doctorado en Educación en la Universidad Marista de Guadalajara. Participa en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco y es Miembro fundador de la Red para la Gestión de la Convivencia y la Ciudadanía REDCONCI.

valoración, el cariño y la ternura, elementos indispensables para que las niñas logren un desarrollo afectivo.

Provocar intervenciones sistémicas para favorecer las relaciones nutricias permitirá que las niñas logren desarrollarse en el plano personal y social, potencializando áreas como la autoestima, el autoconcepto, la identidad, la resiliencia y las emociones, todo esto con la intención de que puedan formarse desde las propias interacciones que se dan en las aulas al crear condiciones idóneas para que la escuela sea un espacio orientado al aprendizaje de la vida y la creación de relaciones nutricias desde la convivencia escolar.

Las preguntas que se pretenden responder son: las siguientes: ¿Cómo se puede intervenir la situación del maltrato infantil desde la práctica educativa? ¿Qué elementos se requieren para favorecer a las niñas que han vivido bajo esta condición?

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Implementar pautas educativas a través de una propuesta que favorezca las relaciones en niñas que han vivido maltrato.
2. Comprender el maltrato en las niñas desde sus narrativas y vida escolar para fundamentar pautas educativas que favorezcan las relaciones nutricias.

La intención de la presente investigación es favorecer las relaciones nutricias a través de la narrativa como puente que permita conectar los elementos entre esta y los pilares que sostiene a la convivencia.

Construcciones teóricas

En la presente investigación se asume la postura teórica de la Teoría General de Sistemas delimitando que se toman conceptos esenciales de la misma como una manera de realizar una investigación interdisciplinar; es decir al usar a la psicología como Ciencia de la Educación con la intención de dar respuesta a la problemática tan compleja que aquí se expresa.

La escuela y el sistema educativo en general tienden a analizar las dificultades y situaciones problemáticas que se presentan desde una base de pensamiento lineal lógico, basado en relaciones causa y efecto, lo que se traduce en colocar la mirada en el problema, reducirlo a una parte y aplicar a esta la solución, buscando a menudo buenos-malos o culpables sin contemplar todos los factores que intervienen en un fenómeno.

El enfoque sistémico, por el contrario, pone su mirada en las interacciones, en la conectividad relacional, tratando de contextualizar y enseñar desde una mirada más amplia, que permita comprender los mecanismos que mantienen las conductas (teniendo en cuenta la función que estas cumplen dentro del sistema en el que se encuadran) y así intervenir sobre los múltiples aspectos que conforman dicho sistema.

Este enfoque permite dar coherencia a toda la parte teórica de la investigación así mismo permite que se defina el maltrato infantil según (Ochoa, 2001) en abuso físico con instrumentos (cuchillos, correas, cigarros, etc.) y sin instrumentos (palizas, bofetadas, etc.). Abuso sexual: violación oral, anal o vaginal, vejación, otras formas. Abuso emocional: ataque verbal emocional, confinamiento o encierro. Negligencia física: abandono, rechazo

de la custodia del hijo, no proveer los cuidados necesarios que requieren las enfermedades diagnosticadas, falta de búsqueda de elementos necesarios para el mantenimiento de la salud. Supervisión física inadecuada: permitir la presencia de riesgos o peligros en el hogar, inadecuada nutrición, vestido e higiene. Negligencia educativa: permiso tácito para delinquir, evitar o no preocuparse de que el niño no asista a la escuela. Negligencia afectiva: afecto inadecuado o escaso, permiso tácito de conductas desadaptativas (delincuencia, consumo de drogas, alcohol), rehusar los cuidados o los tratamientos de problemas emocionales diagnosticados.

Todas estas acciones de maltrato representan interacciones entre la familia del modelo ecológico ecosistémico, cuyos principales representantes son Garbarino (1977) y Belsky (1980); se apoya en el modelo ecológico del desarrollo humano por Bronfenbrenner (1977) (citados por Ochotorena & Arrubarrena 1996). El modelo formulado por Belsky (1980) proporciona un esquema útil para integrar y considerar simultáneamente los distintos contextos implicados en la ocurrencia del maltrato infantil.

Así vemos como el desarrollo ontogénico representa la herencia que los padres que maltratan a sus hijos traen consigo a la situación familiar y al rol parental. La propia historia de crianza de los padres, el tipo de calidad de atención que recibieron durante su infancia estaría condicionando o explicando la capacidad para cuidar, atender y educar adecuadamente a sus propios hijos.

Las investigaciones realizadas en los últimos treinta años han identificado los factores de riesgo y los procesos relevantes en la dinámica del maltrato infantil. Así se ha demostrado la importancia de un conjunto de variables asociadas que han permitido considerarlas como factores de riesgo o predisponentes. Entre los factores individuales de los padres encontramos: historia de malos tratos en la infancia, agresividad, baja tolerancia a la frustración, expectativas inapropiadas con respecto a la edad de los hijos, inmadurez emocional, baja autoestima, mayor reactividad emocional, pobres habilidades interpersonales, falta de capacidad empática, desórdenes psicológicos, baja tolerancia al estrés, bajo coeficiente intelectual.

Entre los factores individuales de los hijos se encuentra: nacimiento prematuro, bajo peso al nacer, hiperactividad, temperamento difícil, baja responsividad, enfermedades frecuentes y severas, problemas en el sueño y la alimentación. En la interacción familiar entre padres e hijos: agresividad física y verbal, técnicas de disciplina coercitivas y negligentes, ciclo ascendente de conflicto y agresión, evitación de la interacción, problemas de comunicación. En las relaciones conyugales: conflicto conyugal, estrés permanente, violencia y agresión, desplazamiento de la agresión hacia los hijos, tamaño de la familia. Padre único, hijos no deseados.

En los factores sociales está el desempleo, problemas económicos, insatisfacción laboral, tensión en el trabajo, aislamiento social, falta de apoyo social, condiciones de vivienda inadecuadas, vecindario de alto riesgo, escasez de oportunidades educativas. En los factores culturales: aceptación del castigo corporal de los niños, construcción social del

concepto de maternidad/ paternidad, valores y actitudes hacia la infancia, aprobación cultural del uso de la violencia.

Pinheiro (2006) expresa en *El Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas de Naciones Unidas* que existe una aceptación social de la violencia contra los niños en la medida que es aceptada como una parte inevitable de la niñez, ya que en muchos Estados se acepta el castigo físico como una forma de disciplina y ello contribuye a su perpetuación. Esto se da en el caso de los niños que son retirados de su familia por la Procuraduría General de la República (PGR) con la intencionalidad de derivarlos a un albergue para que posteriormente se reincorporen con su familia, la violencia y el maltrato se hacen presentes día a día, sin embargo, están ocultos ante la sociedad.

Al respecto, Mojica (2012) considera la violencia contra la niñez como una vulneración de los derechos fundamentales de las personas menores de 18 años, pues “algunos tipos de violencia son considerados delitos y otros no, pero todos son una vulneración de derechos y son inaceptables” (p. 17). La misma autora considera que cuando la violencia se ejerce justificándola en la necesidad de “corrección”, se denomina “castigo”; la violencia se da porque los adultos consideran a los niños de su propiedad y que se puede disponer de su cuerpo y de su voluntad; no se reconocen como iguales en dignidad.

Existen algunos mitos en torno a la violencia como ejercicio de poder. Mojica (2012) enumera los siguientes: castigar a los hijos porque a uno lo castigaron y no le pasó nada malo; a veces la violencia es necesaria para educar a los niños; el castigo físico se da porque los niños y niñas necesitan aprender a respetar a sus mayores, a distinguir el bien del mal; y, el más importante: si el castigo no existiera serían indisciplinados.

El lugar donde generalmente ocurre la violencia y/o maltrato contra los niños es en el hogar, el ámbito familiar. La familia tiene el mayor potencial para proteger a los niños y niñas contra todas las formas de violencia; además, puede enseñarles a protegerse y es justo aquí donde la sufren. Los niños que han sufrido violencia y/o maltrato en el hogar están ahora en un albergue alejados de su familia, teniendo secuelas de este. Por lo tanto, la presente investigación intenta reconstruir sus conceptos y teorizar desde su realidad.

Pinheiro (2006) afirma en *El Informe Mundial sobre Violencia contra los Niños y Niñas* que el hecho de que ocurra en el seno del hogar, por los propios familiares, es difícil de reconocer; no ha sido suficientemente documentado y que, en la mayoría de las sociedades se percibe como un ámbito “privado”. El informe demuestra que las diferentes formas de violencia a las que estará expuesto un niño variarán según su edad y etapa de desarrollo, especialmente cuando comienzan a interactuar con el mundo fuera del hogar; los menores estarán expuestos a las diferentes formas de violencia ejercida sobre ellos por familiares cercanos y progenitores; posteriormente los niños mayores tienen más probabilidad de ser agredidos por personas fuera de su hogar.

Una conclusión importante de este informe es que la violencia resulta de una combinación de factores personales, familiares, sociales, económicos y culturales. Además, que algunos niños pueden estar expuestos a varios tipos de violencia de múltiples fuentes en el transcurso de los años.

La violencia y el maltrato se da en las familias en diferentes contextos. Es importante detectar los síntomas de que algo está sucediendo; al respecto se dice que “los golpes o los accidentes son indicadores directos, pero existen otros indicadores inespecíficos, como palabras, humillaciones, chantaje, que son difíciles de interpretar” (Bringiotti, 2000, p. 124).

Hay indicadores claros de que los niños están sufriendo maltrato; Bringiotti (2000) enumera distintos indicios, entre los que se destacan los siguientes: Ausencias repetidas o injustificadas, bajo nivel de estímulos para la instrucción, síndrome inverso de escolaridad: los lunes el niño desea asistir a la escuela y los viernes se niega a abandonarla, deseo de llamar la atención a través de su conducta, falta de concentración en la escuela, manifestación de tristeza, desánimo o desconfianza, inesperados cambios en el rendimiento escolar, miedo aparente e injustificado ante personas adultas, tendencia a la soledad y al aislamiento, inquietud desmedida frente al llanto de otros niños, reacciones de agresividad verbal o física desmesuradas para la edad, inhibición en el juego, comentarios sobre los malos cuidados que recibe, crítica constante hacia los niños, pelea, agrede y golpea a compañeros.

Estos son sólo algunos indicadores que se hacen visibles en el niño maltratado, la escuela debe estar alerta pues como Institución pública debe hacer algo al respecto. Cualquier indicador que haga sospechar la presencia de malos tratos debería ser suficiente para alertar al docente de que algo está pasando. Es importante que la escuela proporcione al docente todo el apoyo que la situación requiera.

En este estudio se tomó la definición de maltrato como toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general, y toda situación provocada por estos que prive a los niños de cuidados, de sus derechos, libertades, impidiendo su pleno desarrollo; constituyen, por definición un acto o una situación que entra de lo que se llamará maltrato o negligencia (Barudy, 1998) y se usó la clasificación del mismo autor que clasifica al maltrato de la siguiente manera: “Maltrato activo-visible: golpes, abuso sexual. Maltrato activo-invisible: maltrato psicológico (gritos, desprecios, frases discriminatorias, regaños y humillaciones verbales, falta de reconocimiento, valoración y ternura). Maltrato pasivo-visible: negligencia. Maltrato pasivo-invisible: abandono” (p. 34).

Hablar de maltrato activo y pasivo permite distinguir dos mundos relacionales. El maltrato activo y su visibilidad: todo comportamiento y discurso maltratador tiene un valor comunicativo; el contenido del mensaje recibido dependerá del estado estructural, en el caso de violencia activa, el mensaje es dado a través de los golpes.

Los abusos sexuales corresponden al maltrato activo, se denomina también violencia sexual, es transmitida por el adulto, atenta contra su integridad física y psicológica se puede decir que es “una tentativa de asesinato moral de los niños” (Barudy, 1998, p. 37).

El maltrato psicológico corresponde al último tipo de maltrato activo, el niño es agredido a través de palabras que lo humillan, lo denigran, lo rechazan, o por un ambiente

relacionado por gestos insistentes que comunican confusión, aislamiento y/o corrupción, el daño es proporcional a su invisibilidad es muy difícil reconocerlo como tal y no deja huellas físicas, pero destruye el ser.

El maltrato pasivo o negligencia: es el resultado de situaciones en las que los encargados de los niños no hacen nada para evitarles el sufrimiento o no satisfacen sus necesidades básicas, ya sean físicas, (hambre, sueño, limpieza, ropa) intelectuales (reconocimiento, palabras de amor) emotivas (no les demuestran en lo absoluto lo que son para ellos y podría decirse que pasan a ser seres invisibles).

Ante esta invisibilidad del fenómeno se le unen factores ligados a la pobreza y exclusión social. Por tal motivo el fin último de la investigación y la visión futura es contribuir a la justicia social a través del establecimiento de una convivencia sana que favorezca la inclusión, la igualdad de oportunidades y permita dar voz y participación a quien ha sido acallado, en este caso las niñas. El maltrato inicia por lo regular en el sistema familiar, pero permea y transmuta a diversos subsistemas incluso en el propio ser es multifactorial, el niño queda entre todos ellos como un chivo expiatorio de los conflictos sociales, intrafamiliares y transgeneracionales.

Si la escuela recobrara el sentido formativo con nuevas propuestas de vital importancia en grupos vulnerables como es el caso, se lograría una transformación educativa congruente que pudiera inspirar y construir experiencias de aprendizaje a través de estrategias educativas, el reto está sobre la mesa es hora de tomarlo y ponerlo en práctica por tal motivo en esta investigación se pretendió dar a esas niñas que han sufrido maltrato una posibilidad para restaurar su ser individual y social a partir de favorecer las relaciones nutricias de las que han sido privadas, si la escuela no lo hace ellas no tendrán un sistema de apoyo que las acompañe y sea un soporte para crear relaciones que permitan vincularse con el otro desde una convivencia que favorezca el proceso relacional y afectivo como lo menciona (Cyrulink, 2001) “educar a un niño o niña es un proceso relacional, si no hay una vinculación afectiva, serán deficientes o estarán ausentes estas conexiones en su vida adulta” (p. 78).

Esto a partir de crear relaciones nutricias que incorporen un sentir, un pensar y un hacer que propicien la convivencia como vehículo prioritario para avanzar hacia la justicia social en cualquier contexto incluso uno vulnerable como el de la presente investigación.

Se puede decir que las relaciones nutricias inician cuando se establece el primer vínculo que establecemos con el otro (la familia es el primer sistema que favorece dichas relaciones), es a partir de la en la expresión del amor que incluye las emociones, los pensamientos las acciones y las interacciones como prioridad humana, que se realiza una interacción y se aprende a convivir bajo contagio social (Chase, 1993).

Las relaciones nutricias se definen como aquellas interacciones que propician un ambiente saludable, en el que se siente el reconocimiento la valoración, aceptación, socialización, cariño y ternura como elementos constitutivos que se cristalizan través de los pilares de convivencia de los que se hablará en consecuente.

El paradigma teórico que se aborda en la presente investigación sustituye a los modelos de intervención basados en el paradigma del déficit por modelos de intervención basados en las competencias (Arón, 2002) conocidos también como modelos apreciativos y permiten poner el foco en la posibilidad. Para trabajar las relaciones nutricias se necesita el vínculo indispensable; la convivencia ya que esta permite ser el puente que permite conectar los elementos para crear relaciones nutricias y los pilares que sostiene a la convivencia.

En este caso se debe enfatizar que la propuesta que se diseñó no tiene fines terapéuticos sino educativos, a través del lenguaje se pueden favorecer las relaciones nutricias usando técnicas sencillas aplicables en el aula, pero cargadas de un sentido formador y enriquecedor. Por tanto el enfoque sistémico específicamente

la narrativa se lleva al aula a través de intervenciones que utilizan la literatura o la expresión plástica, cuentan historias o proponen elementos adecuados para la construcción de nuevas narraciones su usan las historias, cuentos, cartas, dibujos son parte de estas técnicas” (Linares, 1996, p. 154)

Se usaron también analogías con la intención de focalizar lo que “extraemos” del mundo, todo lo que sabemos del otro es a través de las experiencias vividas. Se usaron técnicas de la narrativa como: cartas, documentos escritos, declaraciones, listas, ensayos, comics, historietas, dibujos, que permitieron descubrir su propio progreso y usar la palabra escrita “porque la palabra escrita es más permanente que la hablada” (White, 1993, p. 39). Estas técnicas de la narrativa antes descritas permitieron trabajar desde las relaciones, con las relaciones y para las relaciones.

Metodología

En el marco de la investigación educativa se necesitan instrumentos para describir la realidad que ayuden a entender las circunstancias actuales, con el fin de poder establecer los cambios pertinentes que conduzcan a la mejora del sistema educativo. La investigación cualitativa da respuesta a esta necesidad, el método de investigación acción se entiende como un proceso de reflexión de las acciones humanas y las situaciones sociales. Según Elliot (1990) el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de sus problemas prácticos.

Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Kemmis 1998) (Elliot 1993) Para Kemmis (1998) la investigación acción es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada para quien es participante (profesorado, alumnado o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión de estas; y las situaciones e

instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas, escuelas, por ejemplo) (p. 99).

La intención de usar dicho método es comprender el maltrato en el diagnóstico para acercarse a la realidad vinculando la teoría y la práctica que permita comprender el fenómeno y generar conocimiento. Es necesario decir que se siguió el espiral de la investigación-acción:

1. Elaborar un diagnóstico para detectar las áreas de oportunidad que necesitan fortalecerse en las niñas (Diagnóstico).
2. Desarrollar un plan de acción para mejorar las áreas detectadas; en este caso será una propuesta de intervención (Diseño del plan).
3. Implementar el plan o propuesta (Implementación).
4. Observar la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla (Evaluación).
5. Reflexionar sobre la acción registrada durante la aplicación de la propuesta (Retroalimentación y nuevas líneas de acción).

Se tomaron técnicas para trabajar la narrativa como: el dibujo, la metáfora, la analogía, la carta, el cuento en las intervenciones que se realizan; “existen múltiples variantes que cualquiera con afición literaria puede usar” (White, 2000, p. 89). Estas técnicas se pueden usar con los niños ya que no son invasivas y permiten desarrollar el lenguaje como una parte indispensable de la reconstrucción de sus narrativas que aporta a la reconstrucción de nuevas historias.

El plan o propuesta incluye la revisión del diagnóstico del problema, en este caso el maltrato para detectar áreas a favorecer. Entre más completo es, más efectiva será la comprensión de este fenómeno. Después de realizar el diagnóstico se aplicó el siguiente marco de trabajo como un primer acercamiento a las niñas con la intención de favorecer primero las áreas personales a desarrollar y posteriormente mantenerlas a través de los cinco pilares que sostienen a la convivencia que son: la socialización, el reconocimiento y la valoración, los límites, la relación alumno maestro y el diálogo como instaurador principal de la justicia social.

El marco de trabajo de la propuesta inicial fue: favorecer y promover la adquisición de estrategias y herramientas integrales en niñas afectadas por procesos de maltrato infantil psicológico y/o físico, también se intenta dar un valor positivo a los recursos entendidos como todas las herramientas personales, habilidades, potencialidades y capacidades que permitan a través de la convivencia crear relaciones nutricias.

Las intervenciones se dieron a lo largo de la propuesta son desde el espacio cognitivo, pragmático y emocional que maneja (Linares 2012) y recursos tomados de la narrativa desde el enfoque sistémico de terapia narrativa de la escuela de Barcelona. Se presenta en cada actividad, un apartado de esta llamado intervenciones en las que se describe la manera en la que se realizan. Los objetivos de la propuesta son:

1. Desarrollar sus capacidades y habilidades que permitan favorecer el desarrollo afectivo
2. Reforzar sus recursos personales de valoración, autoestima, sociabilización y reestructuración en su historia de vida.
3. Crear una dinámica de apoyo mutuo y colectivo
4. Compartir una dinámica de construcción colectiva de narrativas que permita crear sentido y reconstruir su propia historia.
5. Instaurar sesiones cargadas de entretenimiento, humor y placer.

La propuesta está concebida para ser desarrollada en 15 sesiones. La duración de cada sesión oscila entre una hora y hora y media, es importante establecer una estructura fija de días a la semana con la intención de establecer una dinámica que dé continuidad a las sesiones, sin embargo es necesario enmarcar que estas pautas de aprendizaje son solo el medio por el cual se propician las intervenciones, ya que los pilares para la convivencia son los instauradores de las relaciones.

Favorecer las relaciones nutricias tendría que ser un propósito de la escuela que se favorezca dentro de las relaciones cotidianas, un elemento relacional que se trabaje con las interacciones y no solo en una actividad específica en el día, por tanto en un segundo momento se puntualizan los pilares que sostienen dicha propuesta a futuro.

Organización y funcionamiento de la propuesta.

El desarrollo de la propuesta requiere de tareas previas que garanticen el desarrollo óptimo de la misma, se requiere:

1. Conseguir el permiso para aplicar la propuesta en el albergue
2. Planificar las sesiones para cada sesión, prever modificaciones que se requieran hacer debido a la dinámica o imprevistos que se presenten en el transcurso de esta
3. Disponer de un aula adecuada y del material necesario.
4. Asegurarse de que las niñas participen y comprendan la dinámica de cada sesión.
5. Evaluar y llevar un seguimiento de cada una de las sesiones.

Metodología y técnicas

La metodología que se propuso está basada principalmente en la narrativa, realizar intervenciones desde el plano cognitivo (preguntas circulares, mini reformulaciones) pragmático (prescripciones) y emocional (reconocimiento de emociones compensando las carencias afectivas) además de que se hará uso de técnicas como: la analogía, metáforas, el juego, el cuento y actividades lúdicas que permitan que las niñas puedan trabajar de forma constructiva a pesar de que en ocasiones se les dificulte utilizar el lenguaje para expresar sus emociones y representaciones sobre un tema o una situación “una de las características de los niños víctimas de malos tratos es que su lenguaje interno es pobre y escaso” (Barudy, 2011, p. 45). Lo que se intenta en esta propuesta es utilizar el lenguaje como una herramienta indispensable para el desarrollo nutricional de las niñas.

Contenidos educativos o unidades de trabajo

El propósito de estas unidades fue apoyar a través de actividades creativas. Los contenidos se abordan como unidades, cada una con sus objetivos y actividades. Las actividades que se plantearon en cada unidad se diseñaron de acuerdo a las características de las niñas, algunas estrategias ya se han aplicado en distintos contextos, otras son nuevas diseñadas específicamente para estas niñas con base teórica en (White, 1993) *Medios narrativos con fines terapéuticos*, (Barundy 2011) *La fiesta mágica de la resiliencia desde el enfoque sistémico*, *El cuento terapéutico y los buenos tratos en la infancia*, (Linares 1996) *Identidad y narrativa y Terapia familiar ultramoderna*.

Se debe enfatizar que las unidades de trabajo son pautas de aprendizaje que se conducen por medio de intervenciones sistémicas, que privilegian a la narrativa siendo los pilares que sostienen a la convivencia el eje angular para su abordaje. Las unidades que se van a trabajar son:

Unidad 1.-Emociones.

Unidad 2.- Auto concepto

Unidad 3.- Autoestima.

Unidad 4.- Identidad.

Unidad 5.- Resiliencia.

El auto concepto es parte de la autoestima, pero en esta propuesta se trabajó en dos unidades, no como una forma aislada, sino para potencializarlo ya que es donde las niñas requieren mayor apoyo. La propuesta aquí planteada camina de la mano con el campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia, específicamente en la asignatura de Formación Cívica y Ética. A través de las estrategias le abona a lenguaje y comunicación para fortalecer las competencias que le permitan aprender a aprender, es necesario considerar que el trabajo que se propone para Formación Cívica y ética está basado en los ámbitos del aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del mundo.

Resultados/Hallazgos y Discusión

Al aplicar la propuesta que surgió del diagnóstico se puede decir que sintetizando los resultados de las unidades pudieran quedar así: en la unidad de emociones los conceptos que las niñas manifestaron fueron los siguientes: en la alegría, la definieron específicamente como una acción que ellas hacen y que les ocasiona felicidad, las cosas que les ocasionan felicidad son jugar, compartir, brincar, estar con la familia y esto les provoca risas, diversión y felicidad.

Proponen acciones que les pudieran dar alegría para obtener así felicidad, las acciones que proponen son: lograr tener la mente limpia, sentir mariposas en el estómago, querer a la familia y reírse mucho, también expresan un motivo que es la risa la que da alegría, *cuando quieres reír y lo haces sin parar, hacer las cosas intensamente*, la felicidad se basa en acciones que ellas hacen “cuando los niños logran expresar y reconocer las emociones en sí mismos y en los otros está adquiriendo gradualmente empatía con sus pares y autorregulación en algunos contextos y situaciones” (Goleman, 1995, p. 45).

Por otra parte la tristeza la sienten como una nube negra que llega y las invade mientras que el miedo no tiene una razón explicable pues casi siempre lo sienten ante situaciones que aún no suceden, pero ellas se imaginan que sucederán. La ira resulta ser una emoción que adquiere resonancia, ya que de la misma forma que la han experimentado la expresan con sus semejantes. Es decir, esta reacción violenta puede tener resonancia de otros tipos de violencia, ya sea familiar, social o escolar, las niñas reaccionan ante un hecho que las hace sentir atacadas o vulnerables con la misma violencia que las han tratado a ellas, es decir, no me gusta que me maltrates, pero yo te maltrato. Esto mismo se puede ver en la familia...

En la vida de una familia, los dramas de la violencia y el maltrato de niños emergen a partir de factores que dependen, por una parte, de su dinámica interna y por otra, de las perturbaciones de su medio ambiente, especialmente por la resonancia entre los factores familiares y los del medio (Barudy, 1998, p. 41). Los aprendizajes y las interacciones familiares cobran sentido cuando las niñas están en otros espacios de interacción ya que ellas se relacionan de la misma manera en la ocurre en su sistema familiar.

En la unidad de autoconcepto lograron reconocer que son bonitas, inteligentes, trabajadoras, responsables, estudiosas, amorosas. La formación del autoconcepto es la base para que los niños logren su autoestima y su identidad, las niñas ya han desarrollado un concepto de sí mismas; sin embargo, se puede decir que dicho concepto es bastante superficial y estático. Su avance en la experiencia social, en el conocimiento de los otros y sus herramientas intelectuales serán el fundamento del progreso a lo largo de los años escolares.

En la unidad de autoestima la categoría principal fue: soy valiente y me gustó que mis compañeras me dijeran mis cualidades pues nunca me habían dicho cosas tan bonitas. Se logro promover la autoestima, enfocándose en las capacidades que tienen las niñas; asimismo haciendo énfasis en todo el potencial que tienen para salir adelante con las cualidades que poseen. Se puede decir que se logró el objetivo de esta unidad, además de que se dio un trabajo enriquecedor desde las diferentes intervenciones a lo largo de la unidad.

En la unidad de identidad lograron decir que lo mejor de la vida es la familia, se sienten orgullosas de ser felices y tomar decisiones propias. Se pretendía abonar a esas narrativas para enriquecerlas a lo largo de esta propuesta además de que contaran aspectos personales, así como características propias, ayudar a identificar las partes que componen su mundo.

Por ultimo en la unidad de resiliencia se pudiera decir que si se le diera un nombre este sería: Sacudo lo malo, elimino al monstruo de la droga, exprimo el dolor y me quedo con mi fuerza de heroína, mis cualidades y todo lo bueno, ya que estas son las recurrencias mayoritarias que se dieron, una vez que se analizaron los resultados de esta.

Esta unidad se planteó con la intención de dar herramientas para que logren un cambio de perspectiva que implica contar y volverse a contar historias sobre las personas y los problemas de su vida, el lenguaje puede ser un puente que dé forma a los relatos de

esperanza. Se intentó iluminar lo que estaba eclipsado, asistir para que las niñas construyan nuevas historias, poner en marcha sus propias fortalezas, su sensibilidad, sus capacidades para que se conviertan en agentes de cambio.

La síntesis de los resultados por unidad que aquí se presenta es solo una pequeña parte de lo que resultó de las intervenciones, es importante decir que lo que potencializó que se dieran resultados fue el puente entre las unidades que están cargadas de los elementos para que se den las relaciones nutricias, que conectadas con la narrativa se pudieron establecer los pilares necesarios para la convivencia a través del proceso de sistematización final. Al evaluar la propuesta se pudo detectar que los pilares para favorecer la convivencia desde las relaciones nutricias son:

Primer pilar: la socialización, que desde el aula puede favorecerse cuando se da libertad absoluta a los estudiantes para que participen, intervengan y propongan sus ideas e iniciativas a los demás, cuando se trabaja de forma colaborativa, se incorporan juegos dinámicos y se comparte algo distinto con el otro. Al propician intervenciones en el aula que permitan incorporar el contexto familiar y social de las y los estudiantes y cuando se crea un ambiente de goce y disfrute cotidiano y permanente que incluye el humor en la clase, integra el movimiento, la espontaneidad, la música y el arte en clase.

Segundo pilar: los límites que se pueden establecer cuando se inicia con un diálogo abierto acerca de lo que está permitido y lo que no se permite, y se establece a partir de este dialogo una barrera invisible nombrada límite. Cuando se escucha la voz de todos los integrantes del grupo y se pide que establezcan las normas en colaboración. Cuando se deje asentada la consecuencia que se tendrá si se incumple con la norma, en lo que respecta a esto es necesario que la consecuencia sea congruente con la consigna. Cuando se instaure un tiempo para verificar que se entienden las reglas y las consecuencias y se mantienen visibles en el aula los acuerdos y normas que han construido. Cuando se es firme sin olvidar la flexibilidad, la calidez, el cariño.

Tercer pilar la relación alumno maestro o maestra que se propone cuando se llama a todos los estudiantes por su nombre y se propicia la confianza, se valoran los logros, se aborda a cada uno de forma personalizada, se es abierto a las opiniones y recomendaciones que den, cuando se prioriza una escucha atenta y empática.

Cuarto pilar reconocimiento y valoración cuando se tienen altas expectativas en mis alumnos, se realizan elogios en público y se enaltecen sus éxitos, cuando las intervenciones se centran en los aspectos positivos de los alumnos y en sus potencialidades. Cuando se escucha a cada estudiante y se valora lo que hacen bien.

Quinto pilar, el diálogo que se instaure cuando se es impecable con las palabras, se eliminan generalizaciones y comparaciones. Cuando se modula el tono de voz, la postura corporal, la velocidad, el volumen y el ritmo respiratorio al hablar. Cuando se genere *rappor*t con el grupo haciendo actividades que permitan respirar, hablar o moverse. Cuando cuidamos los mensajes no verbales que emitimos. Cuando usamos analogías y metáforas y se privilegia el dialogo en condiciones igualitarias. Es necesario puntualizar que el diálogo es el pilar eje de la convivencia y vincula a esta con la justicia social.

La convivencia como acceso inicial que vislumbra una justicia social en la educación según Young (1990, 2000) plantea abiertamente la diferencia entre los diferentes grupos sociales, unos son privilegiados y otros son oprimidos. La Justicia Social demanda el reconocimiento de las diferencias de grupo para eliminar la opresión, como así también la eliminación de la injusticia institucionalizada una igualdad para todos en derechos y libertades.

Por tanto, el fin último de esta propuesta sería que a través de los cinco pilares que sostienen a la convivencia se avance paulatinamente hacia una justicia social que privilegie una educación que priorice enseñar a través de los estudiantes las fortalezas culturales y personales, las capacidades intelectuales y los logros alcanzados (Gay, 2010). Se intentaría promover una educación inclusiva y justa desde lo social en el que todos los grupos vulnerables se sientan atendidos, en este caso las niñas que han sufrido maltrato y que se pretende sean libres y reciban de forma justa una educación que les permita transformarse y avanzar hacia el respeto y trabajo con la diversidad desde las potencialidades y con los retos que esto implica.

Los rasgos en acción presentados como pilares de la convivencia han sido los hallazgos de la investigación y permiten que la convivencia sostenga las relaciones nutricias de tal manera que se estén construyendo rasgos de una nueva *competencia para vivir la vida (concepto nuevo acuñado por la autora.)* haciendo énfasis en el vivir como verbo de origen, el que da sentido y conduce todas las acciones que se realizan, se estaría formando para la comunidad en el sentido amplio que esto implica. En la vida y con la vida.

Si se forma dentro de esta nueva competencia, se estaría formando un ser desde sus emociones, afectos, pasiones y tendría que ser por contagio social, es decir, con y desde las relaciones, con la intencionalidad de formar para el amor, la comunicación eficaz, la resolución de conflictos, el manejo de emociones, la empatía, la resiliencia y la felicidad. Estos serían los aspectos fundamentales y esenciales de la propuesta que surge como línea de investigación futura además de continuar investigando

Los pilares de la convivencia como medio para avanzar hacia una justicia social son:

- Trabajar en los elementos que surgen como base para la democracia, la participación y la equidad.
- El trabajo emocional de los docentes y su abordaje en el aula.
- Trabajar los elementos para favorecer a los grupos vulnerables y analizar fenómenos como la exclusión, la equidad de género, el abandono escolar y la discriminación.
- Realizar una investigación exploratoria de cómo los docentes favorecen la construcción de relaciones nutricias con la intención de realizar un diagnóstico y plantear una propuesta de abordaje.
- Proponer un nuevo modelo de abordaje y trabajo del campo de desarrollo personal y social que aporta elementos al Modelo Educativo 2017.

Por otra parte las condiciones de réplica de esta investigación serían: replicar el enfoque, las pautas propuestas, la teoría e instaurar los pilares en las prácticas educativas, se debe enfatizar que se debe asumir un enfoque sistémico en el que se reconoce la multideterminación de factores que deben ser analizados para comprender que pasa en la experiencia educativa, la implicación de actores, procesos, escenarios y contextos en los que se aplique.

Si bien el trabajo aquí presentado tiene mérito y grandes aportes, se debe decir que pudiera ser perfectible o replicable en otro contexto para contrastar lo que sucede al realizar el comparativo después de las intervenciones y así poder tener un panorama más amplio que de mayor comprensión al problema.

Aún queda mucho por trabajar en esta línea de investigación y en este nuevo paradigma educativo que implicó una transformación personal provocando un cambio en la concepción que se tenía de la enseñanza y el aprendizaje. Las principales **aportaciones** de la investigación son:

- Uso de una visión sistémica para intervenir el maltrato desde la escuela.
- Integración de un modelo sistémico que permitió favorecer las relaciones nutricias integrando a la narrativa como puente para instaurar los pilares de la convivencia, que permitieron pasar de lo individual a lo colectivo con miras a impactar en lo comunitario en un futuro a través de la justicia social.
- Un modelo de intervención que permitió diagnosticar el maltrato y detectar las necesidades de las niñas que lo han vivido.
- Diseño de las pautas de intervención a través de sesiones en las que se den las intervenciones como herramienta pedagógica.
- Uso de la narrativa con la intención de crear puentes de significado que permitió ayudar a que se produzca un cambio en sus construcciones de la problemática.
- Modelo apreciativo desde las posibilidades y las capacidades que favoreció la resiliencia.
- Una propuesta para el trabajo del desarrollo afectivo y de la convivencia
- Un nuevo paradigma en construcción desde la educación relacional.

Aún hay que poner sobre la mesa ciertas reflexiones finales, en la actualidad. El Modelo Educativo 2017 aporta un elemento clave que es el área de desarrollo personal y social que a su vez encierra la educación socioemocional, esto es un avance en la educación del país sin embargo el ¿cómo se abordará? ¿qué estrategias usarán los docentes? ¿con que herramientas cuentan?, es algo que no se sabe, no está claro, pero se le debe dar importancia pues se requiere de preparación profesional y personal por parte de los docentes, la formación en relaciones puede ser una vertiente de trabajo para los docentes del país.

Pero lo sistémico ¿Por qué puede responder a las demandas educativas actuales? Porque no podemos aislar los actos de las consecuencias si asumimos una postura en la que

se desliguen las acciones del impacto que tiene en el aula, en la familia o en la red social se estaría deformando en lugar de formar. La postura sistémica asume y reconoce la complejidad de las experiencias escolares y su problemática, inmersa en diversas redes de relaciones. Se hace también énfasis en la influencia en estos escenarios y situaciones que intervienen como en los contextos en los que se entrelazan las interacciones.

El enfoque sistémico tomado de la psicología y llevada a la educación permite que se reconozca la multiplicidad y diversidad de la realidad, así como sus interacciones. Permite retroalimentar al sistema educativo de la misma forma que él retroalimenta a los demás sistemas.

Cuando la tarea educativa acontece en su mayor parte en escenarios y situaciones interpersonales de maltrato o vulnerabilidad es imposible no ver lo que es tan visible. Este es un camino no trazado que se construyó en esta propuesta con las niñas maltratadas; se apostó a una nueva manera de mirar la educación que trata de crear condiciones idóneas para que la escuela sea un espacio orientado hacia el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Todo esto desde un profundo respeto y amor por la vida.

En la aportación teórica se tomó el concepto de reestructuración de (White 1993) y (Watzlawick 1992) para que las niñas reconstruyeran desde las capacidades su propia narrativa y pudieran mirar su entorno con una mirada apreciativa. Se tomaron técnicas de la narrativa de (White 2002) para aplicarse en el aula y elementos de (Linares 2012) como la construcción teórica que aquí se propone a través de la incorporación del área cognitiva, pragmática y emocional.

En el área de capacitación, formación y profesionalización docente se puede impartir un curso o diplomado en el que se capacite a los futuros docentes en las relaciones nutricias y la convivencia ya que se requiere conocer los diferentes entornos educativos y las características de los diferentes espacios educativos, en este caso un internado, albergue para niñas maltratadas.

También la propuesta se puede manejar como un diplomado o especialidad en intervención sistémica en contextos vulnerables, o en pedagogía relacional, esta postura permitiría que los docentes adquirieran un compromiso formador en contextos vulnerables, sin limitar a ninguna de sus dimensiones particulares, se requiere una educación completa, una educación que considere los aprendizajes permanentes, pero sobre todo que logre formar a las futuras generaciones para que aprendan a vivir.

Las relaciones e interacciones que se establecen en el aula son la herramienta más valiosa ya que se puede hablar de una pedagogía relacional en la que se pueda dar el aprendizaje partiendo de las relaciones que se dan en el aula. Por lo tanto, La creación de relaciones nutricias desde la convivencia usando como puente la narrativa es el primer componente para poder vislumbrar una justicia social en la educación en la que los vulnerables u oprimidos tengan igualdad de oportunidades y su voz sea escuchada en el aula, la escuela, la comunidad y la sociedad.

Referencias

- Aron, A.M. (2002). *Violencia en la familia*. Galdoc.
- Barudy, J. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Paidós Terapia Familiar.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- Bringiotti, M. I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Chase, L. (1993). *Educación afectiva*. Trillas.
- Cyrylnik, B. (2001). *Los patitos feos. la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Garbarino, J. (1977). *The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research*. *Journal of Marriage and Family*, 39, 721-736.
- García. (2000). Calidad de vida en niños con tumores hemáticos. *Revista Española de Pediatría. Clínica e Investigación*, 56, 274-252.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gerger, K.J. y McNamee, S. (1996). *La terapia como construcción social*. Paidós.
- Goffman, E. (1970). *Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Kemmi, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Linares, J. L. (1996). *Identidad y narrativa*. Paidós Terapia Familiar.
- Linares, J. L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna*. Herder.
- Mojica, R. (2012). *No a la violencia contra la niñez en el marco de los derechos de los niños*. Colombia.
- Ochoa, G. M. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Ochotorena, J. D. y Arrubarrena, M. (1996). *Manual de protección infantil*. Masson.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa, una introducción para profesionales*. Paidós.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. UNICEF.
- Pollock, L.A. (1990). *Los niños olvidados*. Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (2011). *Plan y programas de estudio. Educación Primaria*. México.
- SEP. (2017). *Nuevo modelo educativo*. S/d.
- Watzlawick, P. (1992). *Cambio*. Herder.
- White, M. (1993). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Gedisa.

- White, M. (2000). *Reflexiones sobre la práctica narrativa*. Australia s/d.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida entrevistas y ensayos*. Barcelona: Gedisa.
- White, M., & Epsom, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Gedisa.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University [traducción al español (2000). Justicia y la política de la diferencia. Madrid: Cátedra].

Desafíos para la inclusión de enfoques feministas anticoloniales en la Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Bard Wigdor¹¹
Gabriela Cristina Artazo¹²
Ornella Maritano¹³

En las últimas décadas, debido al avance de los movimientos feministas y LGBTTTIQ+¹⁴ en la región y de la presencia de académicas que investigan y se preocupan por la inclusión social, los estudios de género -otrora marginales- se visibilizan como abordajes científicos de relevancia para la educación superior de Nuestra América, especialmente en la agenda de las universidades argentinas.

De este modo, en numerosas unidades académicas del país y especialmente en la Universidad Nacional de Córdoba, comienzan a gestarse políticas y espacios activos de debate, construcción de conocimientos e intervención en el área de género/sexualidades, con miras a una sociedad inclusiva. No obstante, estos debates evidencian una marginación de las perspectivas que proponen los feminismos de Nuestra América, de características interseccionales, antirracistas y anticolonialistas (Rivera Cusicanqui 2010; Cabnal 2010; Aguilar 2016; Viveros Vigoya; Guzmán 2007; Galindo 2013; Gargallo, 2016; Bartra, 2018, entre otras); al privilegiar un feminismo que podemos llamar eurocéntricos y Norcentricos (Butler, 2010; Fraser, 2008; Preciado 2002; entre otras) que proponen lecturas aplicables a otros contextos.

A diferencia de los feminismo Nor-eurocéntricos, cuyas teorías sobre las problemáticas de género se centran en el análisis de sus países dominantes en la geopolítica mundial, por tanto miran el modo en que las corporalidades feminizadas¹⁵ pueden ser

¹¹ Investigadora Asistente del CIECS-CONICET-FCS, Docente de la Facultad de Cs Sociales, Doctora en Estudios de Género, Magíster y Licenciada en Trabajo Social. Codirectora de “Greda: Programa de Género y feminismos” del CIECS y del equipo de investigación El Telar: comunidad de pensamiento feminista latinoamericano con lugar en Filosofía, Centro FEMGES. Línea actual de investigación: Epistemologías feministas decoloniales y latinoamericanas, violencia de género y Estudios feministas de las masculinidades.

¹² Becaria de Investigación CONICET Tipo I. Doctoranda del Doctorado en Cs. Políticas del CEA. Docente Concursada Facultad de Ciencias Sociales- Carrera de Trabajo Social Master Internacional en “MERCOSUR y Unión Europea: Diferencias y Similitudes” Y Licenciada en Trabajo Social. Principal línea de investigación: políticas públicas, trabajo social y feminismos latinoamericanos.

¹³ Becaria doctoral del CIECS-CONICET. Candidata a Doctora en Estudios de Género del CEA, FCS, UNC. Maestranda en Género, Sociedad y Políticas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada y Profesora en Historia, FFyH, UNC. Línea de investigación: género y memorias, políticas penales desde una mirada feminista latinoamericana.

¹⁴ La sigla refiere a algunas de las identidades políticas que conforman el amplio arco de las denominadas disidencias sexuales: lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexuales, intersex, queer, representado en el símbolo “+” la voluntad de no dejar fuera del colectivo otras identidades políticas no enunciadas explícitamente.

¹⁵ Hablamos de corporalidades feminizadas debido a que nuestro enfoque plantea descentrar la figura antropomórfica de normalidad trazada por la eugenesia moderna sobre los cuerpos y la construcción de las

integradas de modo igualitario a las instituciones capitalistas patriarcales (incluida entre ellas la ciencia) y las maneras en que el conocimiento deben superar el androcentrismo histórico; los feminismos anticoloniales de la región, centran sus críticas en el carácter excluyente del capitalismo y sus instituciones, mirando la educación formal como un espacio androcéntrico, cuya producción científica posee marcas de clase, raza, colonialidad y antropocentrismo que deben criticarse para ser superadas.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Córdoba, es posible identificar abundancia de debates y demandas provenientes de diferentes sectores del feminismo y del activismo LGTBTTIQ+ para que los estudios de género tengan mayor presencia y sean, asimismo, incluidos de manera urgente en los planes de estudio. Esta inclusión refiere no solo a una acción de reconocimiento de las demandas, sino de redistribución material de los capitales necesarios para dicha inclusión. Especialmente importante, si consideramos que las trayectorias de formación educativa repercuten en la socialización, constitución de subjetividades y expectativas; en las elecciones vitales y profesionales que tienen las personas, sus aspiraciones y posiciones (Rf. Bonder, 2013).

Por tanto, la formación universitaria debiera construir una manera de mirar el mundo que pueda alojar aquello que se nos presenta -a priori siempre- como extraño (Flores, 2017). En este sentido, es necesario posicionar las demandas de género interseccionales en las agendas formales de las instituciones educativas, para habilitar la emergencia de sensibilidades que nos permitan ver y comprender desde otros posicionamientos la sociedad.

En consiguiente, si bien en las IES, los Estudios de Género están siendo reconocidos como saberes relevantes al momento de comprender las relaciones sociales y las problemáticas que conllevan; en tanto productoras de un saber legitimado, precisan esforzarse en incorporar los aportes teóricos/prácticos feministas anticoloniales, interseccionales y antirracistas, que invitan a problematizar las relaciones de poder más allá de lo estrictamente sexual, ancladas en una mirada del territorio/cuerpo en su contexto geopolítico y local.

Lo planteado hasta aquí remite a dos aspectos que se abordan en el presente trabajo; por un lado, un análisis de lo que se estudia en las carreras de grado y posgrado de la UNC, atendiendo a la necesidad de que se incorporen estudios de género en las materias de grado y posgrado de manera obligatoria y especialmente, aquellas de enfoques Nuestro americano. Por otro lado, se destaca la necesidad de revisar y repensar las prácticas cotidianas de estudiantes, docentes, investigadoras y actoras universitarias varias que habitan dicho espacio de formación, porque construyen y legitiman estereotipos de género, clase y raza, privilegiando ciertos saberes frente a otros, atravesadas por binarismo entre conocimientos científicos y saberes populares.

identidades en término binaria. Debido a esto nos parece adecuado hablar de corporalidades feminizadas entendiendo en este término a todos/as aquellos/as sujetos/as que no perciben los privilegios de casta sexual dentro del binomio varón/mujer, perteneciente a una clase burguesa blanquizada.

Por último, asumiendo que las prácticas cotidianas instituyen criterios de verdad y tramas de representaciones sobre quienes están capacitados/as para ocupar determinados lugares de poder y sobre quienes tienen negada dicha capacidad, se debate la necesidad de ampliar la inclusión laboral de cuerpos y voces LGTBTTIQ+ a las universidades públicas.

Finalmente, reconociendo el carácter político de toda práctica educativa y la potencialidad de la educación superior para posibilitar la “maniobra epistemológica de resistencia al fascismo de la lengua, a las costumbres del pensamiento heterocentrado colonial y neoliberal” (Flores, 2017, p. 10) y siguiendo a Bonder (2013), se concluye que la universidad como espacio educativo formal, es una institución nodal para incorporar los estudios feministas en la vida de los y las sujetos. En la universidad no solo se imparten conocimientos técnicos/profesionales y específicos, sino aprendizajes para vivir en el mundo y en la medida de lo posible, mejorarlo, por lo que es posible articular prácticas de enseñanza respetuosas de las diversidades, que promuevan la convivencia plural en comunidad.

Metodología

Los números suelen ser, también, lo sabemos, el refugio de ciertos canallas.

Los números son la coartada de un relativismo pobre.

Si les pasa a muchísimos es muy malo,

sí a muchos es más o menos malo,

si es a pocos no es tan malo”

Martín Caparrós

En sintonía con la reflexión de Caparrós (2019), en este escrito se trabaja con datos principalmente de carácter cualitativo, tomando una única encuesta como referencia del trabajo realizado (detallada posteriormente), ya que se advierte que no es la incidencia numérica lo que interesa en la problemática estudiada, sino las experiencias, interpretaciones y emociones de los y las sujetos involucrados/as.

En tal sentido, el presente trabajo es un ensayo de investigación interdisciplinaria, que como género habilita una forma de escritura que cruza perspectivas de una forma singular, y que pretende comprender el mundo desde la particularidad, renegando de la idea científicista de objetividad. En efecto, los y las pesadores/as de América Latina toman el ensayo como una escritura de resistencia al científicismo. Como dice Mario Ortiz (2017), el ensayo presenta un trabajo sistemático que afirma la potencialidad de un tipo de escritura que no se ocultan en el enajenamiento de los discursos científicos que se pretenden impersonales.

En consecuencia, este ensayo científico toma aportes y reflexiona sobre la base de datos que obtiene de diferentes procesos de indagación cualitativa que realiza el equipo de investigación del que las autoras son integrantes, denominado “El Telar: Comunidad de

Pensamiento Feminista Latinoamericano”¹⁶. Específicamente, el primer corpus de datos se obtiene de dos investigaciones cualitativas desarrolladas en las Universidad Nacional de Córdoba durante el periodo de 2016-2019, en relación con la temática educativa y su cruce con los estudios de género. En ellas se analizan las múltiples exclusiones del colectivo femenino y LGBTTTIQ+ de las Instituciones de Educación Superior, centrándose particularmente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

La primera de estas dos investigaciones es de carácter formalista y de cuantificación de materias incorporadas a los currículos dentro de la IES, análisis de direcciones y prosecretarías de reciente creación que trabajan la temática en la UNC. La segunda investigación, mira las impresiones y sensaciones del colectivo docente, no docente y estudiantil frente a los espacios áulicos y de uso común dentro de la UNC. Estas investigaciones son realizadas en el marco de la Red de Investigadoras en Diferenciales en la Educación Superior Iberoamericana, a partir de testimonios y entrevistas a docentes de cátedras dentro de las cuales las autoras se desempeñan como docentes, así como aportes de espacios de debate y formación con investigadoras feministas de la región. Dichas investigaciones pueden consultarse en las direcciones que se informan en la bibliografía de este trabajo.

Finalmente, el ensayo reflexiona a partir de resultados sistematizados desde experiencias pedagógicas docentes, que fueron debatidas en capacitaciones sobre Estudios de Género en talleres con docentes de Psicología de la UNC y de otras facultades (2019). En ellos se recolectaron diagnósticos colectivos y numerosas percepciones del claustro docente entorno a la comprensión de la problemática planteada en el presente trabajo.

Ausencias en la producción, acceso y circulación del saber/poder universitario

La Universidad Nacional de Córdoba es la casa de altos estudios más antigua de nuestro país. Fue fundada en el año 1613 y cuenta ya con más de 400 años de historia, a lo largo de los cuales se tejen encuentros y desencuentros con los acontecimientos políticos y sociales más significados de la historia de este territorio¹⁷, algunos considerados disruptivos

¹⁶ A partir de este espacio académico/militante con carácter Nuestro americano, en el que participan integrantes de Argentina, Brasil, Colombia y México, en íntima vinculación con activistas e investigadoras de la región, trabajamos desde el enfoque feminista anticolonial, al desarrollar investigaciones científicas y eventos académicos de diversa índole.

¹⁷ Ubicada en la ciudad de Córdoba Capital, reparte sus dependencias entre la ciudad universitaria -espacio en que se encuentran la mayoría de las dependencias- el casco histórico de la ciudad y los barrios de Alberdi y Observatorio. Actualmente cuenta con 15 facultades, 2 colegios secundarios, 145 centro de investigación y servicio, 25 bibliotecas, 17 museos, 4 medios de comunicación (radio y televisión) y 4 dependencias de salud (hospitales, laboratorios y banco de sangre). La oferta educativa que presenta se compone de 20 carreras de pregrado y 89 de grado. En posgrado el número de carreras ofrecidas asciende a 215 distribuidas de la siguiente manera: 117 especializaciones, 61 maestrías y 37 doctorados. De la población que la habita y la transita, por el momento diremos que se compone, según la síntesis estadística del año 2018, de 3761 estudiantes de nivel medio, 5360 de pregrado, 117225 estudiantes de grado y 9602 estudiantes de posgrado (distribuidos de la siguiente manera: 4119 estudiantes de especialización, 2841 de maestría y 2642 de doctorado). Además, cuenta con 1207 profesores titulares, 263 profesores asociados, 1900 profesores

frente el orden social y otros de carácter conservador, incluso reaccionario frente a movimientos populares. Hablamos de procesos tan disímiles como fuera la Reforma del '18 que luchaba contra el colonialismo y el elitismo universitario o la participación estudiantil en el "Cordobazo"; tanto como la colaboración que tuviera la universidad en los que se llamara "la revolución libertadora" que derrocó un gobierno democrático, entre tantos otros acontecimientos fundamentales de la política nacional y regional, que protagonizara la comunidad universitaria.

En ese marco, pensar la inclusión y modificación de la cultura institucional de la UNC en el marco de su constitución colonial y de raigambre antipopular en muchas ocasiones, implica dos niveles de análisis; por un lado, las problemáticas que emergen debido a su propia génesis de surgimiento, a las maneras de construcción, socialización y aprendizaje del conocimiento científico caracterizado por su andro-eurocentrismo y por operaciones epistemicidas y racistas (Boaventura de Sousa Santos, 2010). En esta línea nos detenemos especialmente en el trayecto educativo en términos de los contenidos que se dictan en las carreras -atendiendo especialmente al currículum visible-, las formas de enseñanza, los espacios en los que acontece la práctica de enseñanza -a nivel edilicio, inclusive-, así como las estructuras de empleabilidad.

Por otro lado, las problemáticas de clase que devienen en privaciones y limitaciones materiales históricas para diferentes sujetos, que inciden en la trayectoria y experiencia de vida de cada uno/a en una sociedad patriarcal, racista y capitalista, en la que los cuerpos acceden desigualmente a recursos y espacios de poder. Esto último implica reconocer y tomar como punto de partida el hecho de que no todas las corporalidades ocupan y/o habitan el espacio universitario, es decir, los niveles y estamentos de la comunidad educativa.

Como investigadoras y académicas feministas que somos, reconocemos que toda práctica de construcción de la labor investigativa se inserta en una relación de conocimiento-poder, donde se disputa qué es lo que se puede conocer y cómo. Hasta el momento, en la universidad ha predominado un *ethos* masculino (Benavidez y Guerra Pérez, s/d), que ha mantenido a las mujeres y a las disidencias sexuales al margen *de* y ausentes *en* los debates epistemológicos y de las prácticas académicas. Para simbolizar esta situación, las autoras Benavidez y Guerra Pérez (s/d), utilizan la metáfora de la herida epistémica, como marca de las ausencias que el conocimiento muestra respecto a las opresiones de género, raza, clase y sexualidad.

Pensar a partir de la metáfora de la herida epistémica, nos permite reconocer que la ausencia *en* y el margen *de* no asume un a priori del género de los/as investigadores/as. Sabemos que esa exclusión, la herida producto de la indiferencia y negación de ciertas corporalidades, ha sido realizada también por académicas mujeres que en su labor

adjuntos, 4185 profesores asistentes y 3254 no docentes. La cantidad de investigadores que en ella se desempeñan es de 3205.

profesional han reproducido un *ethos* masculino o, en el mejor de los casos, han suscrito a un feminismo nor-eurocéntrico que desatiende las opresiones ocasionadas por la raza, la elección sexual, la identidad de género, el colonialismo y el capitalismo en nuestra región.

Asimismo, las ausencias de cuerpos diversos que “pudieran conocer”, conviven con saberes que fueron negados, impugnados y combatidos por considerarse “escasamente científicos”. Rechazos que disfrazan el miedo generalizado frente a saberes que cuestionan y desnudan las características reaccionarias del conocimiento científico dominante.

Conocimientos válidos e impugnados

Nosotros estamos formados en las universidades,
que sostienen solo a través de las ciencias es la manera de obtener conocimiento,
por lo tanto, si no es científico no es conocimiento”
Santiago Sarandón

La Universidad Nacional de Córdoba se caracteriza como toda institución educativa formal de occidente, por la desvalorización de los saberes populares, no hegemónicos o provenientes de sectores sociales subalternos. Las universidades son fundantes en la historia colonial de Nuestra América, marcada por lo que Lugones (2008) explica como racialización e inferiorización de las prácticas, tradiciones y conocimientos de los pueblos que habitaban este suelo antes de la colonización, junto con la instauración de la práctica sistemática de aniquilar epistemes no europeas. La colonización se acompañó también de la colonialidad del género, que supuso la instauración de un régimen de género caracterizado por el binarismo y la heterosexualidad como norma, predominando la mirada masculina sobre el mundo y el ejercicio del poder que continúa hasta hoy.

En particular, las universidades han reproducido la institucionalización “del silencio de la economía del conocimiento heterocentrado” (Flores, 2017, p. 53), estabilizando ficciones dicotómicas que nos imponen conocimientos europeizantes -en los que la extranjería mide la autenticidad y la veracidad- anclados en el binarismo que se explican por acontecimientos que se desarrollan en otras geografías. De modo que se alimenta la enseñanza de materiales foráneos, importados de otros contextos y sin mediaciones locales.

En sintonía con la academia latinoamericana, la UNC muestra en su naturalizada dependencia de la academia europea y norteamericana, profundiza en su labor en enseñar a leer y citar autores recuperados de otros contextos geográficos sin mediaciones con situaciones locales. Pareciera que la tarea docente es enseñar el acervo cultural y teórico producido por el occidente masculino o en el caso de las cátedras de estudios de género, estudiar a las feministas del norte o de Europa. Este diagnóstico se sostiene, a partir del análisis de los programas de las pocas materias que aparecen a nivel de grado sobre estudios de género y sexualidad, donde se muestra que los marcos teóricos con los cuales se educa a las estudiantes siguen siendo los que han sido producidos en el norte y la gran mayoría de las autoras estudiadas son provenientes de estos lugares (Bonavitta et al., 2018).

En la formación de posgrado el panorama no es significativamente distinto, con el complemento de que su acento está en enseñar a investigar desde los formatos convencionales de elaboración y presentación de trabajos teóricos a nivel internacional. Estos estándares han sido producidos y fijados por la academia norteamericana y/o Europa, operando la colonialidad del saber, del poder y del género (Lugones, 2008).

En consecuencia, en el campo de la teoría social que circula y estudia en la Universidad Nacional de Córdoba, se evidencia la necesidad de incorporar, crear conocimientos y reflexionar sobre/junto a las mujeres y disidencias de Nuestra América en vínculo con los contextos de vida, la precarización laboral, la explotación sexual y la escasez de políticas públicas de atención a necesidades vinculadas con cada realidad particular por sector o territorio (Bard Wigdor y Bonavitta, 2019). Porque, en coincidencia con Val Flores (2017), “Todo conocimiento y toda ignorancia suponen una forma de violencia, una de las más difíciles de reconocer, la que hace del otrx una vida despreciable o inexistente. Porque somos heridas por un saber, un lenguaje, un modo de conocer, una manera de organizar los cuerpos y deseos que suprime y privatiza las expresiones no heteronormativas” (Flores, 2017, p. 12).

Debido a la colonialidad del poder, saber y género, como muestran nuestras investigaciones, los/as alumnos/as de la UNC que desean adentrarse en temáticas feministas y/o debates en torno al género, la sexualidad y/o las identidades disidentes deben, en la mayoría de los casos, trazarse un recorrido propio que incluye sólo algunas materias optativas y que es mayoritariamente por fuera de las aulas. Muchos/as estudiantes reconocen que “la Universidad no les ha brindado suficientes herramientas teórico-metodológicas feministas, ni les ha formado para poder ir más allá en las discusiones o reflexiones binarias” (Bonavitta et al. 2018: 8).

También, en relación con la selección bibliográfica que se realiza en los espacios curriculares en los que se abordan las temáticas, los/as estudiantes reconocen que se recurre a autores que, si bien han obtenido prestigio, no constituyen parte de la población sobre la que hablan (por ejemplo, mujeres cis escribiendo sobre experiencias trans). En efecto, de acuerdo con los datos relevados por la Red de Alicante (2018): “Los planes de estudio de las diferentes carreras que conforman la UNC son plenamente sexistas. En muy pocas situaciones se incluye la perspectiva de género y/o feminista en sus currículos visibles. Asimismo, con relación a las disidencias sexuales, los planes de estudio son además sexistas y binarios” (Bonavitta et al., 2018, p. 7).

En ese sentido, precisamos debatir cuáles conocimientos son válidos y qué maneras de conocer. Tal como señala Adriana Guzmán (2019), la formación universitaria debe ser de carácter teórico, pero también y sobre todo experiencial. La apuesta epistémica y fenomenológica que precisamos habitar es el de la diferencia colonial, que nos permita identificar no sólo los prácticas y formas de conocer propias de un saber europeo y europeizante, sino que también la problematización de las relaciones geopolíticas de conocimiento.

Esto último nos invita a reconocer que no lograremos transformar el conocimiento sexista y las prácticas que lo acompañan, sin que todos/as los/as agentes del campo educativo se aboquen a la deconstrucción del género, de su clase y racialidad, implicándose desde su experiencia, reflexionando desde dónde hablamos y para quiénes; qué conocimientos y modalidades de enseñar gozan de legitimidad en las instituciones de educación superior.

Finalmente, emerge de las indagaciones realizadas con estudiantes de la UNC, la necesidad de recuperar materiales producidos por movimientos sociales, organizaciones indígenas-campesinas, agrupamientos de sectores populares e investigadoras no legitimadas por la academia; cuyas escrituras disruptivas en lo formal y en el contenido, pueden ayudar a trabajar otras agendas en las instituciones elitizadas. Al estudiar estas producciones teóricas, se podría recuperar las voces y las experiencias de las mujeres y las disidencias en este territorio, evitado la hegemonía de investigaciones producidas por hombre cis, heterosexuales y mayoritariamente ajenos a contextos locales.

Desigualdades constituyentes de la vida universitaria

Al analizar las desigualdades constituyentes de la vida universitaria referiremos no sólo a aspectos que tienen que ver con las condiciones laborales y de estudio dentro de la UNC y en el ámbito universitario en sí, sino también a condiciones materiales que facilitan o dificultan estas. Como primer señalamiento, es necesario reconocer que asistimos a un proceso de feminización de la Universidad y precisamos identificar las condiciones en que este fenómeno se está desarrollando. Es decir, estamos ante una paradoja donde el creciente acceso de mujeres y/o corporalidades feminizadas a las IES, tanto en los claustros docentes como no docentes, se acompaña de la degradación salarial en esos mismos puestos, otrora ocupados por varones y mejores pagos. Así, se promueve la flexibilización laboral y se jerarquizan, por el contrario, nuevos espacios en donde predominan nuevamente varones.

En efecto, esta configuración de la UNC crea y habilita espacios simbólicos y materiales que llamaremos “masculinizados” y otros que son “feminizados”. Esto es observable en la distribución de carreras por género, donde las vinculadas al cuidado de otros/as son mayormente habitadas por mujeres, mientras que las de tecnologías e ingeniería, por varones. Comprendemos que estas elecciones son fortalecidas y legitimadas por trayectorias previas a la Universidad, donde a través de la socialización se desalienta la elección por fuera de estos estereotipos de género.

Además, este proceso se produce de manera simultánea a la creciente precarización de las condiciones laborales de algunas profesiones. Las carreras con mayor cantidad de egresos de mujeres son aquellas que se engloban dentro del ámbito de profesiones feminizadas, cuyas características son: vinculadas a los cuidados, peores pagas y menor salida laboral.

Asimismo, la creciente proporción de mujeres en la Universidad Nacional de Córdoba es parte de una tendencia mundial y regional que afecta tanto al estamento de estudiantes como al de docentes e investigadoras. La feminización de la educación viene a

confirmar el proceso de valoración inversa que promueve la generación de estamentos vía la jerarquía sexual: cuanto más central es un ámbito para la sociedad, tanto menos están representadas las mujeres. A partir de esta lógica, las mujeres sólo consiguen conquistar espacios devaluados o desfinanciados

Por otro lado, un factor material importante que condiciona el cursado de las mujeres y que guarda estrecha relación con las dificultades que encuentran ellas para mantenerse en la universidad es la escasez de políticas de desfamiliarización. Hablamos de las cargas maternas y las economías del cuidado, que acaban siendo obstáculos para el uso del tiempo y la dedicación al estudio de aquellas mujeres que tienen hijos/as y/o familiares a cargo. Son ellas quienes deben asumir el desafío de conciliar vida familiar y vida laboral, buscando espacios de cuidado infantil, costeados gastos de niñeras o desertando de espacios de formación personal.

En un hecho contundente que “los trabajos invisibles” y no remunerados que realizan las mujeres se constituyen en obstáculos para el acceso y luego la promoción en las carreras laborales y académicas. En este sentido, la UNC ha desarrollado espacios que permiten, de manera limitada, la liberación del tiempo de algunas mujeres, como es el caso del “Jardín Maternal Deodoro Roca”. Destacando que este solo funciona para estudiantes y con estrictas normas de permanencia que remiten a ser portadora de condiciones socioeconómicas específicas (certificado de pobreza) y además de exigir un alto rendimiento académico.

Asimismo, encontramos ámbitos de extensión universitaria donde se subsidia espacios de investigación/acción vinculados a la temática de género como los de “Compromiso Social Universitario” y las acciones extensionistas de la UNC en general (Consultar pliego de Convocatoria 2018-2019). Además, destaca que en desde el año 2016 se viene desarrollando distintas acciones y programas que promueven la erradicación de la violencia de género, incrementándose el número de mujeres que se acercan a consultar y deciden denunciar situaciones de violencia de género que viven con algún compañero o docente, en el aula o en su propio domicilio particular.

Durante el periodo 2017-2018 en la UNC aumentó la demanda en espacio institucionales de denuncia y atención de la violencia de género que se ofrece atención gratuita, según el último informe redactado por “Plan de Acciones para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC”, donde se señala que las consultas treparon un 120 % durante 2017-2018 y se triplicaron las denuncias en el mismo período. El Plan está integrado por un equipo de especialistas en género, constituido por psicólogas, trabajadoras sociales, abogadas y comunicadoras sociales.

A pesar de estos avances, Ahmed (2019) señala que cuando existen espacios institucionalizados para denunciar la violencia, estos suponen transitar laberintos burocráticos y legales, donde la queja de la víctima adquiere una mecánica institucional que es fagocitada y diseminada por el propio sistema que se está cuestionando. La autora señala que a menudo las instituciones intentan hacernos creer que, si no nos quejamos, llegaremos más lejos, y se encargan de que el proceso de denuncia sea muy difícil para quienes quieren

ampliar las fronteras de lo posible. La autora refiere a esta práctica como bullying institucional o abuso de poder.

Si bien ciertas políticas y condiciones materiales de la UNC han cambiado y permiten la incorporación de algunos espacios que reconocen las inequidades de género y tienden a intervenir para reducirlas, en muchos casos se trata de políticas aisladas que se producen sólo en algunos espacios de formación, dependiendo de la voluntad política de los/as gestiones políticas de las distintas instituciones, como el caso de los baños sin género. Este último ejemplo es significativo, porque uno de los factores que dificultan la permanencia de las personas del colectivo LGTBTTIQ+ en el espacio universitario se vincula con la inexistencia de espacios en los que se sientan cómodos/as e incluidos/as.

En lo que respecta a quienes trabajan en la universidad, existe una sobre calificación de las docentes mujeres, evidenciados por la investigación del año 2013 llevada a cabo por la Secretaria Genero de la UNC, donde se lee que, en las facultades como Ciencias de la Información, Psicología, Ciencias Químicas, Medicina, Trabajo Social, entre otras, la gran mayoría de sus docentes son mujeres y cuentan con mayor calificación que los docentes varones, empero ellas ocupaban la misma o menor cantidad de puestos laborales. Esto indica que se les exige mayor calificación a las mujeres que a los varones para ocupar puestos similares.

Por otro lado, en el caso de las Ciencias Exactas, especialmente las Ingenierías, Física, Matemática y el área científico-tecnológica en general, predomina la presencia de docentes varones. Sólo el 29% son docentes mujeres, desempeñándose, preferentemente, en las carreras de Biología y Geología. En las Ciencias de la Salud, los y las docentes se distribuyen en forma más equitativa cuando miramos los números generales. Sin embargo, hay más docentes mujeres en las distintas Escuelas de estas Facultad- como Nutrición, Enfermería, Fonoaudiología, Fisioterapia- mientras que en la propia carrera de Medicina encontramos más docentes varones. Para el caso de los cargos de gestión institucional, aquellos que no se concursan y corresponden a nombramientos políticos, de los 116 puestos que indica la última publicación de la UNC, sólo 22 son ocupados por mujeres, mientras que 94 son ocupados por varones.

La brecha salarial entre hombres y mujeres es constituyente de la vida laboral docente, así como la desigualdad de género, clase y etnicidad es parte estructurante del habitus institucional. A raíz de esto, las exigencias que las mujeres¹⁸, colectivos disidentes y personas migrantes enfrentan para poder desarrollarse laboralmente o ejercer en los mismos puestos que ejercen -varones cis -con menor calificación, incluso formal- son siempre mayores. En efecto, existe una segregación vertical de las mujeres, dentro del cual cuentan con niveles de formación académica de gran jerarquía, produciéndose un fenómeno

¹⁸ En este caso se habla de mujeres porque el informe desarrollado por Secretaria de Genero de la UNC nómina de esa manera e investigo sobre mujeres cis dentro de espacios universitarios.

de sobre calificación con respecto al puesto que desempeñan (Informe UNC-Secretaría de Género UNC, 2013).

Los datos brindados por el informe de la Secretaría de Género de la UNC del año 2013 también nos permitieron observar la percepción de las distintas formas de violencia que la institución ejerce y reproduce. Llamativo es que los/as docentes e investigadores universitarios/as no perciben discriminación e inequidades de género dentro de la institución universitaria, a pesar de sí haber identificado violencias y acoso sexual o acoso moral dirigido hacia mujeres. Tampoco la trans/les/homofobia es reconocida, en general, como fenómenos existentes en la vida universitaria. Estos resultados nos hablan de la naturalización de las relaciones hetero patriarcales de poder y la escasa presencia de corporalidades trans, lesbianas, gays disputando estos sentidos en el claustro docente.

En relación con el estudiantado, las percepciones sobre las violencias cambian, pues ellos/as sí reconocen e identifican las desigualdades que la UNC legitima y reproduce con relación a las violencias de género y hacia las disidencias. Un alto porcentaje de estudiantes que se auto perciben como parte del colectivo LGBTTTIQ+, reconocen haber sufrido situaciones de violencia dentro de la UNC, ejercida mayormente por el colectivo docente. En este caso no sólo se perpetra una situación de discriminación o violencia, sino que se reproducen jerarquías de poder basadas en la posición institucional de los/as agresores/as, lo que hace aún más difícil la denuncia y/o motorizar acciones.

Situación de la población LGBTTTIQ+ en la UNC

La dimensión de género en las discusiones sobre las IES se relaciona directamente a la noción de “igualdad de oportunidades” asociadas a derechos para las mujeres y en relación con el acceso a ámbitos y posiciones tradicionalmente ocupadas por los varones, excluyendo debates sobre otras corporalidades no binarias como trans y travestis.

Respecto a esta población, en diciembre del año 2014 la Comisión Interamericana publicó los resultados de su Registro de Violencia contra personas LGBTTTIQ+ en América Latina. Esta es una herramienta utilizada para conocer y dar visibilidad a los niveles -alarmantes en este caso- de violencia que enfrentan las personas de dicho colectivo. Se observó que durante un período de quince meses (entre enero de 2013 y marzo de 2014), se cometieron al menos 770 actos de violencia contra personas LGBTTTIQ+, incluyendo 594 asesinatos (CIDH, 2015). Muchos de estos ataques se cometieron con violencia verbal motivada por el prejuicio basado en la percepción de la orientación sexual o identidad de género¹⁹ de las víctimas. Los actos de violencia contra las personas pertenecientes al colectivo de la disidencia sexual o aquellas que son percibidas como tales, son particularmente crueles en relación con otros crímenes de odio (CIDH, 2015).

¹⁹La orientación sexual se refiere a la dirección de los deseos sexuales y afectivos (homosexual, bisexual, heterosexual), mientras que la identidad de género se refiere a la forma en la que una persona se percibe en el mundo (transgénero, cisgénero).

En el ámbito educativo la violencia se expresa también en las lógicas del saber y del poder, según la investigación realizada por el Telar (Bonavita et al., 2019), que abordaba las prácticas de inclusión/exclusión de las disidencias sexuales en los planes de estudio, se evidencia que la mayoría de las personas entrevistadas que se reconocen parte del colectivo LGBTTTIQ+, realizaba su exploración teórica sobre feminismos y diversidades por fuera del material obligatorio de las carreras de grado. Esto indica que la institución no les había brindado herramientas teórico-metodológicas feministas, ni les ha formado para poder ir más allá en las discusiones o reflexiones binarias propias del conocimiento dominante. Asimismo, reconocieron que no es un asunto que deba circunscribirse a la selección de bibliografía, sino también al diseño del programa que sigue estructurado desde un formato añejo.

La encuesta realizada para esta investigación durante el año 2018 muestra que, de una población de 200 personas, el 56,7% no leyó en su tránsito por la casa de altos estudios material sobre feminismos ni disidencia sexual, mientras que el 43,3% que sí lo había hecho, reconoció que era resultado de una elección personal. Asimismo, la población trans y travesti, cuya representación en el claustro de estudiantes es minoritaria y nula en el caso de lxs docente o en espacios de toma de decisión y gestión de la ciencia, indicó que incluso en los casos en que leen sobre teoría travesti, los/as autores son personas cisgénero.

En ese sentido, como plantea Blanco (2014) “las instituciones de educación superior colaboran en los procesos de producción de heteronormatividad como parte de la construcción de ciudadanía que realizan” (p. 37), atendiendo a una serie de emergentes como el hecho de que no se hable de sexualidad, de deseo en las aulas y de que los cuerpos modelos de todo ejemplo y estudio sea masculino, blanco, heterosexual o, en su defecto, la mujer esencializada. Este es en definitiva el modelo de lo humano y lo considerado universal, el modelo que se erige como la fuente de todo saber y poder.

Al respecto, Virginia Cano (2015) teoriza sobre conocer desde el lugar de la disidencia, desde el marcador de la diferencia, que como hemos visto, se constituye un privilegio epistemológico propio de los varones e implica posicionarse, en su caso, como mujer-lesbiana, para romper con la lógica binaria propia del dualismo cartesiano, “que contrapone lo personal a lo político, el adentro al afuera, la ‘burbuja de cristal’ a la realidad, la ficción a lo real, la academia al activismo, el amor a la investigación” (p. 23). Discutiendo la comodidad de los universalismos sobre los que se erigió el saber hasta hoy - en el universal de cis varón, blanco, heterosexual, funcional, o, en su defecto, la mujer esencializada- para poder inventarnos un nosotr@s desde el cual narrarnos y resistir (Cano, 2015). Nosotras agregamos a ello, existir.

En lo vivencial, como docentes y alumnas, comprendemos que el tránsito por la universidad suele ser una experiencia disciplinante para todas las corporalidades y expulsiva con todo aquello que exceda el modelo corporal cisheterosexual y se resiste a ubicarse en el lugar asignado por el disciplinamiento heteronormado. De igual modo opera esta institución con quienes no se corresponden con el desempeño académico esperado del estudiante estereotipado como ideal: varón, blanco, clase media, sin hijos/as ni cargas

familiares. Se excluye o se ignora -ambas operaciones realizadas a partir de una ceguera epistemológica y política- a las corporalidades disidentes, a las personas de sectores populares y a quienes comprenden la categoría de diversidad funcional.

La desigualdad de posibilidades para poder estudiar y realizar una performance destacable en el espacio universitario, incide directamente en las posibilidades de ser incluido/a y de permanecer; puesto que las calificaciones obtenidas al igual que la cantidad de materias rendidas en la historia académica de cada estudiante, condiciona el acceso a becas y recursos concretos que se distribuyen a partir de criterios meritocráticos. De este modo, se perpetúan generaciones de estudiantes con una clara procedencia de clase, aquellos/as quienes pueden estudiar sin emplearse, ni cuidar niños/as o percibir becas; quienes luego ocuparan los cargos docentes y de gestión.

Por lo tanto, si solo corporalidades heterosexuales y cisgénero ocupan los espacios áulicos, hacen usos públicos o privados de los espacios institucionales, de las bibliotecas; son quienes pueden costearse apuntes, entre otras cuestiones; la universidad está garantizando y legitimando experiencias sesgadas y elitistas. Si a ello le sumamos la ausencia y/o patologización de los conocimientos abordados desde las corporalidades que la misma institución está dejando al margen, asistimos a un proceso de reproducción del orden social y de género imperante.

En consecuencia, existe “la necesidad de volver a retomar el cuerpo y sus representaciones para que, valga la redundancia, todos los reconocimientos legales y jurídicos tomen cuerpo y se manifiesten de forma fáctica en la vida cotidiana” (Moscoso, 2012, p. 74). La educación debe pelear contra la normalización de los cuerpos y sostener una crítica radical al racismo, el colonialismo, el capacitismo, el sexismo y la heteronormatividad que predomina en las IES.

Reflexiones finales

Advertimos con satisfacción que, en el ámbito de las Ciencias Sociales de la UNC, proliferan grupos de investigación y espacios de militancia feminista o que indagan en temas de género y sexualidad. Esto es indudable a partir del diagrama y configuración de financiamientos estratégicos para la investigación, en donde se establecen temas prioritarios como los referidos a los derechos reproductivos y (no) reproductivos desde una perspectiva de género, financiamientos de secretarías universitarias como SeCyT o nacionales como Conicet.

Sin embargo, cuando miramos la configuración geo-corpo-política de los grupos de investigación, notamos que existe una primacía de personas blancas, de género normativo y de sectores medio-altos entre sus miembros, por lo que es difícil que produzcan nuevas cosmovisiones y epistemologías alternativas a las dominantes. Por ejemplo, en los institutos de investigación con dependencia de CONICET, de los 9 dedicados exclusivamente a la producción científica y formación en postgrado, solo uno está dirigido por una mujer, lo que se repite en las dos secretarías de ciencia y tecnología de la UNC. Solo mujeres blancas heterosexuales, urbanas de clase media y en clara desventaja frente a varones de misma

condición, lideran los grupos de investigación en temáticas de género, a veces compartido con un pequeño y selecto grupo de varones gays, blancos y también urbanos de clase media, quienes hegemonizan los debates sobre diversidad/disidencia sexual.

Estas configuraciones grupales son la actual hegemonía del campo de producción en estudios de género y sexualidades, reproduciendo ausencias múltiples como las de cuerpos disidentes, mujeres lesbianas, trans, travestis, no binaries y de sectores populares.

Por otro lado, nuestro sistema educativo caracterizado por discursos científicistas dominantes, prácticas culturales/institucionales en las que la capacidad en términos meritocráticos y la heterosexualidad son requisitos para el tránsito y sostenimiento en la institución, no abordan con seriedad las situaciones de abuso y sexismo cotidiano. Esto no es un dato que pueda capturarse con estadísticas, sino que se comprende cuando se analiza el diseño político del régimen patriarcal, el cual se introyectan como naturales en las instituciones en general y en especial en las educativas. Wittig (1983) lo explica mediante lo que llama la función de la semiosis de género²⁰.

De esta manera, las políticas de visibilización se tornan insuficientes porque lo que consiguen es reconocer como alterno todo aquellos que no sea blanco, burgués y heterosexual, sin cuestionar la estructura, es decir el régimen sexual que configura gran parte de los arreglos institucionales del siglo XXI (Cfr. Silvestri, 2019). Debido a lo que estamos exponiendo, no son estadísticas las que darán cuenta de las exclusiones sexo-généricas, sino la crítica al diseño institucional de la Educación Superior.

En este sentido, no debemos olvidar que reclamamos a un Estado patriarcal y que la Universidad Nacional de Córdoba, como institución estatal no escapa a esta génesis, que la configura como un espacio marcado y estructurado a partir de desigualdades, autoritarismos y silencios forzosos entre estudiantes y docentes, claustro no docente y personal contratado. Existen aún carreras y/o especializaciones en las que sus docentes están convencidos de que las mujeres no se encuentran preparadas para ocupar ciertos cargos. Coexisten innumerables situaciones, espacios, programas en los que aún no se respeta las identidades de géneros.

Por tanto, la misoginia, el clasismo y la homo-lesbo-transfobia, son aspectos centrales de la colonialidad del poder, saber y del género, que se reactualizan a diario en las prácticas y las materialidades que constituyen la Universidad Nacional de Córdoba. Por eso, la tarea es desanudar los nudos trazados por la modernidad y la eugenesia epistémica, que lo que intenta es disciplinar y poner bajo su encuadre paradigmático lo que se puede investigar y producir. Tenemos que romper con estos corsés epistemológicos, precisamos que otros cuerpos, otras voces transiten nuestros espacios y que quienes resisten aun en los márgenes institucionales existan como actores principales de estos procesos de cambio.

²⁰ Comprende la autora (1983) que hay un aparato semiótico que produce una función retórica en los cuerpos sexuados y mediante la cual se encarnan formas de aprehender y accionar en el mundo. Este modo de accionar y comprender nuestra experiencia sexual y corpórea es normalizado y se encuadra en el régimen sexista heterosexual.

Referencias

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la felicidad*. Caja Negra.
- Aguilar R. (2016). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
- Bard Wigdor, G. y Bonavitta, P. (2019). Si nos educan en la igualdad, creceremos más libres: las construcciones de género desde los primeros años de vida. *Con X*, (5), e027. <http://doi.org/10.24215/24690333e027>
- Bartra, E. (2018). El feminismo en las universidades. *Momentos, Diálogos en educación*, 27(3), 338-349. <http://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8539>
- Benavidez, A. y Guerra Pérez, M. (s/f). La herida epistémica: Te leo mientras atajo. *Coloquio Internacional de Pensamiento del Sur*. Mimeo.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila.
- Bonavitta, P., Camacho, J., de Garay Hernadez, J., Johnson, C., Bard Wigdor, G. (2018). *El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba* [Ponencia]. VI Seminario de El Salvador, El Salvador.
- Bonavitta, P., Maritano, O., de Garay Hernández, J., Coseani, D. Et al (2019). *¿Universidad arcoiris? Desandar binarismos y heteronormas* [Ponencia]. Congreso de la Red de Investigación en diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana, Universidad de Alicante, Tegucigalpa, Honduras.
- Bonder, G. (2013). *La inclusión del enfoque de género en las ciencias: mucho más que igualdad* [Ponencia]. XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, CEPAL, Santo Domingo. http://www.cepal.org/12conferenciamujer/noticias/paginas/0/49920/Gloria-Bonder-presentacion-panel6-CRM_XII.pdf
- Butler, J. (2010). *El género en disputa*. Paidós.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Edit ACSUR.
- Cano, V. (2015). *Ética tortillera. Ensayos en torno al ethos y la lengua de las amantes*. Madreselva.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Cusicanqui Rivera, S. (2010). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- Fraser, N. (2008). *Iustitia Interrepta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Siglo del Hombre.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar*. Mujeres Creando.
- Gargallo F. (2016). *Ideas feministas latinoamericanas*. Edit UACM.

- Guzmán Arroyo, A. (2019). Prólogo. En P. Bonavitta y G. Bard Wigdor (Comp.), *Por la justicia sexual. Un estudio sobre las violencias sexuales en mujeres de Córdoba*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, 73(9), 73-101.
- Moscoso, M. (2012). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *DREIA Dilemata: Revista internacional de éticas Aplicadas*, 3(7), 77-92.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3743434.pdf>
- Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Córdoba. (2017). *Informe sobre la presencia de las mujeres en la Universidad y su participación política en órganos de gestión y representación*.
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Informe%20final.%20Observatorio%20DHH.UNC.pdf>
- Ortiz, M. (2017). Si la tierra es del que la trabaja, los libros son del que los usa. *Agencia Telam*, 18/03/2017. <http://www.telam.com.ar/notas/201703/182881-mario-ortiz-si-la-tierra-es-del-que-la-trabaja-los-libros-son-del-que-los-usa.html>
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Sarmiento, L. (2015). Competencia metodológica. Lo colectivo [historicidad compartida] vs la producción hegemónica [individualidades sin rastro]. En P. Peyloubet (Ed.) *Reflexiones y experiencias situadas. Una contribución a la pluralización de conocimientos* (pp. 103-119). Nobuko.
- Silvestri, L. (2019). *Primavera con Monique Wittig: El devenir lesbiano con el dildo en la de Spinoza Transfeminista*. Queen Ludd.
- Viveros Vigoya, M. (2007). Teoría feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La manzana de la Discordia*, 2(4), 25-36.
- Wittig, M. (1983). *El pensamiento heterosexual*. EGALES.

Escuela técnica: significado e historización

Notas para pensar -en el presente- el devenir mujer en estos espacios educativos

Elena Silvia Pérez Moreno²¹

Este escrito surge en el marco del proyecto de investigación de tesis para el Doctorado en Educación²² de la UCC y la finalidad es presentar algunos avances y líneas de reflexión sobre la escuela técnica y su contexto histórico, social y político, y relacionar esto con el ingreso de alumnas²³ a estas instituciones.

El trabajo de investigación doctoral continúa y profundiza la tesis defendida en la carrera de postgrado²⁴ donde nos centramos en el estudio del sentido y las prácticas en la vida cotidiana de alumnas del último año de una escuela técnica secundaria de la Ciudad de Córdoba. En sus relatos, desde la visión de jóvenes que están por egresar y que han transitado varios años por esta institución de educación técnica, las alumnas siempre destacaban como distintivo y problemático su ingreso y primer año en la técnica. Esto generó en nosotros expectativas por regresar para desarrollar y profundizar sobre ellas y su ingreso a la institución de educación técnica.

Es por esto por lo que en el trabajo de investigación doctoral que actualmente estamos llevando a cabo nos detenemos en las alumnas del primer año del Ciclo Básico de la escuela secundaria, en esa experiencia de ingreso y vida cotidiana en las escuelas técnicas. La muestra la obtenemos de dos escuelas de la Ciudad de Córdoba, cada una con aspectos que las hacen interesantes para trabajar con sus estudiantes.

El tema de investigación doctoral se refiere a las alumnas de la escuela de educación técnica de la Ciudad de Córdoba en su ingreso escolar y primer año. El problema de investigación es el devenir mujer en el ingreso a los espacios de educación técnica de la ciudad de Córdoba.

Estas alumnas se encuentran, además, ingresando a una escuela con orientaciones técnico-profesionales que históricamente fueron pensadas para varones, lo que nos lleva a suponer tensiones y disputas con las que se van a enfrentar en un mundo que ellas mismas

²¹ Doctoranda en el Doctorado en Educación, F. de Educación – U. Católica de Córdoba; Magíster en Investigación Educativa con Orientación en Socioantropología, CEA, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora e investigadora en Facultad de Lenguas, UNC. Profesora en Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” Córdoba, elenaperezmoreno67@gmail.com.

²² Directora de tesis es la Dra. Carla Falavigna.

²³ El término “alumnas”, de uso cotidiano en las escuelas de esta investigación, lo recuperamos en nuestro trabajo como categoría nativa, por lo tanto, usada y referida con frecuencia en el discurso de las personas de esta institución. Tiene un peso y un significado sinónimo a otros términos en el tratamiento de confianza entre los estudiantes, los docentes y demás adultos de la escuela, quienes lo emplean sin referencia peyorativa para las jóvenes; para los varones, utilizan “alumnos”. También se usa para mujeres y varones la palabra “alumnos”, que los incluye sin distinción. Emplearemos en este trabajo otros sinónimos de “alumnas” usados en la institución, como “chicas”, “jóvenes”, “adolescentes” y “estudiantes”.

²⁴ Maestría en Investigación Educativa con orientación en Socioantropología (CEA – FCS - UNC), 2016. Directora Dra. Guadalupe Molina.

han descripto como “rodeadas de varones”. En la actualidad y desde hace varios años, la distribución de la matrícula entre varones y mujeres no ha variado, la relación se mantiene estable en la misma proporción, aproximadamente de un 30 % mujeres / 70 % varones (INET, La Educación Técnico Profesional en Cifras, 2016).

Con la intención de poder aproximarnos al contexto en que se forjó y desarrolló la formación técnica y la formación de mujeres en este tipo de escuelas en donde estamos trabajando, y cómo esto influye en el presente, este trabajo que ofrecemos a continuación considera el significado de escuela y escuela técnica en Argentina, para luego desarrollar de manera sintética la historia de los orígenes de la educación técnica y sus instituciones hasta la actualidad, presentado a modo de notas para pensar -en el presente- el ingreso y el devenir mujer en estos espacios educativos.

En este escrito, nos detendremos en el significado y la historicidad de la escuela técnica; para eso, se plantean los siguientes interrogantes de carácter historiográfico: *¿Qué es una escuela técnica? ¿Cuál es su historia? ¿Cómo se integra la alumna en la escuela técnica?*

La investigación que presentamos a continuación gira en torno a tres unidades de análisis: escuela técnica, historiografía, ingreso de alumnas. Para esto, tendremos en cuenta que las alumnas con las que trabajamos en esta investigación están inmersas en una sociedad que pugna por definir las, dentro de un mundo en que las condiciones culturales, sociales, políticas, económicas e históricas van resignificando y transformando la condición de la mujer.

Para poder comprender la perspectiva dinámica de la realidad de la escuela secundaria técnica, aprehenderla y explicarla con la idea de transformar las injusticias y hacer que lo justo sea parte del dinamismo de esta institución, esta investigación es un compromiso con el ser humano y con la mejora de lo que lo rodea, de sus contextos.

En este trabajo, se piensa en aproximarse al significado de la escuela técnica y a su historicidad, a la tensión que se juega entre estos términos y cómo opera el modelo de la masculinidad hegemónica y la femineidad domesticada, con un dispositivo cultural y social que impugna identidades, géneros y sexualidades diversas. De allí la obligación de que, por medio de su historia y el análisis reflexivo, se visibilicen aspectos dentro de la institución de enseñanza técnica, se conozca su realidad, pasados más de catorce años de haberse sancionado la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley Nacional 26058, 2005) donde se incluye a la alumna en su texto. Es nuestra responsabilidad que se visibilice a la estudiante (a la mujer) dentro de la enseñanza técnica, se conozca su realidad para comprenderla y poder transformarla.

Históricamente, nunca se les prohibió a las estudiantes su ingreso, no obstante, no era el espacio que se había pensado para ellas. Las propuestas de formación Técnico-Profesional ideadas para mujeres eran, principalmente, las que brindaban las Escuelas Técnicas Profesionales de Mujeres, con otro perfil de orientaciones relacionados con el sesgo de lo que en la época en que nacieron estas instituciones se consideraba propiamente

femenino, como pueden ser bordado, corte y confección, y tareas del hogar, sobre todo lo vinculado con lo que se consideró la formación de una “buena esposa”.

Las especialidades técnicas de las escuelas que nacieron asociadas a la educación de los varones -finales del siglo XIX- evolucionaron y se crearon nuevas vinculadas, por ejemplo, con las tecnologías; en el caso de las instituciones creadas para la formación de mujeres, los Planes y Programas de Estudios para las Escuelas Profesionales de Mujeres datan de comienzos del siglo XX en Argentina, donde al principio solo concurrían mujeres y no tuvieron evolución, sino que dejaron de funcionar; recién alrededor del último cuarto del siglo pasado, hubo cambio de planes y pasaron a ser mixtas.

Actualmente, las escuelas técnicas de nuestra investigación poseen planes de estudios que datan del año 2005; con la Ley 26058 de Educación Técnico Profesional, este tipo de formación recobró un importante impulso; esta ley se fue regulando e implementando de manera paulatina en el territorio argentino. En el caso de Córdoba, la primera promoción de egresadas y egresados es de 2015.

Como reflexiones finales, nos centraremos en aquellas cuestiones primordiales que colaboran a que esta investigación sea parte de nuestra responsabilidad como docentes e investigadores de promover una visión crítica de cómo se integró históricamente a las chicas en una escuela técnica de orientaciones²⁵ como las de Automotores, Construcciones o Electricidad, entre varias, que desde un comienzo y tradicionalmente fueron asignadas solo para formar varones, muy vinculado con el tratamiento de la diferencia sexual por parte de los planes de estudios.

Consideramos que esta investigación posee relevancia social y política que, conjuntamente con lo que acabamos de referir en esta introducción, van a contribuir a pensar en que los resultados aporten para lograr una justicia social, en este caso particular, en comprender y explicar estas instituciones, de manera tal que el ingreso y vida cotidiana de las chicas no sea una dificultad, y ellas también puedan realizarse en profesiones y carreras técnicas sin cargar con la idea tan pesada de que las mujeres no son parte de este mundo técnico.

Estamos convencidos de que hay cambios en el contexto actual que todavía se deben dar, a causa de que es una sociedad que todavía pone a la mujer en la obligación de luchar día a día, y no siempre en igualdad de condiciones, para lograr el respeto y la consideración tanto en su vida privada como en el acceso al mercado de trabajo, la equiparación salarial o la promoción profesional. Queda mucho por mirar y mostrar de la escuela técnica, y promover el análisis que genere un cambio por dentro.

²⁵ En este trabajo como en las instituciones en donde se realiza el estudio de campo, se emplean como sinónimos “especialidad” y “orientación”.

Construcciones teóricas. Metodología

Consideramos cuatro ejes para la selección del marco teórico, los antecedentes y el planteo de las unidades de análisis: la escuela técnica; la alumna en la educación técnica y su ingreso; la mujer y los estudios de género; y las relaciones de poder, donde se asocia lo masculino a la autoridad y la supremacía física e intelectual.

Nos acercaremos desde la historiografía y recuperaremos como línea de lectura los aportes de los estudios de género y de la socioantropología de la educación. Trabajamos con el análisis de documentos y publicaciones relacionados con el problema de investigación, como es el caso que nos compete ahora.

La cotidianeidad escolar comienza a estudiarse en los ochenta, el currículo formal, oculto y el nulo, y la oblicuidad de género en los libros escolares, aparecen entre los temas principales; es en los 90 del siglo pasado cuando, por el influjo de las perspectivas *queer* y posestructuralistas, se pone la mirada en la experiencia de personas en disidencia del paradigma sexo/género y, también, en la construcción social del cuerpo. Esto daría cuenta del desarrollo de la matriz heterosexual normativa que naturaliza los cuerpos (Tomasini, 2015, pp. 118-119), y de lo cual las escuelas participan activamente.

Molina (2013) sostiene que en las escuelas secundarias se debaten y redireccionan procesos históricos globales y locales como son el género y la sexualidad, “sus prácticas institucionales, divisiones de trabajo y patrones de autoridad expresan un conjunto de disposiciones que definen ciertas regulaciones de género y sexualidad” (Molina, 2013, p. 36). Estas prácticas se condensan en algunos espacios físicos y también curriculares en las instituciones secundarias, sobre todo y según la investigación que estamos llevando a cabo en escuelas técnicas, en aquellos relacionados con las divisiones de especialidades formativas, los deportes y la disciplina.

Para el particular de lo que aquí exponemos, trabajamos con la historia como fuente de inspiración para la reflexión sobre los problemas sociales, culturales y políticos con los que se enfrenta la mujer en la actualidad, ya que, según sostiene Scott (1999), existen estrechos vínculos entre la historia de las mujeres, la mujer en la historia y la diferencia sexual, donde estas quedan al margen, ante lo cual podemos reflexionar sobre cómo abordar el problema -la posibilidad- de cambiar la representación simbólica de la diferencia sexual en las escuelas técnicas.

Este trabajo de recorrer brevemente la historia de la escuela técnica y la incorporación de mujeres a los estudios de instituciones con orientaciones que tradicionalmente fueron consideradas para varones, servirá para analizar en qué medida factores como la pertenencia de grupo social, las representaciones culturales y sociales de las prácticas en los Talleres y las representaciones de género mediaron tanto en la elección como en la valoración de la institución escolar, cuya consideración en una parte de su historia fluctuó entre "las técnicas para varones" y "las profesionales para mujeres". Si bien, como antes ya lo hemos acotado, solo fue una consideración, ya que a las técnicas nunca se prohibió el acceso a las chicas.

Las escuelas técnicas de nuestra investigación se caracterizan por un orden simbólico relacionado con tres aspectos esenciales: en primer lugar, una preponderancia de lo masculino que se refleja, sobre todo, en el ingreso de un mayor número de alumnos varones y en la asociación de lo técnico con las actividades creadas para la salida laboral del hombre; en segundo lugar, una formación centrada en el mundo del trabajo técnico con especialidades que tradicionalmente se han pensado para los varones; y, por último, el lugar preeminente que se le otorga a las actividades de tipo teórico-práctico en los Talleres equipados con herramientas y maquinarias de trabajo donde a la alumna mujer se le da escasa participación.

Los regímenes globales de género de las escuelas, en general, fortalecen y consolidan la dicotomía de género. Estas prácticas se condensan en algunos espacios físicos y también curriculares en las escuelas secundarias, sobre todo relacionados con las divisiones de especialidades formativas, los deportes y la disciplina. Los estudiantes también son partícipes en este modo de construcción de masculinidades (Connell, 2001) y femineidades.

La escuela, al ser transmisora de la cultura de generación en generación, juega un papel activo en la formación de la dualidad de géneros y el establecimiento de los modos en que se concibe lo masculino y lo femenino, donde la mujer no se enfrenta al varón, sino que ambos en tensión disputan acerca de los sentidos que van construyendo en su entorno y de acuerdo con sus ideas y proyectos.

Según veremos en las escuelas técnicas, las chicas comparten gran parte de su día con los compañeros varones: las materias de aula, las clases de Taller y de Educación Física. Estas prácticas de coeducación en el currículo escolar persiguen contrarrestar las diferencias de género; no obstante, Connell sostiene que puede producir el efecto contrario: “Las escuelas pueden producir un *efecto* de género sin producir una diferencia de género. Esto sucede, por ejemplo, cuando la escuela cambia las relaciones de género con el fin de producir más semejanza” (Connell, 2001, p. 160).

La escuela técnica posee condiciones, disposiciones y una historia propia por medio de lo cual funciona. Connell (2001), en relación con las instituciones escolares en general, refiere cuatro tipos de relaciones ligadas a las construcciones de género que estarían involucradas:

- a) **división de trabajo**, a partir de la cual hay una distribución por especialización en dos grandes grupos: las mujeres estarían involucradas en lo relacionado con lo doméstico y las letras, y los hombres con las ciencias y la industria;
- b) **relaciones de poder**, donde se asocia lo masculino a la autoridad, al poder, a la supremacía física;
- c) **patrones de emoción** asociados con roles específicos, donde se relaciona al hombre con un cargo de poder y con la rigurosidad, al contrario de la mujer;
- d) **simbolización del género** en la cual, si bien se inscribe en una cultura más amplia, cada institución posee sus propios sistemas de símbolos como la idea de que algunas

áreas del conocimiento son masculinas y otras femeninas; también acerca de la manera en que se deben vestir, uniformar o hablar según sean varones o mujeres.

Estos cuatro aspectos se vinculan en un entramado de relaciones y asociaciones que colaboran en el análisis que haremos acerca del significado y la historicidad de la escuela técnica y la incorporación de la mujer a esta.

Primeras aproximaciones

Ingresar a una escuela secundaria, en este caso la escuela técnica, y transcurrir día tras día en esa cotidianeidad escolar, necesariamente configura identidades. Las instituciones educativas participan del proceso productor de subjetividades, cuerpos e identidades generizadas²⁶, por medio de sus prácticas, normas, prescripciones institucionales y modelos de autoridad que se van construyendo de muchas maneras a lo largo de su historia, y que forman parte de los dispositivos y las tecnologías que producen y reproducen las identidades y cuerpos dentro de una matriz binaria de género, en los marcos del binomio hombre-mujer y la heteronormatividad (Arcanio, 2015, p. 8). Es desde estas perspectivas con que proyectamos el presente trabajo y por lo que necesitamos conocer más acerca de la escuela secundaria y de la escuela técnica en particular.

La escuela desde su origen

La palabra “escuela” proviene del latín *schola-ae*, y este término del griego clásico *σχολή*. En la Grecia Clásica, nació con el significado de 'ocio, tiempo libre, descanso'; con el transcurrir de los años, derivó en aquello que se realiza para aprovechar el tiempo, por ende, lo que merece la pena hacerse, como es el 'estudio', por oposición a los juegos. Entre los latinos, poseía ya dos significados: ocio consagrado al estudio y lugar en que se enseña.

El término escuela, tal como aparece en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), abarca una serie variada y bastante completa de significados relacionados con la institución objeto de estudio en este trabajo: desde el establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción, hasta la enseñanza y sus modelos, y el conjunto de profesores y alumnos de esa misma enseñanza. Entonces, el concepto puede hacer referencia al edificio en sí mismo, al proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en él, a la metodología empleada por educadores y estudiantes, o al conjunto de docentes y alumnos que componen esta institución. La escuela, en sentido general, tiene más de tres siglos de historia, en consecuencia, podemos decir que no ha sido siempre la misma, ni ha sido pensada y habitada invariablemente del mismo modo.

²⁶ Si bien este término no existe en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es de uso generalizado en las investigaciones referidas a las temáticas sobre género y sexualidades. Tiene valor adjetivo y expresa principalmente la presencia de género en los sustantivos a los que califica.

De esta forma, la escuela será en nuestra investigación *el objeto social complejo en el que actúan sujetos individuales y colectivos*, “Producto y productora de procesos. Inscripta en la historia social y en la historización singular (...)” (Garay, 2000, p. 5). Nos referimos a un *objeto social complejo* por muchas razones. Entre ellas, porque en este espacio se da la doble función de formación de los alumnos en cuanto a su desarrollo como sujeto individual y como sujeto social. En este sentido, esta institución posee tareas esenciales en la dinámica de una comunidad, las que implican colaborar en que los individuos sean capaces de vivir y participar en el colectivo social donde están insertos. Los estudios feministas refieren cómo la educación escolar es parte de la reproducción de las diferencias de género.

A su vez, cada institución escolar crea las propias normas y reglas de sus espacios, de sus tareas, de su tiempo y de toda la vida social e intelectual de su microcosmos. Es decir, como antes señaláramos, es poseedora de un particular “orden simbólico” (Bourdieu, 2000) que la caracteriza como tal y la diferencia de otros microcosmos escolares.

La escuela como institución estatal posee una historia documentada que da cuenta de su existencia de alguna manera homogénea y homogeneizante, como parte de un sistema. En este sentido, pretende ser difusora de valores universales e incuestionables. No obstante, junto con esta historia, coexiste otra particular de cada institución, es la historia no documentada de cada espacio de educación, aquella que se vive cotidianamente, pero no se documenta de manera oficial. Esa historia “no oficial” es la que nos interesa indagar en nuestro trabajo, para esto, hay que ingresar al mundo de la “escuela dentro de la escuela” (Maldonado, 2006).

Entendemos a las instituciones educativas como productos sociales e históricos, integrados por contenidos singulares que son el resultado de las historias particulares de los diferentes momentos de su constitución. De allí que, para su estudio, necesitemos del análisis de los factores históricos, socioculturales y subjetivos que se entrelazan en la producción de las dinámicas que la constituyen.

Para poder explicar a la alumna de estos comienzos del siglo XXI, también precisamos explorar “las formas en que se construyen esencialmente las identidades genéricas y relacionar sus hallazgos con una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas” (Scott, 1996, p. 290).

La educación en Argentina: la escuela secundaria no es una y única

Para poder entender la escuela técnica y el ingreso de estudiantes mujeres para hacer su trayecto escolar dentro de ellas y, de este modo, ir proyectando su vida, es necesario realizar un breve recorrido en la historia de la escuela y la enseñanza técnica, “Las escuelas reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa de un país” (Rockwell, 2005, p. 18). Sería imposible e innecesario abarcar toda la “historia técnica” en nuestro país, dentro del contexto de esta investigación. No obstante, a continuación, y a modo de síntesis, plantearemos los tipos de escuela (modalidades) y los orígenes y desarrollo en

particular de la educación técnica. Conjuntamente, nos detendremos brevemente en referir cómo se integra la alumna dentro de este “universo técnico”.

Existe en la Argentina una historia de la escuela secundaria que se podría evaluar como de discontinuidades, ya que sería un reflejo de las diferentes políticas desarrollistas de los diversos gobiernos electos y de los que fueron producto de golpes de estado. Esto afectaría no solo la prolongación de proyectos educativos con su correspondiente evaluación, sino que también trae aparejado la falta de conexión creciente y real de la escuela con las exigencias de preparación de las/os jóvenes para una sociedad como la actual, en la que el mercado laboral está globalizado y, en consecuencia, se vincula con los cambios de los paradigmas productivos a nivel mundial.

La evolución de la escuela secundaria en nuestro país se podría analizar teniendo en cuenta fundamentalmente tres aspectos: su relación con la necesidad de formar para la construcción de ciudadanía, para el mercado del trabajo y para lograr acceder a los estudios superiores. Para dar un breve panorama, citamos a Filmus y Moragues (2003), quienes identifican al menos tres etapas en el desarrollo histórico de la escuela secundaria:

- primera etapa: abarca desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. Su función primordial fue la de formación para estudios universitarios y para ocupar cargos de funcionario público. Para muchos, este tipo de educación fue fundamentalmente elitista; solo hubo un comienzo de experiencias en educación técnica;
- segunda etapa: década del 30 (crisis del 30). En Argentina se da un importante desarrollo de la industrialización, conjuntamente se modificó ampliamente la impronta inicial con la que comenzó la escuela secundaria; se profundiza en el crecimiento de la formación técnica debido a que nuevos roles ocupacionales exigían, además de una alfabetización básica, la apropiación de conocimientos acerca de oficios y especialidades como así también de niveles técnico-profesionales que no podían ser aprendidos únicamente en el lugar de trabajo;
- tercera etapa: hay una desaceleración del crecimiento industrial y una marcada tendencia a la necesidad de mano de obra capacitada para ocupar cargos en el comercio y en la administración pública, por lo cual, creció la matrícula en las escuelas de orientación comercial.

Según podemos inferir a partir de la época en que se dan las dos primeras etapas, la mujer no es considerada para integrarse a esta clase de escuela, ya que social, cultural y políticamente no se la pensaba para formar parte de la élite de funcionarios, ni se la consideraba para ingresar a los estudios universitarios o para el desarrollo industrial. Además, ni siquiera votaba.

¿Qué es una escuela técnica?

El sistema educativo argentino, según la Ley n° 26206 (2006), está integrado por los servicios de educación de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de

todas las jurisdicciones del país, que engloba los cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades. La educación es obligatoria desde los 4 años y hasta concluida la secundaria.

Las modalidades son las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, comprenden uno o más niveles educativos e intentan dar respuesta a requerimientos específicos de formación. Las modalidades son: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Rural, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y Educación en Contextos de Privación de Libertad.

Para nuestro trabajo, nos interesa especificar la Educación Técnico-Profesional, la cual abarca la Educación Técnico-Profesional de Nivel Secundario, la Educación Técnico-Profesional Superior y la de Formación Profesional. Tiene como finalidad la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. En Córdoba, la Educación Secundaria Técnica consta de siete años y se divide en dos ciclos: el ciclo Básico: de tres años y común a todas las orientaciones; y el ciclo Orientado: de cuatro años, de carácter diversificado según cada área del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Las Escuelas Técnicas se encuentran comprendidas dentro de las Instituciones de Educación Técnico-Profesional²⁷ de Nivel Secundario, entre las que se encuentran las industriales, las agropecuarias y las de servicios. Engloban distintos modos de integración y/o articulación entre los ciclos inicial y de especialización, tienen como finalidad la formación de técnicos y emiten título de técnico u otros títulos, con denominación diferente, pero de carácter equivalente. Son instituciones educativas que, desde el nacimiento y hasta la actualidad, fueron cambiando su configuración, pero siempre conservaron su esencia de ser las encargadas de impartir educación técnica, es decir, formar para el desempeño laboral de tipo técnico y profesional.

En la actualidad, al concluir los estudios, se obtiene un título que habilita para el desempeño profesional en esta área. Dentro de sus contenidos curriculares, este tipo de escuelas comparten con otras instituciones del nivel secundario los propósitos básicos de preparar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para la continuación de estudios superiores, y para la inclusión de los jóvenes en el mundo del trabajo.

Se diferencia en que hay un predominio de trabajo de tipo teórico-práctico y, muchas veces, manual; de allí que se necesite la existencia de Talleres con herramientas y

²⁷ La educación técnico profesional atiende un amplio abanico de calificaciones relativo a diversas actividades y profesiones de los distintos sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca; minas y canteras; industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones; salud y ambiente, economía y administración, seguridad e higiene; turismo, gastronomía y hotelería; especialidades artísticas vinculadas con lo técnico/tecnológico. (ANEXO I RESOLUCIÓN N° 62 /08 CFE DOCUMENTO “MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL” *Ley de Educación Técnico Profesional* N° 26.058, p. 2).

maquinarias apropiadas para el trabajo, según la especialidad; también algunas poseen laboratorios y otros espacios de práctica. Debido a esto, tienen una jornada extendida, lo que en cada institución se suele denominar como “contra turno”. También son poseedoras de las denominadas “Prácticas Profesionalizantes”, las que realizan las/los estudiantes a partir del sexto año y con convenios especiales con espacios externos.

En este tipo de escuelas se prioriza la vinculación con el sector productivo-empresarial técnico e industrial. En el Artículo n.º 4 de la Ley de Educación Técnico-Profesional (ETP), se establecen los siguientes propósitos de formación:

(...) promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.

En cuanto a la educación técnica y el ingreso de la mujer, particularmente en algunas de sus áreas de estudios, históricamente los Talleres de orientaciones que no tuvieran que ver con la formación en tareas consideradas del hogar o propiamente femeninas, sino vinculadas con la industria y la tecnología, fueron considerados masculinos. De allí que nos interese ahondar en sus orígenes y en esa parte de su historia que la concibió como formadora de trabajadores varones –obreros, capataces y jefes- para talleres y fábricas.

Como anticipáramos en la introducción, para las mujeres históricamente existieron escuelas de “Formación Profesional” del tipo de enseñanza para tareas, por ejemplo, del hogar, como profundizaremos más adelante. En la actualidad, se incluye dentro de la Ley de Educación Técnico-Profesional a las alumnas, por ejemplo, en su artículo n.º 7, entre otros, refiere:

Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida.

Nacimiento, vida y decadencia de la Escuela Técnica: proyecto ideológico, social, económico y político

(...) el “patito feo” del sistema fue convertido en la “niña bonita”, beneficiario del presupuesto y la prédica oficial
(Dussel y Pineau, 2003, p. 162)

Para poder explicar el nacimiento de la Escuela Técnica, así como su decadencia y actual crecimiento, es necesario desarrollar paralelamente, aunque sea muy brevemente, la historia político-social y económica que le dio nacimiento y que, con el tiempo y los cambios de rumbos ideológicos, también provocaron su declinación.

Es de suma importancia comprender el valor significativo que posee en la creación y el fomento o la obstaculización de la educación técnica las políticas económicas tendientes a llevar a cabo un plan nacional de industrialización. La proyección de estas políticas sobre el sistema educativo se hizo evidente en el impulso que algunos de los gobiernos dieron a la enseñanza técnica, particularmente a la capacitación obrera.

Es excesivamente amplio el panorama económico, político y social y, en consecuencia, escapa al interés que nos motiva en nuestra investigación; no obstante, creemos que resulta útil resumir aquellas características que dieron origen a la formación de técnicos en el nivel secundario para intentar explicar la marcada tendencia en la presencia y el ingreso de alumnos varones sobre mujeres en este tipo de escuelas.

Es a partir de la conformación de la denominada Argentina moderna (1863-1880), durante las denominadas “presidencias históricas”, con Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo F. Sarmiento (1869-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880), que se dan profundos cambios sociales, políticos y económicos, y se sientan las bases sobre las cuales los gobiernos han de atender los graves problemas del ámbito de la educación. Durante la presidencia de Sarmiento, los colegios nacionales se perfilaron con un carácter desconocido hasta entonces al vincular sus estudios con la promoción de las industrias nacionales, donde, como es sabido, la mujer nunca tuvo espacio. Adquirieron una nueva orientación que propugnaba que en la enseñanza secundaria se diera una tendencia práctica y utilitaria a los conocimientos impartidos a los estudiantes.

Más tarde, durante la presidencia de Avellaneda, se logró continuar con esta labor de cambio. Sin embargo, con el tiempo, la fuerza de la tradición de una formación general logró que se suscitara diversos inconvenientes y fueran cesando gradualmente estas instituciones nacionales.

En nuestro país, en la década del 80, se establecieron las bases jurídicas del sistema de instrucción pública, los que, según Gagliano y Cao (1995), crece bajo una modernización cultural que no tiene sus raíces en los orígenes y la evolución de nuestra sociedad argentina, debido a que suprimió la presencia aborigen y el pasado colonial.

Por otro lado, la concepción de educación para el desarrollo, como la había concebido Sarmiento, se diluyó en su totalidad y fue suplantada por un concepto de educación dogmático, adoctrinador y autoritario. Conscientes de que este modo de enseñanza ya no satisfacía los requerimientos educativos de una nación que de manera incipiente iniciaba el desarrollo de sus industrias, vieron la solución en diversificar la oferta educativa, lo que se tradujo en medidas concretas luego de la crisis del 90. Se fundaron dos instituciones primordiales en el crecimiento de la formación no tradicional: la Escuela Nacional de Comercio (1890) y la Escuela Industrial de la Nación (1898).

En todo este nacimiento, donde se pensó en las escuelas y en el desarrollo de la industria nacional, no existen datos de que alguna mujer haya ingresado a estos estudios. Este modo de segregación fue más de orden simbólico que institucional, en otras palabras, no se constituyeron negando el ingreso de las chicas; no obstante, las instituciones de perfil industrial, en concordancia con el régimen dominante de jerarquización de los géneros, se ocuparon en constituir mecanismos de diferenciación del alumnado que, en la práctica, implicaron la segregación de las mujeres.

Educación técnica: continuidades y discontinuidades políticas

La tendencia utilitaria y práctica de la enseñanza prosiguió con los proyectos promovidos por los ministros durante el segundo gobierno de Julio Argentino Roca (1898-1904) y, más tarde, en la presidencia de Victorino de la Plaza (1914-1916). La idea que originó estos proyectos fue la de entender que el trabajo industrial y el agrícola aspiraban a instituirse como componentes fundamentales para el progreso del país.

Durante los gobiernos radicales que se sucedieron entre los años 1916-1930, se impulsó el desarrollo de la educación técnica con algunas reservas. En 1919, son creadas las Escuelas de Artes y Oficios, entre las que se encuentra, en Córdoba, una de las dos instituciones de nuestra investigación, y a la que, en esa época, era impensado –no prohibido- que asistieran las mujeres como estudiantes.

Sin embargo, era una sociedad que tendía a considerar solo el nivel secundario tradicional y el universitario como manera de ascenso social de los hombres –las mujeres gozábamos del prestigio de ser hijas, hermanas o “esposas de”-; de allí que fuera notable la desigualdad en la consideración del prestigio social que implicaba para el varón la concurrencia a cada tipo de establecimiento y, consecuentemente, para la mujer con la que se lo vinculaba.

La concepción de la enseñanza secundaria de modalidad tradicional era la formadora de una clase dirigente capacitada y con futuro para el ingreso universitario, siempre en el caso del varón –aunque no significara que alguna mujer haya tenido estas aspiraciones, solo que en la época era todo para ella un obstáculo en estos casos-; esta representación acerca de la formación se oponía a la idea de los integrantes de otra parcela de la sociedad, quienes sostenían que la enseñanza técnica era una oportunidad para aquellos varones de sectores que no tenían cabida en los establecimientos secundarios tradicionales o en la universidad.

La época denominada como de “restauración conservadora”, que comprende el breve lapso entre los años 1930-1943, en lo relacionado con la política educacional, este período no se identificó con caracteres distintivos propios. En lo que respecta a la enseñanza técnica, se hizo cada vez más visible la exigencia de adecuarla en sus objetivos y contenidos a las necesidades del país y buscar un mayor contacto con la fábrica y el taller a donde estos jóvenes irían a ocuparse. Sí hubo un gran crecimiento del número de establecimientos técnicos y, conjuntamente, el aumento de la matrícula masculina.

Según los planes de estudios y la finalidad que perseguían, coexistían varias clases de escuelas de enseñanza técnica de la nación: las de carácter netamente *técnico*, llamadas “Escuelas Industriales” y las *prácticas* que, a su vez, eran denominadas “Escuelas de Artes y Oficios” si estaban destinadas a la concurrencia de varones y si eran para mujeres, se llamaban “Escuelas Profesionales”.

Ya para esta etapa, además de estas escuelas dependientes de la Nación, había otras de especialidad técnica, pero de gestión privada (por ejemplo, la de los Padres Salesianos, que solo admitían varones como estudiantes) y, en lo relacionado con capacitación técnica en el área de las Fuerzas Armadas, funcionaban la Escuela de Mecánica de la Armada (1895), la de Mecánicos para el Ejército (1902) y la Escuela Superior Técnica del Ejército (1930). En estas últimas tres, en la época en que fueron creadas y hasta hace muy poco tiempo, era impensado que las chicas pudieran formar parte.

La década del 40

A partir de la década de 1920, se comenzó a desarticular este paradigma inicial que había tomado gran impulso en la conformación de la educación y los establecimientos técnicos. Luego de idas y venidas, gobiernos de facto de por medio, recién a comienzos de la década del 40, sobre todo durante la presidencia de Juan Domingo Perón (1946-52; 1952-55), es cuando se estableció una matriz político-cultural de nacionalismo popular que logra una proyección en educación, basada fundamentalmente en reconocer las identidades culturales particulares y distintivas de los diversos sujetos sociales.

Hacia 1944, de manera oficial, la formación técnica estaba integrada por diferentes instituciones, de las cuales se egresaba con distintas certificaciones al finalizar, pero que en todos los casos los habilitaba para continuar con los estudios. Podemos agruparlas en cuatro categorías, de las cuales, la última fue creada para la formación de la mujer:

- Escuelas Industriales de la Nación: fueron creadas a partir de 1899, según el modelo de instituciones francesas y alemanas, se ingresaba con la aprobación del ciclo primario completo, con un trayecto de entre seis o siete años de duración, con materias orientadas hacia las disciplinas científico-técnicas, como Construcciones Civiles y Navales, Química, Mecánica y Electricidad; alrededor de un 25 % del tiempo de cursado se daba en prácticas de taller; egresaban con el título de Técnico en la Especialidad cursada; al igual que las anteriores, este certificado no los habilitaba para los estudios superiores;

- Escuelas de Artes y Oficios: creadas en 1909, exigía para el ingreso haber aprobado el 4º grado de la escuela primaria, con un trayecto de formación eminentemente práctica, de tres años de duración, al cabo de los cuales recibían un Certificado de Aptitud que no habilitaba para la continuidad de los estudios;
- Escuelas Técnicas de Oficio: fueron creadas en 1935, se ingresaba con la aprobación del ciclo primario completo, con un trayecto de tres años de duración en las especialidades de construcciones, carpintería, electricidad y hierro, en donde más de la mitad del tiempo de cursado se daba en prácticas de taller; egresaban con el título de Obrero Especializado en el oficio cursado; con un año más de cursado, lograban el título de Capataces; al igual que las anteriores, este certificado no los habilitaba para los estudios superiores;
- Escuelas Profesionales para Mujeres (EPM): creadas a comienzos del siglo XX; se dictaban cursos para formar a la mujer en las tareas y la economía del hogar; los requisitos para poder inscribirse eran bastante diferentes de las escuelas para hombres: debían ser mayores de 16 años, presentar certificados de buena salud, vacunación y conducta; no requería haber aprobado el primario; la asistencia en horas era reducida, alrededor de dos horas diarias, de día o en turnos vespertinos, para lo cual no se les computaban faltas; tampoco se requerían evaluaciones para la aprobación de los cursos, por lo tanto, no se otorgaban certificados habilitantes, solo una constancia del establecimiento que daba cuenta de su concurrencia; las veinticuatro especialidades, en casi su totalidad, no guardaban relación para el trabajo técnico o industrial fuera del hogar; es el caso de:

1. Arte Decorativo y Encuadernación. 2. Bonetería (Ropa interior niños, señoras y hombres). 3. Bordado en seda oro y fantasía. 4. Bordado a máquina. 5. Camisería de hombre. 6. Cocina y Repostería. 7. Corte y Confección. 8. Costura en general. 9. Cerámica y arte decorativo. 10. Dactilografía. 11. Encajes. 12. Guantes, carteras e industrias afines. 13. Industrias de la alimentación. 14. Juguetería y talla de madera. 15. Labores, sombreros, flores y fantasías. 16. Lencería y bordado en blanco. 17. Lencería y corsetería. 18. Pátinas artísticas. 19. Práctica comercial. 20. Ropa de niños. 21. Radielectricidad. 22. Tejeduría en telar y anexos. 23 Taqui-Dactilografía. 24 Tejeduría industrial. (Álvarez, 1999, pp. 9-10)

Todas las instituciones que acabamos de nombrar dependían de la Inspección de Enseñanza Secundaria Normal y Superior. Pero, como podemos observar comparativamente en las cuatro caracterizaciones que acabamos de hacer brevemente, esta institución no le daba tanto valor a la certificación de la mujer ni le exigía su concurrencia o la obligación de estar una cantidad de horas para que esta –suponemos- no descuidara su hogar ni la buena conducta que en esta época se creía que debía tener.

Para continuar, podemos decir que, en el caso particular de Córdoba, se crean instituciones de orientación laboral entre los años 1906 y 1915 y que se extienden hasta la década del 40. Entre estas, se cuentan aquellas específicas para la formación de mujeres, con contenidos dirigidos a la educación para la domesticidad, y entre estas se encuentra la segunda escuela de nuestra investigación, nacida como Escuela Profesional de Mujeres.

En la Instrucción Pública de la provincia de Córdoba, a partir del año 1909, existían solo dos instituciones educativas destinadas a la formación de la mujer: la Escuela Normal Provincial de Maestras “Juan Bautista Alberdi” y la Escuela de Comercio para Mujeres, que era un anexo de la primera. En 1911 se creará la Escuela de Comercio “Jerónimo Luis de Cabrera”. Con el tiempo, se crearán otras de un funcionamiento similar en el interior de la provincia de Córdoba.

Además de las materias “generales” como Castellano, Matemática e Historia, existían las orientadas hacia la formación profesional como maestras o las del ámbito comercial, que se diferenciaban del resto porque poseían una mayor carga horaria; paralelamente, cursaban obligatoriamente *Labores, Corte y Confección* –y otras varias relacionadas con “las artes domésticas”, entre estas: *Lencería, Lavado y planchado, Cocina*, etc., - e *Instrucción Cívica y Moral*.

Si bien existía una visión de brindar las posibilidades de nuevos medios de subsistencia para la mujer, se desprende que, para la sociedad de la época, la ocupación de mayor valor es la que se desarrolla en el ámbito privado del hogar.

Según Terreno (2006), “Durante el proceso de la modernidad se constituyó una representación social, que articula lo público con lo masculino y lo privado con lo femenino” (p. 1); en el caso de la mujer, por medio de una legislación escolar que la prepara en el ámbito de la escuela (lo público) para el desempeño dentro del hogar (lo privado). De este modo, podemos hablar de dispositivos del Estado que impulsan la *naturalización* de la formación para la *domesticidad*, lo que podría interpretarse como un recurso de *disciplinamiento* social.

Con el advenimiento del gobierno de Perón, se reestructuró la política educativa para la formación técnica nacional. Sin embargo, no distó mucho de la que acabamos de plantear en el caso de las mujeres, donde el cambio estuvo vinculado más a aspectos cuantitativos de desarrollo.

El gobierno de Perón y la puesta en marcha de un proyecto

En gran parte de Europa y en la entonces Unión Soviética, finalizada la Segunda Guerra Mundial, surgió la idea acerca de que era necesario un cambio respecto de la labor llevada a cabo en relación con la instrucción técnica e industrial:

El eje de esa transformación fue la certeza de que el potencial humano instruido representaba un recurso nacional cuya importancia podía equipararse con la de los yacimientos petrolíferos, por ejemplo. Por eso, la capacitación vocacional y

profesional dejó de ser concebida como un gasto y fue comprendida como una inversión lucrativa en tanto incrementaba el capital nacional. (Álvarez de Tomassone, 2006, p. 7)

El fomento de la industria nacional, como parte de un proceso de industrialización iniciado antes de 1945, fue uno de los postulados que sostuvo durante su presidencia el Gral. Perón, quien, por este medio, buscó la independencia económica argentina con respecto a otros países industrializados. Esta política de industrialización²⁸ constituye un factor operante de proyectos educativos que ponen el acento en la enseñanza técnica. El varón sigue siendo el impulsor de los proyectos económicos del país.

El peronismo, que en estas dos primeras etapas se extiende aproximadamente una década en el gobierno presidencial, propugnó reformas sociales, económicas y políticas que desafiaron el modelo liberal de los 80. Entre sus metas, buscó reconocer la existencia de sujetos sociales que formaron parte de los cimientos de nuestra vida nacional en el siglo XIX y que en etapas anteriores no fueron tenidos en cuenta en la organización político-social.

Este gobierno considera que los herederos del presente es la clase obrera e intenta incluirla en un proyecto educativo²⁹ donde se entronice el respeto a identidades culturales de base popular. Además, la creación del nuevo sistema de educación técnica fue el resultado de reunir y articular procesos culturales y políticos de mayor extensión³⁰.

Durante la primera etapa del gobierno de Perón, se profundizó la labor de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)³¹ para dirigir y fiscalizar el aprendizaje y el trabajo de aquellos menores entre 14 y 18 años. Con un mes de diferencia, se crea la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET). Se diferenciaban en que la CNAOP se encontraba dentro de la órbita de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social y tenía como función de reglamentar el aprendizaje y el trabajo de varones menores, además, poseía finalidades sociales como las de “el mejoramiento material y moral de la clase obrera”; en cambio, la DGET se ocupaba de la organización de los establecimientos estatales de la época. Y no tenía finalidades sociales. Era la primera vez en la historia de la

²⁸ Este período que consideramos coincidió con una tendencia manifiesta en numerosos países sudamericanos, como es el caso de Brasil. En ellos, esencialmente, se profundizó también en la enseñanza técnica, de los oficios y de las artes manuales. A diferencia de lo que sucedía en gran parte de los otros países, el sistema se prolongó al ámbito universitario con la creación de la Universidad Obrera, que escapaba a los cánones tradicionales.

²⁹ No obstante, Gagliano y Cao refieren que con el tiempo este proyecto adquirió una impronta autoritaria de matriz castrense y confesional.

³⁰ “El modelo desarrollado tomó y recolocó elementos de las prácticas y experiencias previas en una combinación particular, en el que pueden leerse retazos obreros, empresariales, desarrollistas, discursos especializados, eclesiásticos, corporativistas, etc., y que estaban enmarcados en estas definiciones sobre la educación del pueblo (...)”. (Dussel y Pineau, 2003, p. 129)

³¹ Creada en 1943, por medio del Decreto n.º 14538/44, transformado en Ley n.º 12921/46.

educación en Argentina que se orientaba la educación formal hacia una síntesis entre estudios y trabajo³². Siempre el varón en el eje del desarrollo.

Según se explicita en la Ley que dio pie a estos ciclos³³, especialmente apuntaba a dos cometidos fundamentales: el de contribuir a que la industria nacional sea dirigida por técnicos argentinos y sea realizada por obreros también del país, ambos formados en la Argentina; con esto se esperaba coadyuvar en la recuperación económica del país y también dar la posibilidad a los trabajadores de ascender posiciones que siempre les fueron negadas, no solo por lo económico, sino también por el hecho de proporcionarles los conocimientos indispensables para acceder a los estudios superiores en la UON.

Acerca de este modo de pensamiento donde el varón obrero forma parte del desarrollo de un país, Bourdieu (2010) refiere que las prácticas y los discursos institucionales provenientes del Estado generan este modo de sumisión *dóxica* a un orden que se piensa fundado en el interés general.

Una particularidad de este tipo de organización en la educación es que algunos de los cursos eran dictados en las mismas fábricas o talleres, donde los alumnos realizaban sus prácticas a la vez que hacían sus primeros pasos en el trabajo y en la profesión. También es importante citar la creación de las Escuelas Fábricas, instaladas para formar aprendices en aquellas industrias que lo precisaran, donde los menores tenían establecido por ley la duración de la jornada laboral y sus salarios. Aquellas empresas que recibían a estos jóvenes impartían cursos para el aprendizaje o colaboraron en el sostenimiento en las escuelas técnicas, se vieron beneficiadas con una reducción en el monto de sus impuestos. Este es un antecedente de las pasantías que hasta la actualidad se realizan en algunas escuelas de formación técnica, como es el caso de las escuelas de nuestro estudio, donde tanto alumnos como alumnas, que tengan aprobado el 5º año, realizan una jornada laboral en empresas locales.

Como fomento de la enseñanza técnica, está el de proveer de docentes formados en la experiencia en Talleres, los que siempre fueron hombres; también orientar en la organización de programas y proyectos de estudio, fomentar la investigación en el área e impulsar la industria nacional.

Entre los proyectos educativos de este período, nos interesa destacar también el de adecuación de la enseñanza dada en las escuelas de artes y oficios a las necesidades de cada

³² Hubo y hay dos tendencias opuestas que predominan en el análisis de educación de “enseñanza en el trabajo”: una a favor, que considera que fue un modo de encauzar las inquietudes sociales de la juventud obrera peronista; otra que la crítica por considerarla un modo de adoctrinamiento en los principios peronistas y, a su vez, una forma de control a maestros, profesores y alumnos para que los mismos se alcanzaran rigurosamente.

³³ El plan constata de tres ciclos, de los cuales, los dos primeros correspondían a la escuela secundaria. Estos son, básico: de una duración de tres años y al finalizar se obtenía el título de experto en la especialidad técnica elegida; segundo nivel técnico: de una extensión de cuatro años al cabo de los cuales se obtenía el título de Técnico de Fábrica en la especialidad elegida; tercer nivel: para obtener el título de Ingeniero de Fábrica en la especialidad correspondiente, al egresar de la Universidad Obrera Nacional (UON).

región y su economía, las que particularmente tuvieron como centro la labor masculina. Una de las medidas fue el establecimiento de las Escuelas Técnicas de Oficios en las zonas industriales del interior de las provincias; fueron creadas con la finalidad de formar obreros especializados, principalmente carpinteros metálicos, torneros, motoristas, entre otras especialidades. De este modo, se establecía que era una función social del Estado la orientación profesional de los jóvenes en la escuela.

Casi en forma simultánea a este proceso de impulsar la enseñanza técnica en el interior del país, fueron creadas las denominadas Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de carácter transitorio y con la finalidad de propulsar la artesanía rural y, sobre todo, garantizar el desarrollo vinculado con las diversas economías locales. En este proyecto, limitaron la formación de la mujer solo a las artesanías rurales y quehaceres domésticos en las Misiones de Cultura Rural y Doméstica que funcionaban juntamente con el resto, las destinadas para hombres y que en sus modos de estructuración de contenidos y disposiciones horarias se asemejan a las Escuelas Técnicas actuales.

Se calcula que, producto de estos cambios, no solo hubo una duplicación en la matrícula de la escuela secundaria, sino que, a su vez, se dio un importante crecimiento del número de colegios industriales y técnico-profesionales³⁴.

No obstante, la matrícula reflejaba sobre todo el número de varones inscriptos, ya que, en esta etapa, la visión del tipo de escuela y universidad se suponía orientada hacia el ingreso y formación de obreros y no de obreras. Si bien en ninguna parte de estas leyes está especificado, producto de la construcción social del modo de ver a la mujer de casi mediados del siglo XX, en su educación y desempeño laboral, ella quedaba fuera de la concepción de poder ingresar a una escuela; tampoco a una universidad de este tipo de práctica y estudios de formación técnica, ya que para ella estaban destinadas las labores domésticas impartidas en las escuelas profesionales.

Un siglo que pasó... y la mujer devino en técnica

Según los documentos de la época del primer gobierno peronista, la mujer estaba obligada a desempeñar su principal papel en el hogar ya fuera como hija, esposa o madre, de allí que su educación apuntara a este rol, a su vez a una formación cultural argentinizante.

La mujer tiene una larga historia en el tema de no ser reconocida debidamente y de manera oficial para el trabajo y la formación o el estudio. Para poder explicar la situación de la mujer en la época en que se crean las escuelas de formación técnica y de la cual las escuelas técnicas actuales son herederas directas, es preciso sintetizar que antes del crecimiento fabril, las mujeres contribuían a la economía de su familia, preferentemente haciendo labores no formales y dentro de su hogar, como la de coser para afuera. Con el

³⁴ También creció el número de nuevas escuelas comerciales y una débil baja en los bachilleratos y los normales.

advenimiento de la industrialización de fines del siglo XIX, la necesidad las llevó a insertarse en el mundo fabril, sin darle a ellas –como se le daba al varón- la oportunidad de formación para poder progresar en este ámbito, sino que prima una idea de explotación; todo esto trae aparejado un gran número de horas alejadas de sus hogares, desvinculadas de lo que para la época se consideraban sus funciones “naturales” de amor y atención para con sus padres, maridos e hijos.

Esto se produce en un marco fuera de lo formal y de lo regular de la norma, tengamos en cuenta que es recién en 1926 que se reforma el Código Civil, pues hasta ese momento a las mujeres en derechos se las equiparaba con los menores y los incapaces y debían ser autorizadas por sus padres o cónyuges, según el caso, para poder salir de la casa a estudiar o trabajar.

Las mujeres obreras de comienzos del siglo XX, en la mayor parte de los casos, trabajaban en la rama textil de las fábricas, confeccionando sombreros y alpargatas o tramando hilados. Y recibían salarios inferiores a los de los trabajadores hombres; si eran menores de edad las trabajadoras, el sueldo era todavía inferior. Ellas pasaban a formar parte del colectivo “los trabajadores obreros”, lugar público y visible, fuera de sus hogares; pero en un espacio de explotación. Restan muchos años de lucha, que aún continúa, para garantizar para la mujer iguales derechos en la sociedad, la política y la economía, entre otros muchos. De esta manera, se constituye lo que podríamos denominar como un "patrón de desigualdad" en la valoración en la formación y en el universo del trabajo.

En la primera etapa de la presidencia del Gral. Juan Domingo Perón, se darían importantes avances en lo referente a los derechos de la mujer. No obstante, es nuestra obligación considerar que la introducción de las mujeres dentro de los intereses de orden público y la obtención de derechos se realizó apelando a su condición ‘naturalizada’ de hija, esposa y madre. Además, la consecución de estos derechos muchas veces estuvo ligado necesidades de aprovechamiento con fines políticos.

Para mediados del siglo XX, recién el 9 de setiembre de 1947³⁵, la Cámara de Diputados votó la Ley de Sufragio Femenino, la cual permitía sufragar a la mujer³⁶ -como así también poder ser candidatas en elecciones-, en una sesión especial donde hubo todo tipo de discusiones, en realidad, lo que se debatía era el lugar de la mujer en la sociedad. No obstante, las mujeres recién votaríamos por primera vez en 1951.

La inclusión de la mujer como ciudadana con derecho para votar y la creación del Partido Peronista Femenino (PPF; fundado en julio de 1949), que buscó la integración masiva de las mujeres en la política, permitió, entre otras cosas, engrosar el padrón electoral considerablemente y comenzar a saldar la marginalidad político-social a la que

³⁵ Los hombres ya votaban desde hacía 35 años: en 1912, fue sancionada la llamada “Ley Sáenz Peña” que estableció el voto secreto y obligatorio para todos los varones nacidos en el país, mayores de 21 años.

³⁶ Es parte del conjunto de leyes previsto para el Primer Plan Quinquenal (1947-1951), donde se incluyó la modificación de la ley electoral N° 8871.

estábamos expuestas. Y por supuesto, lo más importante, es una forma de hacernos visibles al mundo exterior del hogar.

Se necesitaba de innovadoras concepciones del Estado y la sociedad que aseguraran los derechos de la mujer en el estudio y el trabajo, es decir, que promovieran transformaciones legislativas e institucionales en esta materia. Con esto se abría un panorama nuevo, que ya había tenido sus inicios en 1944, año en que el Gral. Juan Domingo Perón, desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, creó la Dirección de Trabajo y Asistencia de la Mujer, dirigida por una mujer, Lucila De Gregorio Lavié, y con la finalidad de analizar los problemas en torno a las mujeres y de brindar asistencia y protección a la familia.

Con la llegada del primer gobierno de Perón, y la estructuración del sistema de enseñanza orientada hacia el trabajo, en el período comprendido entre 1947–1951 se crean 78 Escuelas-Fábrica, 103 escuelas de aprendizaje, 106 escuelas de medio turno, 304 escuelas de capacitación obrera para adultos y 78 escuelas de capacitación profesional para mujeres.

Después de Perón

Desde el golpe de estado de septiembre de 1955, Argentina vivirá un largo período –alrededor de 28 años- de inestabilidad institucional, con alternancia entre gobiernos civiles y militares y la prescripción del peronismo hasta 1973. Esto último implicará un corte en el proyecto educativo que venía realizando el gobierno de Perón, y un retorno –en lo formal- a la Ley de Educación Común n.º 1420, cuya promulgación data en 1884, durante la presidencia de Roca. Fue una vuelta atrás en muchos aspectos relacionados con la mujer.

La caída de Perón trajo aparejado la intervención de diferentes organismos, en particular nos interesa la que se realizó en la DIGET y la CNAOP, en un contexto de profundas críticas hacia los planes de estudios vigentes. Una comisión designada para tal fin realizó un informe donde dejaba sentado que los planes de estudios que se encontraban en vigencia desde 1956 en las escuelas industriales, solo consideraban aspectos técnicos y utilitarios, dejando de lado la formación humana que “eduque su espíritu” para contribuir a su inserción completa y responsable en la sociedad; para esto último, recomienda la incorporación de materias como Psicología, Literatura y Sociología; en otra parte este informe resaltaba que en los talleres se carecía de instrumentos y materiales acordes con la modernización (Ruiz, Caderosso, Mariani, y Schoo, 2011).

Este “enfrentamiento” entre “lo técnico” y “lo humano” se extendería por largo tiempo en las discusiones concernientes a la conformación de Planes y Programas de Estudio para las Escuelas Técnicas, lo veremos despuntar a fines del siglo XX, con el advenimiento de la Ley Federal de Educación, y extenderse hasta la actualidad, con la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada a fines de 2005, durante la presidencia del Dr. Néstor Kirchner.

Dentro de este período de inestabilidad institucional del que hacíamos referencia antes, expondremos a continuación brevemente hechos que se destacaron por estar

relacionados con la vida de las Escuelas Técnicas. Las medidas durante los gobiernos democráticos posteriores al peronismo no fueron muchas ni de importancia y, debido al espacio con el que contamos para este trabajo, lo sintetizamos en estos dos puntos:

- gobierno civil de Arturo Frondizi (1958-1962), se instituye la idea desarrollista del progreso económico y social. Creación del Consejo Nacional de Educación Técnica³⁷ (CONET), en el año 1959, que centralizaría la regulación de la educación técnica. A partir de 1961, las llamadas “Escuelas Fábricas” y “Escuelas Industriales” para varones y las “Escuelas Profesionales” para mujeres unificaron sus planes de estudios y pasaron a denominarse Escuelas de Educación Técnica (ENET), entre las que se encuentra las escuelas de nuestra investigación, en Córdoba. No obstante, con esta medida no se logró el crecimiento de la matrícula en este tipo de escuelas, ya que el país no acompañó con sólidas medidas de desarrollo industrial. El CONET funcionó por muchos años, hasta la llegada de la Ley Federal de Educación, durante el gobierno menemista.
- derrocamiento de Frondizi, le sigue un gobierno de facto encabezado por José María Guido, quien convoca a elecciones en 1963. En estas, es elegida la fórmula presidencial Illia-Perette, la que durará en el cargo hasta 1966, con el derrocamiento producto de un golpe de estado. En el gobierno de facto, sucesivamente son designados Juan Carlos Onganía (1966-1970), Roberto M. Levingston (1970-1971) y Alejandro A. Lanusse (1971-1973). En el ámbito de las políticas educativas, durante este período que va desde 1962 a 1973, no se destacan importantes avances relacionados con la formación técnica, a pesar de haberse dado, a partir de 1968, la controversial Ley Orgánica de Educación.

De la vuelta de Perón y el peronismo a el advenimiento de Menem: marcha de un proyecto que quedará trunco

Luego de haber estado exiliado, el General Juan Domingo Perón, en fórmula presidencial con su esposa, Isabel Martínez, gana las elecciones y asume hasta julio de 1974, año en que su deceso implicó que asumiera como presidenta su esposa. Este mandato finaliza con el golpe de estado de marzo de 1976.

Durante este período de aproximadamente tres años, las políticas educativas relacionadas con la educación técnica -a las que ya concurrían unas pocas mujeres, como señaláramos en el punto anterior con la unificación en las denominadas ENET- tienen que ver con dos marcadas tendencias en la gestión de sus ministros de Educación.

A partir del Golpe de Estado de 1976, la industria perdió protagonismo en el desarrollo económico del país, por lo tanto, el empleo se concentró en el sector terciario. A pesar de esto, la demanda social por educación técnica siguió siendo importante; no obstante, en este período no fueron creadas nuevas escuelas técnicas consideradas de

³⁷ Por medio de la Ley n° 15240. Profundizaremos más adelante sobre la labor de esta institución.

calidad ni se produjo un avance en la consideración del ingreso de alumnas. Existen escasas posibilidades de inversión y modernización, lo que provoca una suerte de “secundarización de la educación técnica”, en el que se pierde actualidad y fuerza la educación tecnológica y el aprendizaje en talleres de práctica.

Esta situación no cambió con la llegada de la democracia y la elección del Dr. Raúl Alfonsín como presidente en 1983. Con la llegada del gobierno de Menem, la coyuntura de las escuelas técnicas no era la óptima en cuanto a la formación de sus alumnos; por otro lado, sus egresados no encontraban inserciones laborales como fue lo habitual durante períodos anteriores.

De este modo, a fines del siglo XX, se sanciona la Ley Federal de Educación, la que procura transformar todo el sistema educativo. Durante la primera presidencia del Dr. Saúl Menem, precisamente durante 1991-1994, son transferidas todas las escuelas secundarias, las técnicas -las ENET- y los institutos de formación docente nacionales a las provincias.

En 1993, con la Ley Federal de Educación, se modifican los currículos en todos los niveles: es aquí donde la escuela técnica sufre los mayores embates desde su nacimiento. Para las provincias, esta Ley dejaba mucha libertad para adaptar las normas de conformación curricular y organizacional. Esto trae aparejado variados modos organizacionales para cada jurisdicción.

Resurgimiento. La Escuela Técnica y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica

A partir de 2003, la Argentina experimenta el resurgimiento de las actividades en las industrias y en los talleres, lo que trae aparejada la demanda de trabajadores y trabajadoras calificadas/os. Esto dio motivo a que se reestableciera el interés en la educación técnica, particularmente en las regiones industriales.

Diez años más tarde, recién en 2005, se promulgó la Ley n° 26058 de Educación Técnica Profesional, con el objetivo de ordenar y regular esta formación en el nivel secundario y en el superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.

Juntamente con esta promulgación, por Ley es creado el Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional³⁸. En el marco de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, este fondo está asignado a la implementación de los planes de mejora y fortalecimiento de las instituciones y los programas de Educación Técnico-Profesional de todo el país.

Esencialmente, esta Ley establece la creación del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (ETP), en donde se deben anotar todas aquellas instituciones que pueden emitir títulos técnicos y certificaciones de ETP. Por otro lado, por medio de instrumentos de evaluación de contenidos, se asegura de que en todo el territorio

³⁸ Según los datos que pudimos recabar, es financiado con un monto anual no inferior al 0.2% del total de los ingresos corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional.

nacional las certificaciones y títulos del nivel secundario y del superior no universitario sean reconocidos de manera equivalente. Otra labor importante de este organismo es la de promover la creación de convenios de pasantías con empresas privadas con el objetivo de que las/os estudiantes realicen sus prácticas profesionales a partir del 5° año de escolaridad secundaria. También se encarga de propiciar la formación continua de los docentes de estas escuelas.

En el INET, desde 2018, funciona la Comisión de equidad de género en la ETP, que tiene, entre otros objetivos, incorporar la perspectiva de género e incrementar el número de mujeres en la modalidad.

Para la discusión: en la actualidad, iniciando huellas

A pesar de todos los cambios y avances que se produjeron en lo relacionado con los derechos de la mujer en lo cultural, político, social, y en el trabajo y estudio técnico, hasta la actualidad, sigue siendo una deuda que creemos no se ha saldado por completo. La escuela técnica, al igual que las estudiantes mujeres en ella, el género y todo constructo social no son acabados: es un devenir que no tiene fin. La educación es parte de ese proceso de construcción, es la que debe enseñar a dialogar con los propios contextos.

A través de la ejecución continua de los planes de mejoras jurisdiccionales e institucionales realizados a partir de la promulgación de la Ley de Educación Técnica de 2005 y, conjuntamente, con la formulación y puesta en marcha de nuevos programas en consonancia con las necesidades pedagógicas, tecnológicas y de capacitación de las/os alumnas/os y las/os docentes, se fortalece la incorporación de mujeres a la Educación Técnico-Profesional, en el marco de la política educativa nacional que apunta a la inclusión y equidad sociales, con programas que promueven que las chicas se puedan desenvolver en sus trayectos sin dificultad.

La preponderancia de una forma de pensar y actuar, y la naturalización de algunas características, como las que disponen la diferencia en el ingreso de varones o mujeres a la formación técnica, muchas veces están dadas en la sociedad por la transformación de la arbitrariedad cultural en natural. Por medio de estas, se produce una división de las cosas y de las actividades para cada sexo en virtud de un sistema de categorías homólogas en oposición, como, por ejemplo, arriba/abajo o público/privado y mujer/varón. A esto lo vemos reflejado en las escuelas técnicas.

Estas oposiciones no son casuales, sino que se construyen configuradas por la cultura y, en particular, por los discursos. El género es la estilización del cuerpo que se manifiesta por medio de una reproducción de acciones, las cuales, con el tiempo, se consolidan para crear la apariencia de una categoría natural de ser dentro del marco cultural y social que lo regula (Butler, 2007 [1999]).

De esta forma, las desigualdades entre mujeres y varones en el ingreso a la institución técnica y en la vida cotidiana, están originadas por una diferencia sexual que hemos naturalizado, sexualizando los cuerpos, los espacios y toda nuestra cultura en sistemas dicotómicos, como una forma específica de ordenar la sociedad. Las distinciones

operan desde la estructura, y todo lo que emerge de ella queda invisibilizado a través de los estándares de normalidad que esta supone.

Si entendemos a la educación como aquel proceso que se da en la institución escolar, orientado, fundamentalmente, a modelar las capacidades y la conducta del hombre para su inserción activa y feliz en la sociedad, y la convivencia armónica con sus semejantes, es importante decir que para esto la institución técnica deberá analizar sus procesos y estructuras para lograrlo, sobre todo nos referimos a lo relacionado con conductas que se vinculen con la inserción de la mujer en el ámbito de lo técnico.

La igualdad de oportunidades para las mujeres es una pieza clave en la constitución de nuestra cultura y un horizonte para las políticas públicas en una sociedad en permanente tensión con lo socialmente correcto y lo socialmente justo. La ley es lo correcto, hacerla parte de nuestras actitudes cotidianas, sin esfuerzos que desnaturalizan su objetivo principal, es lo justo. Algunas de las preguntas que nos hacemos, cuyas respuestas pueden aportar para lograr una justicia social, son las siguientes: *¿qué aspectos se pueden cambiar?*; *¿cuáles son los agentes y procesos interpelados?*

Referencias

- Abratte, J. P. (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)* [Tesis doctoral inédita]. FLACSO.
- Álvarez, M. de los Á. (1999). *La formación femenina en las escuelas profesionales: preparación educativa e inserción laboral en el período peronista* [Ponencia]. VI Encuentro de cátedras Ciencias Sociales y Humanísticas para Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Salta.
- Álvarez de Tomassone, D. T. (2006). *Universidad Obrera Nacional - Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. Editorial Universitaria de la UTN.
- Arcanio, M. Z. (2014). *Regulaciones de género, entre la escuela media y la universidad. Juventudes, relación con el conocimiento y porvenir* [Tesis doctoral inédita]. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el poder simbólico. Intelectuales, política y poder*. (A. Gutiérrez, trad.). Eudeba. (Original en francés, 1977).
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. (A. Dilon, trad.; P. Tovillas, rev.). Siglo XXI. (Original en francés, 1980).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. (M. A. Muñoz, trad.). Paidós Studio. (Original en inglés, 1999).
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas (A. Escobar, trad.). *Nómadas*, 14, 156-171. (Original en inglés, 1996). <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Dir.) y S. Carli (Coord.),

- Historia de la educación en la Argentina, Tomo VI: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Galerna.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 35-64). Grupo Editor Altamira.
- Gaggero, H. (2008). La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955). En A. G. Miroli y D. M. Weisman (Comps.), *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. Universidad de Buenos Aires.
http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf
- Gagliano, R. S. y Cao, C. B. (1995). Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990). En A. Puiggrós y C. Lozano Seijas (Comps.), *Historia de la educación en iberoamérica (1945-1992). Tomo I* (pp. 27-58). Miño y Dávila.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Edición del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Eudeba.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (coord.). (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, G., Caderosso, M., Mariani, M. y Schoo, S. (2011). La estructura académica del sistema educativo transformada: la organización de la educación técnica. Período 1955-1967. *Anuario de Investigaciones*, 17, 307-318.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a75.pdf>
- Scott, J. W. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro, y C. Stimson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Fondo de Cultura Económica.
- Terreno, A. (2006). Estado cordobés y formación laboral femenina. Notas de aproximación. *Astrolabio*, 3.
<http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/partidospoliticos/articulos/terreno.php>
- Tomasini, M. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educação*, 68, 117-136.
<https://doi.org/10.35362/rie680207>

Leyes Nacionales

Ley Federal de Educación 24195 (1993).

Ley 26206 (2006) de Educación Nacional.

Ley 26058 (2005) de Educación Técnico Profesional.

Leyes Provinciales

Ley 9870 (2010) de Educación Provincial.

Otros documentos de consulta de las instituciones:

Libros de conmemoraciones, publicaciones de revistas y diarios escolares. Cuadernillos informativos para la inscripción de los alumnos, libros de tema, cuadernos de comunicados, PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Páginas/portales

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Ministerio de Educación de la Nación

Portal del Ministerio de Educación de la Nación

Portal de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP)

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)

Procesos de inclusión infantil en la escuela privada colombiana

Violetta Vega³⁹

Desde la década de los ochenta en Colombia, la inclusión educativa escolar es una iniciativa cada vez más fuerte y sustentable. En diferentes documentos oficiales ya se ha reglamentado la exigencia social de atender en el sistema educativo nacional a niños y niñas con necesidades especiales y la obligatoriedad de garantizar su derecho a la educación (Constitución política de Colombia de 1991, Ley 115 de Educación de 1994, Ley 361 de 1997, Ley 1098 de 2006, Decreto 366 de 2009, Ley 1346 de 2009 y Ley 1618 de 2013, Sentencia T-139 de 2013). Esta no es, además, una tendencia nacional. Internacionalmente, la inclusión tomó lugar en los derechos humanos a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (artículo 26) y desde 1994, la Unesco ha hecho un llamado en torno a la necesidad de brindar igualdad de oportunidades a los niños y niñas sin importar sus características, condición, habilidades o capacidades individuales en todos los niveles educativos.

Muchos países han respondido este llamado con disposiciones y orientaciones concretas para incluir y atender de manera más efectiva y comprometida a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades (García, 2013), particularmente intelectuales (discapacidad cognitiva, síndrome de Down, trastornos del espectro autista, discapacidad motora por parálisis cerebral), en las escuelas oficiales y privadas. En efecto, los planteamientos que desde los sesentas hicieron presencia en la investigación académica han tomado forma y actualmente son múltiples las experiencias en la que niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidades pueden participar de la cotidianidad escolar e interactuar con otros que viven realidades diversas en aulas regulares (Dessemontet y Bless, 2013; Ferguson, 2008; Shorgen et al., 2012).

Sin embargo, el concepto de discapacidad y de discapacidad intelectual, así como la expresión “necesidades especiales” aún hoy es objeto de debate y cambia de acuerdo con escuelas de pensamiento y países (Krahn y Fox, 2014). En esta investigación se ha trabajado con un concepto amplio de discapacidad según el cual se trata de un fenómeno multidimensional derivado de una “interacción dinámica entre estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y factores contextuales” (Conpes, 2013, pp. 14–16) que “implica deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación” (OMS, 2001).

Partiendo de esta misma perspectiva, el Ministerio de Educación colombiano ha encarado la inclusión educativa como un proceso que avanza de la integración a la inclusión en términos de cobertura y atención “con calidad, pertinencia y equidad a las

³⁹ Grado académico: Doctorante, Institución: Centro Latinoamericano de Investigación en Complejidad – CLIC. Cargo que desempeña: Directora estratégica, Correo electrónico: direccion@cliceducacion.com

necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan” (MEN, 2007, p. 4). La idea es implementar gradualmente un proceso sistemático de mejora en términos regulativos, académicos y de infraestructura en las instituciones educativas que procuren procesos de aprendizaje y participación cada vez menos limitantes y más desarrollados, prestando especial atención a la población infantil con discapacidades en condición de vulnerabilidad social y económica.

De manera similar a lo que ocurre en Colombia, las maneras de entender la discapacidad en el sistema educativo de muchos países apuestan a generar desplazamientos que superen la marginación y la exclusión como respuesta social. Apoyándose en lo planteado por las investigaciones contemporáneas, según las cuales, las discapacidades ocurren cuando las personas manifiestan antes de los 18 años limitaciones significativas en su funcionamiento y comportamiento adaptativo social, práctico y conceptual. Esto último en el caso de la discapacidad intelectual que caracteriza a quienes presentan dificultades de aprendizaje sin que haya un deterioro definitivo de su inteligencia (AAIDD, 2011; Emerson y Heslop, 2010; Moeschler y Shevell, 2014, Schalock et al., 2007).

El hecho de que la definición se centre en la idea de limitaciones admite que las políticas educativas promuevan la inclusión de población con habilidades adaptativas limitadas en instituciones educativas regulares, pero, a la vez, impone la necesidad de generar procesos de formación y apoyo a la implementación que den capacidad de respuesta a las diferencias en comportamiento y adaptación. La forma de comprender la discapacidad que se acaba de enunciar exige el compromiso estatal de formar a docentes y directivos docentes en propuestas educativas diferenciales y en la consolidación de modelos que al menos superen la reproducción de contenidos como meta. También implicaría la necesidad de dotar las instituciones de recursos educativos y materiales que faciliten diferentes acercamientos curriculares, de orientadores y psicólogos especialmente formados para guiar a padres, madres, niños y niñas para comprender y acoger los procesos de inclusión, y lograr comprensiones renovadas de la interacción social, el orden y la disciplina que lleven a las comunidades educativas a modificar sus prácticas y disposiciones convivenciales (Shorgen et al., 2015).

En la primera infancia y en educación inicial estas acciones son particularmente prioritarias puesto que es en este momento cuando se forman e inician su consolidación las normas, valores, identidades y éticas respecto de sí y de los otros (Unicef, 2014). Es en educación inicial cuando las escuelas pueden con mayor pertinencia brindar la oportunidad de transitar del reconocimiento de necesidades a la identificación y apropiación de intereses, de forma que los niños y niñas empoderen su imagen de sí mismos y las creencias sobre sus derechos y capacidades desafiando los sentimientos de inferioridad (León, 2001).

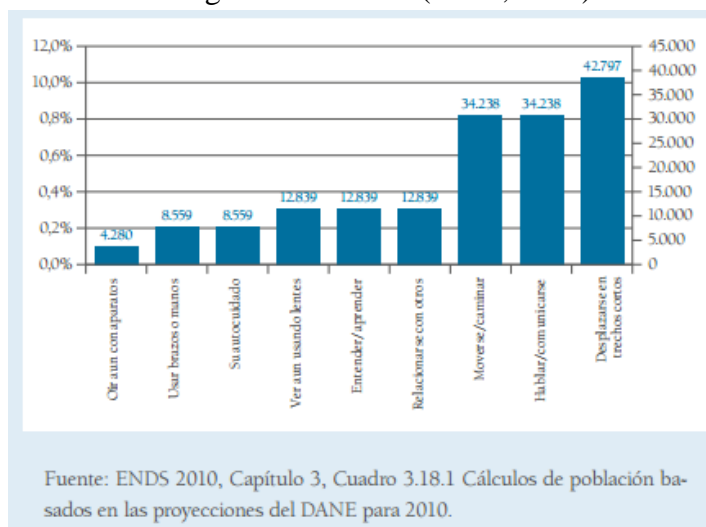
A pesar de que la apuesta por la inclusión es ampliamente validada, creciente y mayoritariamente considerada como necesaria (Rose, 2001), la debilidad en la satisfacción de los requerimientos que se acaban de plantear en educación inicial, como en otros momentos de los ciclos, hace que las múltiples investigaciones de campo sobre procesos de

implementación de educación inclusiva en países de todos los continentes muestren escepticismo, por parte de padres, madres y docentes; prácticas deficientes; y temor por parte de niños y niñas que no logran ver claramente cómo asumir al otro como otro y la regularidad de lo diferencial (De Boer et al., 2011).

Es probable que ningún docente afirme hoy que los niños y niñas con discapacidades deban ser apartados, pero ante la pregunta por su propia voluntad de trabajar en aulas inclusivas de primera infancia se muestran reacios (Anderson et al., 2007) y presentan la necesidad de catalogar con cuáles tipos específicos de discapacidades podrían trabajar (Cohen y Laser, 2006; Moen, 2008; Avramidis et al., 2000). Lo interesante es que la literatura al respecto coincide en afirmar que las posibilidades de éxito de las políticas nacionales de inclusión tienen como base su inicio en edades tempranas y la progresiva transformación de los imaginarios, saberes y actitudes de los docentes y de los ambientes educativos, mediante procesos continuados de formación situada desde preescolar, que partan de las dificultades y realidades particulares y se tracen metas a la medida (Loreman et al., 2013).

A propósito de lo anterior, la Encuesta de Calidad de Vida de 2012 proyectó “un total de 48.208 niños y niñas menores de 5 años con alguna discapacidad, cuya incidencia sobre el total de la población en esta edad es de 1,2%” (MEN, 2013) y el MEN ha documentado, desde 2003 hasta 2006, la matrícula de 81.757 niños, niñas y adolescentes con discapacidades en 4.369 establecimientos educativos.

Gráfica 1. Porcentaje de población en los hogares con algún tipo de discapacidad en el rango de 0 a 4 años (MEN, 2013)



Vale decir que estos datos sobre el tema en Colombia constituyen un avance porque a nivel de la región la información específica sobre discapacidades en primera infancia es aún muy débil (Cepal, 2014). Con todo, es necesario obtener más datos sobre la atención específica que brindan las escuelas privadas a este grupo poblacional si se tiene en cuenta

que en Colombia, para el 2008, la matrícula privada contó un millón ochocientos setenta y un mil doscientos diez (1'861.210) estudiantes”, equivalente al 16% de la matrícula total del País (MEN, 2008). No hay discriminación de estos datos para el caso de la primera infancia. En el Documento Conpes Social 166 de 2013 se afirma que el 71,3% de la población con discapacidad registrada y caracterizada, en edad de asistir, efectivamente asiste a un centro educativo en los niveles de educación inicial, básica y media.

En este contexto, puede decirse que las experiencias de inclusión en Colombia han sido mayoritariamente estudiadas y acompañadas en instituciones educativas oficiales. Ante ello esta investigación tuvo como objetivo general caracterizar prospectivamente la experiencia de inclusión de población de primera infancia en 8 instituciones educativas de carácter privado en Colombia. Tema poco estudiado particularmente para la primera infancia en el país. Los nombres de estas instituciones educativas se han mantenido como parte de la reserva de la investigación, pero podrían revelarse si así se requiere previa autorización de cada equipo directivo.

Como objetivos específicos de este trabajo, se planteó la descripción de prácticas de inclusión en instituciones educativas privadas, la emergencia de la voz de niños y niñas con discapacidades, así como de las madres y padres sobre estos procesos y el planteamiento de condiciones necesarias para lograr prácticas de inclusión exitosas en primera infancia en Colombia.

Metodología

El trabajo se ubica en una perspectiva hermenéutica cualitativa, interesada en reconocer lo más ampliamente posible cada una de las experiencias documentadas para atender a sus particularidades e incluir datos emergentes durante todo el proceso y así obtener una mayor profundidad y significatividad de los hallazgos (Stake, 2010; Creswell, 1998). Para ello, se hicieron observaciones de las actividades cotidianas y las prácticas de aula durante ocho meses y entrevistas semiestructuradas (Gaskal, 2011) con docentes de jardín y básica primaria, directivos, padres, madres, niños y niñas que permitieron documentar el sentido de la inclusión para cada uno de ellos. Bajo los criterios de saturación y mayor aporte de información (Morse, 1995), se seleccionaron 24 docentes, 8 directivos, 20 padres y madres de estudiantes con discapacidades y 40 niños y niñas participantes en estos procesos de inclusión cuyas edades oscilan entre los 3 y los 6 años.

En dicha población, el 43% de los docentes y directivos tenían menos de cinco años de experiencia en procesos de inclusión, el 44% entre cinco y diez años de experiencia y el 13% restante más de diez años de experiencia. En atención a las limitaciones de tiempo y recursos que se tuvieron, y a que el 30% de la matrícula privada del país corresponde a Bogotá, seguida de Cali y Medellín con un 16%, las instituciones educativas seleccionadas se ubicaron en esas tres ciudades.

Para la realización de las entrevistas y las observaciones, se prepararon guiones de orientación que permitieron a la investigadora principal y al semillero de apoyo garantizar la coherencia y similitud en los procedimientos y focos de información. Estos últimos se

centraron las formas de implementación de los procesos de inclusión, las percepciones de los participantes respecto a esos procesos y las dificultades, falencias, oportunidades y necesidades que han detectado. Sin embargo, en atención al pilotaje y a la revisión permanente de hallazgos, se introdujeron nuevas preguntas y se dio preponderancia a algunas otras a medida que avanzaba el trabajo de campo. Cada grabación de las entrevistas semiestructuradas tuvo una duración de entre 45 y 60 minutos.

Las observaciones, por su parte, se hicieron tras obtener el consentimiento informado de los participantes y mediante registros escritos apoyados con grabaciones audiovisuales. Aunque la programación de las observaciones se hizo en concertación con los directivos y docentes de cada institución, se tuvieron múltiples tropiezos en el calendario inicial por problemas de desplazamiento, actividades especiales y, algunas veces, por indisposición de los docentes para recibir a los investigadores en sus aulas. Estas ocasionales indisposiciones contrastaron con la apertura de padres, madres y niños y niñas con discapacidades para hablar de sus experiencias y mostrar sus actividades cotidianas y percepciones.

Las observaciones de 2 horas cada 3 días arrojaron un importante número de registros descriptivos que se analizaron mediante análisis de contenido digital por recurrencias (Bardin, 1991, Silverman, 2013). Dicho análisis permitió allegar palabras, sentires y lógicas de las comunidades educativas que coincidieron con los temas y subtemas derivados de la lectura analítica y la codificación de las entrevistas.

Una vez concluida la fase de análisis de datos y elaboración de informe, se envió el estudio a los directivos docentes de las instituciones participantes para su lectura y se organizaron dos grupos focales virtuales para asegurar la validación y coherencia de los resultados con la visión que tienen los actores respecto de los procesos y permitir la discusión de lo planteado como hallazgos y conclusiones (Glazer y Strauss, 2009).

Como puede verse, a pesar de que se logró trabajar en distintos puntos del país con instituciones de un mismo rango de acceso, la investigación no puede ni pretende generalizar conclusiones, en coherencia con su enfoque, respecto de las iniciativas de inclusión en el sector privado, que son múltiples y variadas. Se limita a las instituciones indagadas que se caracterizan por ser privadas, con asequibles costos de matrícula y servicios complementarios en relación con el promedio y programas de inclusión voluntarios para niños y niñas con diferentes tipos de discapacidades intelectuales y motoras.

Antecedentes

Hoy día, y en especial desde el inicio del siglo XXI, se pueden encontrar numerosas investigaciones enfocadas en el concepto de educación inclusiva y que indagan por los resultados y características de los procesos de inclusión (Romero & Laureti, 2006; Takala et al., 2009; Juárez, 2010; Echeita, 2014; Avramidis, 2000; Booth, 2002, entre otros). Sin embargo, no son tantas las publicaciones si la mirada se enfoca en la educación privada y el

segmento infantil (Paniagua, 2007; Constantino, 2015; Ibarra, 2013; Gil, 2016; Arango, 2013).

En dichos estudios, se ha observado que algunas de las dificultades más importantes que enfrenta la educación inclusiva de niños y niñas, desde la perspectiva de los autores de políticas y de los directivos, son la formación, las creencias y las actitudes de los docentes, así como lo “tradicional” de las formas de hacer en las escuelas. Mientras que, desde la perspectiva de los docentes, las dificultades residen en los tiempos disponibles para planear, la correspondencia entre las condiciones de contratación de docentes y la cantidad de trabajo que deben realizar, la falta de herramientas para fundamentar y planear los procesos de enseñanza, la deficiencia en los recursos didácticos y de formación, los cortos lapsos de preparación y acompañamiento de los procesos de implementación de las escuelas inclusivas y el hecho de que la responsabilidad de los fracasos, una vez empiezan los procesos, recae casi que exclusivamente en los docentes a cargo.

Es una realidad que un proceso de inclusión que no asegura las transformaciones y desplazamientos necesarios puede obstaculizar los procesos de aprendizaje y socialización de los niños y niñas, en vez de favorecerlos; y traer como consecuencia la alteración del estado nervioso, emocional y afectivo de padres, madres y estudiantes, a la vez que puede acrecentar las brechas educativas entre la población estudiantil al interior de las instituciones y entre instituciones con inclusión y otras instituciones (Sadler, 2005).

A pesar de lo anterior, una importante cantidad de docentes, según dichos estudios, ha afirmado tener la voluntad de aprender cómo enseñar y ejercer una docencia efectivamente inclusiva, pues consideran que sus niños y niñas se verían beneficiados con las formas de aprendizaje alternativo que esta modalidad convoca. La tendencia se consolida y amplía en docentes que ya cuentan con una experiencia de más de cinco años en procesos de inclusión, y por tanto, han manejado distintos tipos de discapacidades en sus aulas, y se hace definitiva en aquellos que además de su experiencia han participado en procesos de formación continuada y posgradual relacionada con inclusión.

Estos docentes con experiencia y formados, afirman que los procesos de acompañamiento y trabajo en equipo aseguran la posibilidad de programaciones y prácticas que cubran los diferentes desafíos que presenta una población con diversas capacidades cognitivas, sensorioceptivas, motoras y de atención.

De otra parte, en los estudios que se centran específicamente en los primeros grados de formación (elemental, preescolar, primaria), se ha hallado que la calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños y la confianza en las capacidades propias por parte de los docentes están altamente mediadas por la manera como las instituciones desde su organización física y pedagógica median el desarrollo de los procesos de inclusión (Soodak, 1998). Elementos como las sillas, las mesas, la configuración arquitectónica de los espacios, el tamaño de los grupos y la colaboración docentes-directivos-padres-equipo especializado incrementan decididamente las actitudes de los docentes en el desarrollo de los procesos y los índices de eficacia y evaluación positiva de las instituciones con inclusión.

Países con largas e importantes trayectorias temporales y de producción académica en este campo, como Inglaterra, Finlandia, Israel, Chile y Brasil, han centrado sus esfuerzos precisamente en estos elementos y los estudios de estas experiencias muestran que en los resultados asociados destacan la reducción de las violencias entre niños y niñas (bullying), las preocupaciones y creencias en relación con la justicia social y la valoración de la diversidad social (Weisel, 2006; Soodak, 1998; Mendes, 2011; Moberg, 2003; Blanco, 2006).

Estos resultados orientan rutas y muestran la importancia de continuar los esfuerzos de desarrollo de las experiencias de inclusión a largo plazo; sin embargo, apoyo no es igual a voluntad y los estudios a gran escala dejan ver que a pesar de la conciencia de las instituciones respecto a estos resultados, las instituciones de carácter privado y sus docentes valoran la importancia de estas iniciativas y sustentan su necesidad, pero en su mayoría no estarían dispuestas a emprender un camino en este sentido por considerar que arriesgan su posicionamiento comercial y académico y que no cuentan con los recursos para adquirir los materiales requeridos ni con el tiempo remunerado necesario para desarrollar adecuadamente todos los procesos de ajuste interno (Rose, 2001; Guijarro, 2011; Cecchini, 2011).

La oportunidad de inclusión en escuelas privadas en los niveles básicos que atienden a niños y niñas de entre 2 y 8 años resulta aún menos frecuente, a causa de una verificable falta de conocimiento sobre lo que requieren estos procesos y de formación para su manejo. Para este tipo de instituciones emprender las adecuaciones que implica el proceso de inclusión no resulta ventajoso: en Colombia este sector de la oferta educativa es un mercado y la competitividad termina configurando la posibilidad de las apuestas. O por lo menos es así en gran parte de los casos.

Resultados de la investigación

Los procesos de inclusión en Colombia han sido reglamentados más desde el deber ser que desde la orientación específica de los procesos de implementación y las prácticas (Lineamientos de política para la atención a las poblaciones vulnerables, MEN 2005; Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, 2006; Cartilla de educación inclusiva, 2008; Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, 2017). Aunque progresivamente las disposiciones reúnen y brindan más elementos de acción, durante el curso de esta indagación los participantes identificaron importantes vacíos en los referentes políticos que orientan la puesta en práctica de proyectos inclusivos.

Estos documentos se suman a las disposiciones internacionales que configuran procedimientos de oferta educativa para estudiantes con discapacidades. En muchos países, la atención a este grupo poblacional tiene como condición una evaluación profesional técnica que certifica el tipo y el nivel de discapacidad. De acuerdo con los resultados de esa evaluación se incluye o no a los niños y niñas en los programas educativos y de servicios

que ofrece el Estado: asistencia personal, terapias ocupacionales, terapias del lenguaje, análisis de comportamiento, apoyo psicológico e incorporación en beneficios focalizados.

El asesoramiento a las instituciones y la promoción de programas de inclusión fuera de los establecimientos oficiales no aparece en los documentos consultados. Quizá por ello en Colombia, las instituciones de carácter privado que trabajan inclusión infantil lo hacen debido a experiencias personales de los propietarios o por coherencia con sus apuestas sociales, políticas y pedagógicas.

Los programas de inclusión de las instituciones privadas son disímiles, pero tienen en común el desarrollo propio, constantemente revisado, de desplazamientos pedagógicos y curriculares y, en gran medida, la progresiva profesionalización de sus agentes. Atentos a la promulgación de guías, orientaciones y resultados de experiencias, los establecimientos privados con procesos de inclusión que se indagaron hacen continuos e importantes esfuerzos por actualizar sus discursos por medio de formaciones complementarias. Falta, según sus propias declaraciones, trabajo en red y tiempo para compartir y procesar esas formaciones.

La mayoría de los docentes indagados hizo énfasis en que la sección de educación inicial no cuenta aún con los conocimientos necesarios para responder a los retos que día a día les plantea su tarea, hay preocupación por la abundancia de pautas y documentos que no alcanzan a leer y la imposibilidad de hacerlo por el poco tiempo libre que les queda. Con todo, el análisis de las entrevistas arrojó tres situaciones centrales: la consolidación progresiva de las prácticas de inclusión, la alta valoración de la formación situada y el acompañamiento para el avance de los procesos y la radical importancia de transformaciones en los modelos y propuestas pedagógicas para los procesos de inclusión.

Aunque se manifestaron diversas formas de comprender la inclusión, de manera general, la concepción de inclusión que se tiene en las instituciones está asociada con la implicación de los niños y niñas en todas las actividades y, de acuerdo con el desempeño de cada estudiante, determinar las fortalezas y los aspectos por mejorar de los niños y niñas, incluidos aquellos con situaciones especiales.

Uno de los rasgos distintivos de las instituciones privadas participantes del estudio es que sus proyectos educativos institucionales contemplan la necesidad de formar desde la diferencia y la valoración de lo único, no entendido desde lo que implican las condiciones específicas de Síndrome de Down, autismo o asperger, entre otras, sino desde la valoración de lo que cada niño es en sí mismo. Se encontraron datos no generalizables que mostraban una situación interesante: estas instituciones también suelen recibir niños y niñas que han fracasado en sus procesos escolares en otros espacios porque se consideran hiperactivos, reto a la autoridad, con déficit de atención o simplemente “deficientes” en su rendimiento académico. Niños y niñas que no han sido diagnosticados con una discapacidad específica, pero que no encajan en las dinámicas regulares de las instituciones públicas y privadas por las que han transitado. Los padres y madres manifiestan que en las instituciones indagadas han encontrado un lugar en el que sus hijos no van a ser “violentados, atados u obligados”. Un lugar del que logran apropiarse y en el que muestran progresivos niveles de desarrollo:

“A él le cuesta mucho quedarse quieto, pero aquí por lo menos sabemos que el día de mañana no nos van a decir llévese a su niño porque ya no nos lo aguantamos” (ES30: 5).

Aunque el proceso de inclusión inició en casi todos los casos estudiados con la voluntad de los colegios de escuchar cada caso especialmente y los avances particulares para ver hasta dónde pueden colaborar con las acciones de los padres y de instituciones especializadas; ninguna de las instituciones indagadas inició su proyecto con la perspectiva de esta inclusión, sino que fue el voz a voz de la apertura e intencionalidad pedagógica activa de sus propuestas y su filiación con lo artístico, lo social y lo cultural, lo que hizo que en momentos dados -en todas hace ya más de una década- llegaran casos específicos de Down o del espectro autista que planteaban la posibilidad de matrícula. Es particularmente relevante el componente lúdico y artístico transversal a estas experiencias -hay disposiciones, formación y recursos para esto (*ateliér*, talleristas especializados)- que deriva en espacios de participación infantil más accesibles.

Ante estas peticiones y la voluntad de acogerlas, las instituciones iniciaron el proceso de adecuación académica y de infraestructura y la formación de directivos y docentes. Estos procesos de formación, en su inicio, han sido apoyados directamente y sin excepción por instituciones especializadas en atención a personas con discapacidades.

No obstante, las experiencias mismas de inclusión muestran que solo el paso del tiempo hace que los fuertes temores iniciales de los docentes se vayan disolviendo y la compenetración de los niños y niñas vaya ocurriendo. Los docentes sin formación particular en la atención a necesidades especiales plantean que cuando comenzaron a trabajar con niños y niñas con discapacidades sintieron que no tenían las herramientas para generar apropiación de los contenidos de sus clases en ellos y que estaban perdiendo el control de sus grupos: *“fue ahí cuando se puso a jugar todo lo que habíamos dicho del Modelo en el papel porque las clases no podían ser iguales”* (ES 59:5).

Este proceso también ha abierto un campo de trabajo paulatino a especialistas y terapeutas que asesoran, atienden novedades o han sido incorporadas en las plantas de trabajo de las Instituciones. La tarea de estas profesionales es fundamental porque ellas conocen más a fondo la situación de cada caso de inclusión e intervienen en su proceso curricular ajustando las actividades de acuerdo con la facilidad que cada estudiante presente en cada caso.

Ahora bien, a diferencia de los dispares resultados que arroja el estudio de las iniciativas de educación inclusiva en el sector oficial colombiano (Yarza de los Ríos, 2011; Cedeño, 2005; Correa et Al., 2015; Muñoz, 2011; Lozano & Martínez, 2014), las escuelas privadas estudiadas mostraron una progresiva y sostenida mejoría de sus evaluaciones sobre los procesos y prácticas de inclusión. Como apoyo de esta percepción se citó el aumento anual de estudiantes que forman parte de los programas, la permanencia de los docentes a cargo de las aulas con inclusión, el afianzamiento de las competencias y habilidades de respuesta de los docentes y directivos ante las necesidades de sus estudiantes en primera infancia, la baja deserción y la aprobación de los programas y prácticas por parte de padres, madres, niños y niñas con y sin discapacidades.

Cuando se ahonda en las razones que sustentan estos resultados se encuentra una recurrencia: la presencia de modelos pedagógicos y didácticos disruptivos. El tiempo que se proyecta para el desarrollo de contenidos es mucho más amplio que en las escuelas con modelos “tradicionales” y el tipo de actividades que se plantean incluyen diferentes modalidades de trabajo y apropiación que no se limitan a la escritura, exposición magistral o exploración de textos. Se ven aulas con talleres de juguetes comprados o fabricados por los grupos y estudiantes trabajando constantemente con materiales reciclables y/o de fácil consecución, en los que abundan los colores, revistas, en fin, materiales de apoyo. Los horarios de llegada son flexibles y prevalece la voluntad de reconocimiento y diálogo respecto de las dificultades en convivencia, antes que la aplicación de normas taxativas.

Esto que en estudios asociados con la inclusión en instituciones educativas oficiales se ha encontrado como un punto de conflicto, a saber, la cantidad de tiempo que los docentes tienen para dedicarle de manera especial a los estudiantes de inclusión, de manera que alcancen las metas y desempeños propuestos; no se observó en las aulas privadas indagadas como una dificultad porque la programación curricular permite diferentes espacios de acercamiento que dan tiempo a los estudiantes con discapacidades para integrar y presentar sus avances.

En términos curriculares, las instituciones no hacen adaptaciones particulares para trabajar con los niños y niñas de inclusión. Ellos cursan las asignaturas con las mismas metas, dinámicas y procesos de evaluación que se proponen para los demás niños. Los docentes han afirmado que el propósito de mantener una sola programación curricular para toda la institución es vincular a los niños de inclusión en todas las acciones propias de la vida escolar. Esto se cumple exitosamente, por lo menos en la educación inicial que tuvimos como foco, aunque los tiempos de entrega varían, en relación con los estudiantes que no hacen parte del proceso de inclusión, y las actividades que se proponen son flexibles, diversas, y contemplan diversos estilos y ritmos de aprendizaje.

Asimismo, los sistemas de evaluación son detallados y acentuadamente cualitativos. No se encontraron formatos distintos para los niños y niñas de inclusión. Sus reportes de avance se entregan en los mismos formatos en los que se entregan los reportes de otros niños y niñas, pero sí es de anotar que se trata de informes con mucho trabajo personalizado que afirman rasgos particulares del proceso de cada cual. También se halló que las instituciones cuentan con procesos de seguimiento continuo que permiten notar si un estudiante tiene problemas durante el curso de los procesos y recomendar o iniciar de manera temprana acciones o afianzamientos. Este tipo de acciones son fundamentales para el desarrollo curricular de la propuesta de inclusión, a juicio de los docentes y de los padres. Estos últimos anotaron además su agradecimiento a las instituciones por la facilidad con que pueden hacer seguimiento al proceso de sus hijos a través de agendas diarias virtuales o escritas, las conversaciones cotidianas con los docentes y el detalle con que se transmiten por escrito y de manera verbal los informes finales de periodos académicos.

Hay una notoria claridad de las planeaciones y en relación con los objetivos de cada actividad. Los docentes afirman que los procesos de inclusión obligan a ser más detallado y

exacto en las planeaciones, los objetivos y los seguimientos a los avances de cada niño. También resulta llamativo el interés de los docentes por aclarar las reglas de juego de cada actividad y en el caso de los niños y niñas que requieren acompañantes permanentes (“sombras”) repiten y hacen énfasis en que las reglas sean apropiadas.

No obstante, cuando el grupo nota que los niños y niñas con discapacidades tienen problemas para seguir la actividad o el juego, suelen cambiar las reglas en favor de ellos o flexibilizarlas o asumir el acompañamiento personal a sus compañeros y compañeras, para que la actividad funcione. Hay una especial dedicación de esfuerzo al desarrollo de autonomías, por parte de todos los estudiantes.

Son procesos con aciertos y desaciertos. Aciertos porque es verificable la implicación efectiva de los niños y niñas de inclusión en las actividades regulares de la institución y el esfuerzo de las instituciones por determinar las fortalezas para aprovecharlas y potenciarlas y, así mismo, saber cuáles son las áreas de trabajo que se deben fortalecer con cada estudiante para intervenir y ayudarles a superar barreras en las diferentes situaciones escolares que se presentan. Se estimulan conocimientos y se guían los procesos de aceptación de la diversidad, apoyo mutuo y la profundización en valores como la confianza, honestidad y respeto.

Esto genera simbiosis importantes: por un lado, hace que los niños con discapacidades busquen hacer lo mismo que sus compañeros a través de la imitación, la atención constante que busca atrapar el hacer del otro y el intento por alcanzar los logros de los otros; y por otro, hace que los niños sin discapacidades busquen ayudar, apoyar a los otros e intentar por diversos medios que los otros niños logren las metas. Entonces, los unos, alcanzan a su ritmo los conocimientos que les proponen las escuelas; y los otros enriquecen su carácter, sus habilidades interpersonales y su inmersión en los intereses del otro al punto de aumentar su grado de sensibilidad y respuesta ante problemas sociales comunitarios. Esto, consideran los docentes, es una riqueza en los proyectos educativos de estas instituciones, que difícilmente se logra en otras donde priman la competencia y la superposición de intereses.

Desaciertos porque cuando los casos giran en torno a algunas discapacidades como Síndrome de Down o Autismo, cuesta mucho que los estudiantes alcancen las metas planteadas. El dilema según las instituciones indagadas está en que si plantean metas curriculares especiales o materiales educativos (guías, talleres, evaluaciones) distintos, los procesos de inclusión serían solamente sociales y no verdaderamente escolares. Se plantea que esta sería una forma soterrada de excluir y enviar el mensaje a los demás niños de que los niños y niñas de inclusión tienen menores potenciales. No se validaría la posibilidad y el intento a que tienen derecho los niños de inclusión.

Los mismos niños de inclusión reclaman tener las mismas condiciones que sus compañeros. Y los compañeros validan en clases que todos estén trabajando en las mismas temáticas. Las instituciones lo han resuelto flexibilizando el nivel de exigencia y llevando a sus docentes a formas de trabajo con los contenidos mucho más visuales y, en general, sensoriales, que puramente expositivas.

Este tipo de soluciones ha cualificado el espectro didáctico propio de los docentes y hace que, a los ojos de los entrevistados, las instituciones indagadas estén mucho más atentas a diversas posibilidades de trabajo con los contenidos: “[...] uno recurre como a diversas estrategias para tratar al máximo que el chico adquiera los conocimientos. A veces se dificulta, pero se puede hacer” (ES24:1). En general, la experiencia es valorada por los docentes como enriquecedora porque obliga a la institución a hacer un trabajo más colegiado y obliga a cada docente a consultar, investigar, probar nuevas estrategias, innovar, y estar atento a las fortalezas y debilidades de las teorías y planteamientos que conocen para combinarlas acertadamente en favor del proceso: “todos los días voy logrando leer lo que necesitan los niños que llegan y darme cuenta de que sí tienen capacidades que de pronto nadie les ve. Incluso ya sin estar tan pegado de las psicólogas” (ES3:21).

Con todo, la “capacitación” siempre se considera insuficiente y se ubica como un factor que impide mejores resultados en los procesos. A pesar de la recursividad y la respuesta a los retos constantes, los docentes estiman que “saldrían más de lo que está escrito” y “proponer a otras comunidades” lo que han logrado con un mayor apoyo por parte de expertos en este campo.

En relación con el proceso de interacción entre los estudiantes, las observaciones muestran que, en términos generales, los niños se integran fácilmente. En clases, los niños y niñas apoyan a los estudiantes con discapacidad y están pendientes de que hayan entendido o de que vayan al compás de lo que se está trabajando. Esta preocupación crea situaciones particulares en las que los docentes deben intervenir para que los otros niños y niñas del aula, dejen trabajar a los niños y niñas del proceso de inclusión y hacer las cosas por sí mismos.

Lo que se observó es que los niños sin discapacidades generan actitudes de protección y cariño tan grandes hacia los niños con discapacidades, que a menudo dificultan su acceso oportuno a la información y el desarrollo de su autonomía. Esto preocupa mucho a los docentes, pues se hace difícil lograr que se deje trabajar solos y a sus ritmos a los niños de inclusión. La atención sobre ellos es constante, pero no se trata de una atención excluyente o con pretensión de burla, sino que se centra en la preocupación de los grupos por verificar que los niños con discapacidades estén siguiendo las actividades propuestas y los contenidos trabajados.

Se establecen amistades y lazos afectivos sin distingo de condición. Los niños “hábilmente diversos”, como los llaman las docentes, están ahí desde el momento en que se inician los procesos de formación y, por ello, no son extraños. Se tiene hacia ellos una actitud de interés, pero no se requiere su ausencia o aislamiento en las clases. En los descansos no es tan visible esta integración; más bien se forman grupos de amigos estables y en algunos de ellos hay presencia de niños con discapacidades. No en todos, y los niños con discapacidades hablan exclusivamente en los descansos con esos amigos.

Cabe anotar que todos los procesos académicos en estas instituciones inician con jornadas de sensibilización en las que se hace notar a los estudiantes que todos y todas son diferentes y que, sin embargo, entre todos hay lazos de unión. Se destaca que hay

diferencias mucho más marcadas y que, por ello, requieren un apoyo general. En estas jornadas también se hace notar a los estudiantes sin discapacidades y a sus padres y madres que compartir con los niños y niñas de inclusión traerá importantes ventajas a sus procesos formativos.

En las primeras clases de cada grupo, se observó la insistencia de preguntas a las docentes sobre las razones por las que los niños de inclusión hacían cosas diferentes o tenían rostros o gestos diferentes de los propios. Las docentes motivan el contacto personal y preguntan a los niños qué piensan en sus familias de las personas diferentes, qué dicen y qué están pensando en cada momento: “para solventar las ideas negativas que vienen de casa o los posibles prejuicios o manera de asumir la integración que no dejen al niño aceptar a los demás” (RC15:23).

Como se mencionó anteriormente, en estas instituciones las clases de educación física y artística tienen especial importancia y atraviesan las áreas y la idea misma de formación. En espacios como las clases de Educación Física, los niños y niñas con discapacidades intentan hacer todas las actividades propuestas y disfrutan mucho, a pesar de las dificultades que puedan tener en términos de su motricidad gruesa. En estas clases, así como en las clases de danza y teatro que se observaron, los docentes estuvieron mucho más atentos a las acciones de los niños y niñas con discapacidades. Una de las razones para ello se ubicó en que los estudiantes con discapacidad tocan o intentan contactos muy cercanos que pueden molestar a los otros niños y niñas.

Sin embargo, cuando se pregunta por estos juegos a quienes los protagonizan, ellos dicen que se puede jugar a otras cosas que impliquen menos fuerza. Cuando los niños y niñas se ven implicados en entornos en los que las diferencias son más marcadas, tienden a obviar estas diferencias y asumir de forma más amplia lo normal. La idea de diferencia parece venir de fuera.

Esto hace que los niños y niñas con discapacidades se apeguen mucho a sus pares y busquen su cercanía. Los ven como referentes de acción y de afecto. Así mismo, suelen seguir los patrones de liderazgo que genera el grupo y aceptar el interés o mayor atención de los demás.

Los padres y madres de familia de estas instituciones, en general, manifestaron su apoyo a las iniciativas y su interés en que permanezcan. No consideran que sus hijos tengan ninguna desventaja por estos programas sino, al contrario, consideran que pueden ser mayores los aprendizajes en términos de lo humano, la convivencia y lo emocional que las instituciones pueden ofrecer. A este respecto, los docentes y directivos insisten en que es un proceso de maduración progresiva: *“hemos tenido padres que al llegar temen que sus niños sean agredidos física o sexualmente por los estudiantes de inclusión, que creen que la exigencia acá es menor y sus hijos van a terminar con menos logro que los de otras escuelas del sector o que piensan que cuando se pierde algo los de inclusión se lo llevaron. Son ideas que los padres dicen y que poco a poco van quitando”* (ES 3, p.17).

Estas situaciones también parecen aportar a un incremento progresivo de la competencia de los docentes y de las instituciones para asumir su iniciativa de inclusión y

responder de forma cotidiana a las dificultades que encuentran; en ninguno de los casos estudiados se ha pensado en eliminar el programa.

Como hemos dicho, nadie obliga en Colombia a las instituciones educativas privadas a asumir el proceso formativo de niños y niñas con discapacidades; sin embargo, las escuelas privadas consultadas que lo han hecho tienen una experiencia sostenida en este campo por más de diez años que por la convicción propia de generar formación y acompañamiento permanente a los docentes, en paralelo a transformaciones infraestructurales y curriculares constantes, consiguen con los estudiantes de inclusión experiencias de avance y capacidad. Por ello, estas iniciativas pueden considerarse más exitosas que lo hallado en establecimientos educativos oficiales forzados a incorporar la inclusión.

Paradójicamente, los directivos de estos establecimientos han hecho énfasis en el poco apoyo que el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación y Salud brindan a sus iniciativas. Nunca se ha propuesto formación específica en este campo o seguimiento a las experiencias; según afirman, las entidades oficiales solo vienen a verificar el cumplimiento de las normas.

Las escuelas esperan de las entidades oficiales formación y dotación de materiales educativos, pero hay múltiples conflictos legales en términos de la apropiación privada del erario que priman sobre la atención a los grupos de inclusión y la evaluación de la calidad de esa atención. Si se tiene en cuenta que la prestación del servicio educativo a grupos de inclusión requiere inversiones especiales en adecuaciones, materiales educativos, personal y tiempos, sin los cuales no hay garantía de respeto efectivo a los derechos educativos y fundamentales de los estudiantes con discapacidad; los cobros que se encuentran en las instituciones indagadas no resultan altos y son menores a los que se registraron en instituciones específicamente destinadas a niños con discapacidades.

Conclusiones

Las prácticas de inclusión para la primera infancia en las escuelas privadas indagadas señalan formas de hacer y logros que orientan respecto de las características y condiciones que deben tener los procesos exitosos de inclusión. Estas instituciones han logrado ver la admisión de estudiantes con discapacidades como una oportunidad para cualificarse académica, organizativa e infraestructuralmente y en sus ambientes no se encontró perjuicio de los estudiantes por esa iniciativa.

El hecho de que en Colombia los recursos y la atención respecto de los procesos de inclusión se centren en instituciones oficiales, ha generado que se pierda de foco a estos procesos voluntarios que también hacen parte del sistema educativo. Contrario de lo que puede pasar en otros entornos, la educación privada en Colombia no está destinada únicamente a segmentos poblacionales con altísimos niveles económicos. La educación privada satisface necesidades educativas en todos los estratos y grupos poblacionales, a la vez que solventa las dificultades de cobertura y acceso que presenta el sistema oficial.

La indagación muestra que las instituciones educativas privadas parten de la necesidad de implementar modelos y propuestas educativas disruptivas, procesos continuados de formación y acompañamiento a sus docentes, evaluaciones cualitativas altamente personalizadas, materiales educativos variados en aulas volcadas sobre el aprendizaje concreto y entornos de respeto mutuo orientados por la sensibilización continua; para garantizar una posibilidad real a la apuesta por la inclusión.

Ante el riesgo de asumir iniciativas de inclusión que en la práctica lesionen la calidad de vida de los estudiantes con discapacidades o socaven sus derechos, este grupo de instituciones ha profundizado en las oportunidades de formación en ejercicio de sus docentes y en la correlación de procesos formativos con iguales oportunidades para todos los estudiantes con atención profesional adecuada experta en el tema.

Se deriva de los hallazgos de este estudio, la importancia de reconocer de manera más profunda estas experiencias como vías de trabajo para muchos otros escenarios y la necesidad de que las entidades oficiales y organizaciones interesadas en el tema reconozcan y apoyen estas iniciativas. La efectiva implementación de las políticas de inclusión en educación pasa más por aspectos prácticos curriculares, administrativos e infraestructurales que por los dictámenes académicos y legislativos del deber ser; y esto lo han entendido las iniciativas indagadas que por voluntad propia y sin intervenciones oficiales continuas pueden mostrar experiencias constructivas y estrategias de educación inclusiva altamente satisfactorias.

Quizá ese mismo hecho de que las experiencias partan de un interés social personal genuino hace que el interés por saber más sobre el tema, los compromisos y la motivación hacia la inclusión de los docentes y directivos sea mucho más alta. La lucha de estas instituciones es contra la “educación tradicional”, pues identifican en las prácticas y posicionamientos que conlleva las principales barreras para los procesos de inclusión y su implementación exitosa. No se trata de modelos pedagógicos especiales para los estudiantes con discapacidades, pues esto en sus palabras solo sería una nueva forma de exclusión; se trata de experiencias formativas en las que prime la vivencia abierta y valorada de las diferencias que todos tenemos y la orientación hacia el respeto de ritmos y capacidades diversas.

Para desarrollar los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidades debe consolidarse la formación docente en ejercicio, en relación con el manejo de discapacidades y en relación con la superación de la reproducción, la magistralidad, la inmovilidad y el silencio de voces y cuerpos en las aulas. Deben contextualizarse las nociones de disciplina, respeto y “rendimiento académico”; así como las nociones de capacidad y déficit en el otro, en los estudiantes, pero sobre todo en los docentes, padres y madres para lograr superación de temores y actitudes que ligen la inclusión con la posibilidad misma de educación.

Las formas de hacer que han desarrollado las instituciones indagadas están orientadas a demostrar a todos sus estudiantes que sí pueden ser exitosos y felices en la escuela y no a superponer la revisión de contenidos a las formas de aprender de los estudiantes. Esto fortalece el campo de acción de los docentes, que saben que serán

evaluados por la calidad de la experiencia de vida y aprendizajes que tienen sus estudiantes y no por el cumplimiento de metas externas, por la cantidad de niños que mantengan en el aula o el dominio que logren sobre sus estudiantes.

La piedra angular del puente en la calidad de las iniciativas de inclusión indagadas está en la disposición institucional para la formación y transformación constante en lo académico y lo convivencial -a este respecto es muy valioso todo el desarrollo del Diseño Universal de Aprendizaje (Pastor, 2012)- y en crear entornos apropiados para el desarrollo del ejercicio profesional docente. A partir de allí, puede afirmarse que la garantía efectiva de la inclusión no está ni en la obligatoriedad de garantizar el derecho a través del acceso obligado ni en la mera dotación de recursos especializados.

Otra conclusión importante enfatiza la importancia de transformar las creencias de los docentes y de los niños, niñas y padres respecto de la inclusión, a través de la consolidación progresiva de los esfuerzos y del acompañamiento experto continuo. Solo con el tiempo, afirmaron los docentes, “*se da uno cuenta*” de que puede asumir la inclusión cotidianamente y afianzar el interés natural espontáneo de los niños por reconocer al otro en su plena particularidad.

Como se sabe, bien cabe en las posibilidades educativas y escolares tanto la agencia de los prejuicios y la promoción del salvajismo y la tiranía como la apertura al otro y la construcción de convivencia y vínculo (Foucault, 2000; Deleuze, 1988). Es necesario, entonces para inclinar la balanza, un esfuerzo intencionado a largo plazo institucional local y estatal para cualificar y sostener la experiencia de las instituciones con la educación inclusiva en la que se contemplen factores formativos, pero también pragmáticos como tamaños de los grupos, transformaciones curriculares y en los ambientes, cualificación de psicólogos y orientadores, inclusión de los padres en los procesos educativos.

Otro aspecto interesante de los datos presentados es la voluntad de los docentes de las instituciones indagadas por afianzar y continuar los procesos de inclusión; en contraste con lo hallado por múltiples estudios en contextos educativos estatales y privados con intereses puramente lucrativos. De las afirmaciones de los docentes indagados puede inferirse que con el paso del tiempo dejaron de imaginar la educación como un proceso estándar y de buscar marcos rígidos en los que apoyar su práctica, al tiempo que presentaron los procesos de inclusión como oportunidades para mejorar profesionalmente.

Es una realidad cuyo oficio les demanda mayor dedicación, energía y esfuerzos, pero no se encontró evidencia de percepción negativa o insatisfacción. Invertir tiempo, energía y dinero en incrementar el número de horas de inclusión, ofrecer apoyo informal a sus alumnos e independientemente estudiar la evaluación educativa. Este hallazgo puede indicar que es fundamental para los procesos de inclusión asegurar la sensación de éxito y avance en todos los miembros de los equipos y, en general, de las comunidades. Éxito y avance en relación con lo social, con lo humano y con lo educativo, coherencia progresiva entre los ideales, las declaraciones y las prácticas.

Adicionalmente, como parte de los aportes particulares para el campo que logra el presente estudio, es posible afirmar que las experiencias de inclusión oficial obligatoria

deberían contemplar la necesidad de trabajar en la satisfacción profesional progresiva de sus docentes, en la garantía de que los procesos de licenciatura en pregrado preparen a los docentes para la inclusión. En particular a los orientados a la formación de talento humano para la primera infancia y en general, para todas las licenciaturas y otros campos disciplinares estrechamente relacionados con la atención integral a la primera infancia. Asimismo, propiciar el desarrollo de procesos de acompañamiento experto permanente (*in situ*) como parte integral de las iniciativas nacionales de formación; y en la necesidad de formar a los docentes para integrar la inclusión en su noción de lo educativo. Pues está probado que la disposición normativa que obliga la prestación del servicio educativo a estos niños y niñas para aumentar progresivamente la cobertura de esta población no basta para reducir la brecha entre el derecho y su garantía efectiva.

Referencias

- American Association of Intellectual and Developmental Disability. (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11a. ed., M. Verdugo, trad.). Alianza
- Arango Mira, P. A., y Yarza de los Ríos, V. A. (2013). ¿Aprender juntos o aprender separados?: relatos de vida sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad (es) en Medellín (Antioquia, Colombia). *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 69-82. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/406>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/42200/mod_imsdp/content/2/guia_indicador_es_inclusiva_unesco.pdf
- Cecchini, S., y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. CEPAL.
- Cedeño, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Subdirección de Poblaciones República de Colombia.
- CEPAL. (2014). Informe regional sobre la medición de la discapacidad: Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe. www.cepal.org/deype/noticias/documentosdetrabajo/0/53340/LCL3860e.pdf
- Conpes. (2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Documento Conpes Social 166 del 9 de Diciembre de 2013, Bogotá.
- Constantino, R. (2015). *Un salto por dar: el derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados* [Tesis]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5994>

- Correa, J., Bedoya, M., y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 43-61.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Sage.
- Departamento Nacional de Planeación – DNP. Conpes Social 166 de 2013. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Estado mundial de la infancia 2013. Niños y Niñas con Discapacidad.
- Echeita Sarrionandia, G., Muñoz, Y., Sandoval Mena, M. y Simón Rueda, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994222>
- Foucault, M., y Faubion, J. D. (2000). Ethics Subjectivity and Truth. En *The Essential Works of Michael Foucault, 1954-1984*.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A. y Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007
- Gil Higuera, J. A., Gonzales Aguirre, F. J. y Rodríguez Cediell, D. M. (2016). *Estudio de factibilidad para la implementación de tableros electrónicos para la enseñanza de colores y las letras del abecedario en niños con discapacidades cognitivas de primaria y preescolar en el Programa de Inclusión a la Educación Especial en Colegios Distritales de la Localidad de Engativá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2886/1/PROYECTO%20FINAL.pdf>
- Guijarro, R. B. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8394>
- Ibarra-Limiñana, J. R. (2013). *Estudio de la inclusión en un centro de educación primaria* [Tesis]. Universidad Internacional de La Rioja.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/997/2012_07_27_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S. y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&nrm=iso
- Lozano, L. T. H., y Martínez, M. A. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.

- <https://pdfs.semanticscholar.org/4bf4/dbbbb7381aa2013700695ee744b592dea0f1.pdf>
- Mendes, E. G. (2011). Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *De cero a siempre. Fundamentos técnicos - estrategia de atención integral a la primera infancia*
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). De cero a siempre. *Boletín 5 - discapacidad en la primera infancia: una realidad incierta en Colombia*, 5. <http://goo.gl/qOgNWM>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Carta de la Ministra: Hacer realidad un derecho. *Atalero*, 43. https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Ciegos –INCI, Instituto Nacional para Sordos – INSOR. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. Documento de Trabajo*. Bogotá.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2013). *Guía metodológica para registros, observatorios, sistemas de seguimiento y salas institucionales nacionales en salud*. Ministerio de Salud y Protección Social.
<http://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/u%C3%ADa%20metodol%C3%B3gica%20para%20registros,%20observatorios,%20sistemas%20de%20seguimientos%20y%20salas%20situacionales%20nacionales%20en%20salud.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Guía Metodológica para el Observatorio Nacional de Discapacidad de Colombia*. Ministerio de Salud y Protección Social. Línea Base Observatorio Nacional de Discapacidad Análisis Descriptivo de Indicadores. Bogotá, 2014 Ministerio de Salud y Protección Social. Reporte consolidado de los informes presentados por los Comités Territoriales de Discapacidad en cumplimiento de la Resolución 3317 de 2012. Documento de Trabajo.
- Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qual Health Res*, 5(2), 147-149.
- Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). Calidad de vida en el ámbito de la educación de personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63.
<https://rieoei.org/RIE/issue/view/33>

- Organización Mundial de la Salud. (2001). *The International Classification Functioning, Disability and Health*. WHO.
- Paniagua Arguedas, L. (2007). Más allá de las fronteras: Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 33-34. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1163>
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes, and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265659005ct286oa>
- Sarmiento, A. (2011). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Azoma Criterio Editorial.
- Yarza de los Ríos, V. A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil, personal o productor de saber? *Curriculo sem fronteras*, 11(1), 34-41. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3924>

Educación artística y creatividad: su importancia en la educación superior

Mariana Daniela González-Zamar⁴⁰

Emilio Abad-Segura⁴¹

El mundo se enfrenta a desafíos cada vez más complejos. Los retos a nivel global afectan a intereses sociales, ambientales, políticos, tecnológicos, económicos y éticos. Se requiere de un sistema educativo que satisfaga los nuevos escenarios del siglo XXI (Estany, 2006; Valdés, 2019). En este sentido, la Universidad, como pilar fundamental del desarrollo económico y social, debe contribuir al bien común de los ciudadanos. Apoyar a los estudiantes y futuros profesionales para que prosperen personal y profesionalmente es uno de sus objetivos fundamentales, fomentando así la constitución de familias y comunidades estables (Davies, Fidler y Gorbis, 2011).

En este contexto, la evaluación por competencias introducida en el año 2010 con el Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) busca entre sus objetivos acercar la educación a la práctica laboral (García, Fernández, Terrón y Blanco, 2008). Propiciar la continuidad armónica entre presente y futuro requiere preparar a los estudiantes para tal fin. Es decir, capacitar a los estudiantes con un enfoque educativo holístico que les permita potenciar sus destrezas y capacidades.

Una de las habilidades clave para enfrentar estos desafíos y progresar en el complejo contexto presente es fomentando la creatividad y las enseñanzas artísticas. Replantear la formación de los futuros profesionales, requiere desarrollar en ellos nuevas capacidades como la resiliencia y la adaptación. La Educación Artística prepara a los jóvenes universitarios a enfrentarse al futuro incierto, alimentando la pasión y la imaginación. Las habilidades artísticas adquiridas actúan como una ventaja competitiva frente a otros estudiantes que no las han desarrollado durante su proceso académico.

A pesar de esta circunstancia, es bien sabido que, la Educación Artística no cuenta, en general, con un papel protagónico dentro del currículo escolar. Igualmente, el pensamiento creativo tampoco se potencia ni se desarrolla de la forma deseada durante la enseñanza inicial y media, donde su desarrollo resulta fundamental. En este sentido, Touriñán-López (2011), afirma que la Educación Artística no es una asignatura menos valiosa ni menos académica que el resto de las asignaturas del currículo. Los conocimientos impartidos en esta materia, aunque no se exija la existencia de una única respuesta o que se memoricen conceptos teóricos exactos a los textos, debe ser evaluada y organizada de la misma manera que el resto de las asignaturas del currículo académico. En palabras de Marín Viadel (2003) “el hecho de que los conocimientos y aprendizajes más relevantes en

⁴⁰Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería (España) mgz857@ual.es

⁴¹ Departamento de Economía y Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Almería (España); ead297@ual.es.

Educación Artística no discurren en el lenguaje verbal ni en el matemático, sino a través de imágenes y lenguajes visuales, no significa que se trata de una mera habilidad manual o perceptiva” (p. 4).

Gardner (1994) señala que “la mayoría de las culturas, y ciertamente las que se consideran altamente civilizadas, no necesitan de argumentos especiales para incluir las artes en sus escuelas” (p. 33). Sin embargo, en la generalidad de los planes de estudios no consta esta lealtad hacia las artes.

Por su parte, Berliner (2011) explica que la ausencia de las materias de arte en las pruebas de alto nivel ha favorecido que la Educación Artística no sea considerada como el resto de las asignaturas. Así, argumenta que la sociedad desconoce el impacto positivo de las artes en el desarrollo de los niños, aportando beneficios en cuanto a la percepción de la realidad. Avanzando en este concepto, el interés de una educación basada en las artes debe verse reflejado en todos del individuo, desde la educación básica, pasando por los niveles de enseñanza media, primaria y secundaria, hasta llegar a la adultez. El pensamiento de incluir el pensamiento creativo como una temática de corte transversal a lo largo del camino académico del individuo es ineludible (Marín Viadel, 2003).

Estudios centrados en los efectos académicos del aprendizaje basado en las artes han demostrado tener un impacto en la agudeza del carácter, la motivación, el aumento de las interacciones sociales y mayor capacidad de respuesta a conflictos (Catterall y Waldorf, 1999; Niu y Sternberg, 2003) Desde esta perspectiva de resolución de conflictos, la expresión artística es una vía efectiva de expresión de sensaciones y vivencias, al mismo tiempo que supone una oportunidad educativa para el desarrollo emocional, personal y social (Cyrulnik, 2009).

Atendiendo a este contexto, el objetivo de este estudio es proporcionar evidencias relevantes y reflexionar sobre la importancia de la creatividad en la Educación Superior. Para ello, se realiza una revisión sistemática que permite delinear la importancia de la creatividad y su impacto en los estudiantes universitarios y futuros profesionales de la educación.

Se presentan implicaciones prácticas de la investigación sobre el impacto de la creatividad y Educación Artística en los estudiantes. Las observaciones finales enfatizan las cualidades esenciales de la persistencia, la fortaleza, el coraje y la práctica del pensamiento creativo para el éxito en la vida personal y profesional (Maslow, 2001).

El rol del arte como herramienta de aprendizaje

La presencia del arte es tan antigua como la del hombre. Su origen coincide con el origen de la humanidad. El hombre es artista por naturaleza, de modo que desde sus inicios el arte constituye un elemento esencial en su desarrollo y evolución, sirviendo como fuente, medio y forma de expresión. El arte forma parte de la cultura tangible e intangible de un pueblo, representa a una comunidad y su rol social sirve de instrumento para los que a ella pertenecen. Las artes están compuestas por una serie de dominios del conocimiento siendo

la práctica y el aprendizaje sobre estos dominios lo que requieren de esfuerzo y compromiso (Efland, 1990).

Es relevante destacar el concepto que la Real Academia Española de la Lengua (2014) hace del término arte (del latín *ars*, *artis*) como “la capacidad habilidad y virtud para realizar alguna cosa”.

El arte permite expresar ideas, emociones, percepciones y sensaciones. Es aquí donde reside su utilidad y también se manifiesta uno de sus fines últimos como herramienta de interacción, permitiendo a las personas activar sus sentidos, dando a conocer las percepciones que el medio genera en él y poder expresarlas junto a sus sentimientos, sensibilizando la mente y el cuerpo con el mundo (Vigotsky, 2003).

Aunque la sociedad actual está enfocada en abordar el conocimiento atendiendo a la razón y al pensamiento científico, no se debe dejar de lado los aspectos emocionales y sociales del individuo, que serán los que aporten la sensibilidad para comprender la realidad, comunicar experiencias y expresar sentimientos. Desde esta perspectiva general, la expresión artística es una vía efectiva de expresión de sensaciones y vivencias, al mismo tiempo que supone una oportunidad educativa para el desarrollo personal y social (Cyrulnik, 2009). Así, la educación emocional o la inteligencia emocional, referida a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales de uno mismo y también de los demás, puede encontrar en el arte una herramienta. Las artes pueden constituirse en un mecanismo preventivo y promotor de la salud física, mental y psicológica del individuo en armonía con su entorno físico y social.

Existe una confusión popular, relacionando las artes con la creatividad y la ciencia con la resolución de problemas, como si la belleza de una ecuación matemática o la elegancia de una solución práctica a un problema técnico no formaran parte de una experiencia estética en el observador, que de igual manera lo hace un crítico de arte al observar un cuadro.

Siguiendo a Rossi (2006), entendiendo al ser humano como un todo formado por tres núcleos: el cognitivo, el emocional y el social, resulta ilógico negar el desarrollo de uno de ellos. El papel protagonista de estas tres dimensiones es indudable en el desarrollo de la inteligencia del ser humano que, al igual que otros atributos de la personalidad, quedan asentados en la etapa infantil. Resulta ineludible la necesidad de recuperar y trabajar a lo largo de todas las fases del individuo su potencial creativo.

El arte tiene la capacidad de conectar y comprometer los sentimientos, emociones y afectos, humanizando intensamente al estudiante. En este sentido, y bajo el paraguas de la diversidad en el que nos encontramos, el arte admite a todos y a todas, afianzando el autodescubrimiento, y una inclusión más afectiva y efectiva en el entorno comunitario, siendo esta una de las finalidades de la expresión artística, convirtiéndose en una herramienta para la integración (Valdés, 2019).

La Educación Artística en el círculo educativo

En la II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la UNESCO celebrada en Seúl 2010, se plantearon una serie de objetivos para el desarrollo de la Educación Artística. Las directrices establecidas destacan la convicción de los Estados miembros que la Educación Artística debe desempeñar un papel fundamental en la transformación de los sistemas educativos. Para ello, se centraron en destacar como finalidad tres aspectos. El primero, desarrollar el pensamiento creativo del individuo. El segundo objetivo busca reconocer la capacidad potenciadora de la Educación Artística a la hora de valorizar y conservar la identidad y patrimonio cultural. Por último, el tercer objetivo persigue fomentar la responsabilidad social y medioambiental en los individuos.

Es importante entender la enseñanza de la Educación Artística como ámbito general de la educación. Touriñán-López afirma que, como tal:

(...) es susceptible de ser tratada como un problema pedagógico general, que permite desarrollar competencias, que implica destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, vinculadas al carácter y sentido propios del significado de educación, es decir, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. (Touriñán-López, 2011, p. 53)

La Educación Artística es el juego libre de la sensibilidad, imaginación y creatividad. Enseña a hacer, crear y realizar, pero es aquí donde es diferente de la mera capacitación técnica, porque en lugar de enfatizar la uniformidad, acentúa la diferencia e individualidad de las personas y sus creaciones. Esta disciplina va más allá del conocimiento, puesto que busca el sentido de identidad, es decir, de identificarse mediante lo extraño, lo diferente, siendo aquello que no puedo encajar en una determinada categoría. A esto podríamos llamar originalidad.

La Educación Artística enseña a apreciar la diferencia, de modo que el sujeto-creador es el único capaz de producir algo nuevo y diferente. Como describe la profesora de arte, Grierson (2011):

Una educación basada en la práctica del arte (es) donde los estudiantes piensan a través de la práctica creativa, toman riesgos conceptuales y reales al involucrarse con materiales, imaginan y especulan con ideas y procesos, y buscan soluciones a través de medios visuales o materiales. (pp. 336-350)

Si el artista es capaz de revelar lo que ningún otro conocimiento puede alcanzar, la Educación Artística abre la puerta a otra forma de entender el conocimiento. Enseña una manera de apreciar la realidad que es diferente del razonamiento deliberativo o discursivo. De este modo, se aprenden diversos modos de conocimiento a través de las artes. Por un lado, lo teórico, se identifica y analiza; por otro, se encuentra lo práctico, que se ejecuta y produce y es lo más lo distintivo, el conocimiento de lo que va más allá de la razón, que descubre y crea.

La Educación Artística, por tanto, puede enseñarnos a combinar lo que es igual y lo diferente, lo conocido y lo nuevo, lo mío y lo que está más allá de mí. Estimula la curiosidad y la franqueza. Si el arte nos enseña a apreciar la diferencia de una manera específica y con una forma de conocimiento que es diferente de la deliberación racional, podemos discernir el potencial de la Educación Artística como educación para comunicar.

Diversos estudios de investigación centrados en los efectos académicos del aprendizaje basado en las artes han demostrado tener un impacto positivo en la agudeza del carácter, la motivación, el aumento de las interacciones entre compañeros y una mayor capacidad de resolución de conflictos (Guetzkow, 2002). Así pues, se debe propiciar la continuidad entre los estudios teóricos que se adquieren en la etapa universitaria con aspectos prácticos necesarios para el inminente desarrollo profesional. Tal como se viene señalando, el estudiante debe ser capaz de avanzar en sus capacidades y sintonizar de un modo holístico sus destrezas y capacidades con la teoría adquirida.

El educador y filósofo, Dewey (1934) fue un defensor de la integración de las artes en la educación. El autor declaró que las artes deberían ser una parte fundamental del currículo porque desarrollan la creatividad, la autoexpresión y la apreciación de la expresión de los demás. Además, Dewey argumentó que los niños necesitan una educación que sea auténtica y les permita crecer mental, física y socialmente; al tiempo de brindarle oportunidades para ser creativos, pensadores críticos y entender el mundo que los rodea (Heilig, Cole y Aguilar, 2010). Estas cuestiones, si no se han abordado durante la educación inicial y básica, debería realizarse durante la adultez. En este sentido, los jóvenes cuentan con el potencial imaginativo, requiriendo que el sistema educativo universitario rompa con las estructuras que impiden tal desarrollo. Los estudiantes de forma cotidiana deben participar y gestionar las actividades universitarias y adaptarse al cambio. Eso es lo que se conoce como creatividad Little-C (Craft, 2001).

La significancia de la creatividad

Podría decirse que la importancia de la creatividad para el desarrollo personal y profesional resultan clave en la vida de cualquier individuo. La creatividad capacita a las personas para que aprendan nuevos conocimientos y descubran nuevas posibilidades y experiencias. Contribuye al compromiso social y educativo y a manejar los desafíos y las complejidades de la vida cotidiana. Desarrollar su expresión personal, enriquecer sus vidas creando y experimentando la imaginación en instrumentos cotidianos (Varela, et al., 2001, Fernández y López, 1998).

Resultaría inadmisibles negar la importancia de la creatividad en el individuo, y en su intervención en todo proceso cognitivo que desarrolla. Así pues, la creatividad se encuentra presente en todo proceso o actividad creativa, ya sea pensamiento divergente, artes plásticas, o inventos científicos.

Confirmada su existencia, es hora de acercarse a su esencia conceptual. En esta línea, diversos autores han definido el término de creatividad, siendo la que nos interesa destacar la consideración que Gardner (2001) hace del individuo creativo como “una

persona que resuelve problemas con regularidad elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto” (p. 126). La creatividad profesional, debe ser vista, como una herramienta para combatirla profunda incertidumbre en la que se vive en el cambiante mundo actual.

Aza (1999) se centra en la persona creativa y manifiesta que, “la creatividad es una capacidad humana que, en mayor o menor medida, todo el mundo posee” (p. 25). En esto coincide Menchén (2001), quien plantea que “la creatividad es una característica natural y básica de la mente humana y que se encuentra potencialmente en todas las personas” (p. 62). Así pues, todos los individuos son seres creativos, todos de un modo u otro, pueden demostrar su creatividad. Maslow (2001) refuerza todo lo anterior, explicando que la creatividad requiere de una actitud de fortaleza y coraje por parte del individuo además de “obstinación, independencia, autosuficiencia, y algo de arrogancia, fuerza de carácter y ego” (p. 86).

Por su parte, nos interesa centrarnos en una definición que para todo estudiante universitario puede ser relevante a la hora de avanzar en habilidades para aplicarlas a su futuro laboral. En esencia, es la que contempla a la interacción entre la persona, el proceso y el entorno. Esta definición de creatividad considera la producción de un resultado novedoso y apropiado de un individuo o grupo según el contexto circundante. Es una adaptación de la definición ampliamente aceptada de Beghetto y Kaufman (2007) que considera el papel de las cuatro P de Creatividad identificadas por Rhodes (1961), persona, proceso, producto y prensa. Esta última se refiere al ambiente o entorno.

Entendiendo a la creatividad como un proceso continuo, donde todos tienen el potencial de ser creativos de diferentes maneras, en diferentes momentos y en diferentes niveles. No se espera que las personas sean creativas todo el tiempo o en todos los dominios.

De este modo, Helfand, Kaufman y Beghetto (2016) propusieron el modelo de las 4C's de la creatividad clasificándolas en cuatro niveles: Big-C, pro-C, Little-C y Mini-C. En el ambiente globalizado al que se enfrentan los estudiantes universitarios resulta obligatorio que la toma de decisiones, estrategias, y demás acciones sean respondidas de forma original con relación a las exigencias del entorno.

Actualidad educativa y creativa

Dentro del panorama actual de la educación, y aunque poco a poco se va virviendo, existe una falta de conocimiento sobre la importancia de la creatividad. Gardner (1994) plantea en su teoría de inteligencia múltiples que, las escuelas tienden a centrarse en el desarrollo de habilidades de alfabetización y matemáticas, que identificó como las inteligencias lingüísticas y lógica. Gardner abogó por el reconocimiento e incorporación de al menos otras seis inteligencias: espacial-visual, musical, naturalista, interpersonal, intrapersonal y corporal-kinestésica. También argumentó que la aportación

de las artes durante el aprendizaje proporciona una amplia gama de inteligencia en los niños que les permite expresar aquello que es importante para ellos.

A través de variadas formas de expresión, Lowenfeld (1961), también conocido como el padre de la Educación Artística, defendió el uso del arte en la educación y dedicó su temprana carrera docente a una escuela para niños ciegos, donde desarrolló proyectos demostrando, además, el uso terapéutico de la creatividad y el arte (Efland, 1990). Replantear la formación de los futuros profesionales, requiere desarrollar en ellos nuevas capacidades como la resiliencia y la adaptación.

Asimismo, Winner et al. (2006) describen cómo el aprendizaje de las artes visuales desarrolla rutinas mentales y estimulan habilidades fundamentales en el cerebro humano. Descubrieron cómo la Educación Artística permite desarrollar hábitos mentales cotidianos y académicos. Entre ellos, descubrieron ocho hábitos como la observación, la manipulación de materiales, la reflexión, que trabajados de forma cotidiana implican incrementar las destrezas cognitivas y actitudinales del individuo durante el aprendizaje. Por ello, la necesidad de reconocer e incorporar el pensamiento creativo desde edad temprana.

Actualmente, en los planes de estudios de la cultura occidental, existe un cruce de intereses entre productividad y creatividad (Tourñan-López, 2011). En las agendas educativas se compite entre lo técnico y lo científico, planteando con énfasis que los estudiantes obtengan en las asignaturas de estas áreas logros sobresalientes.

A nivel global, la estandarización y el rendimiento de la educación están ejemplificados mediante los resultados emitidos por el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). La calidad educativa y el desempeño de los estudiantes se miden por resultados obtenidos en las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. En estas pruebas, la resolución de problemas se evalúa dentro de estas áreas de forma lineal y la presencia del componente creativo es imperceptible. Se valora el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de responder a determinadas situaciones; pero no se evalúa ninguna área en el que se desarrolle la inteligencia creativa.

Aunque el aumento de los niveles de exigencias en planes de estudios es cada vez mayor, especialmente en contenidos curriculares tecnocientíficos y evaluaciones estandarizadas, no es justificable como único objetivo. Existen evidencias acerca de la relación rendimiento académico y prácticas artísticas extracurriculares. En este sentido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y la práctica de las artes, siendo los participantes que practican actividades artísticas los de mejor rendimiento académico, sobre todo en las asignaturas de Español y Literatura. (Montoya, Oropeza y Ávalos, 2019).

Una educación centrada en la Educación Artística y en la creatividad resulta competente para aproximarse a una nueva mirada de la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI.

En la actualidad, reconocemos que la capacidad creativa puede ser estimulada y enseñada. A pesar de ello, y como se viene mencionando, no existen planes de habilidades

de pensamiento creativo integradas a los currículos académico. Es evidente que uno de los retos para la educación, inicial, media y superior, consiste en fomentar la creatividad al mismo tiempo que desarrollar conocimientos y habilidades del currículo central que incluyan el pensamiento crítico y creativo. El movimiento hacia la naturalización de la creatividad significa que la creatividad debe verse como una parte inherente del aprendizaje y la creación de significado, en lugar de un proceso especial para usar en determinados momentos de la vida.

Aprendizaje y creatividad en los jóvenes universitarios

La creatividad y la innovación han sido objeto de creciente interés en la Educación Superior debido a la puesta en marcha en el año 2010 del Plan Bolonia y el EEES. Su implementación introdujo en las instituciones universitarias europeas la evaluación por competencias, marcando entre sus objetivos la adquisición en los estudiantes de habilidades genéricas. El objetivo de desarrollar competencias se centra en que los estudiantes cuenten al terminar la Universidad con un perfil formativo y profesional más competitivo enfocado a la inserción laboral (García et al., 2008). En este camino por armonizar y reestructurar el sistema universitario europeo, se plantea fomentar la aplicación de metodologías activas y el desarrollo de trabajo autónomo del estudiante. El emprendimiento, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la gestión del conocimiento; son algunas de las competencias genéricas por alcanzar. Se busca ofrecer a los futuros profesionales modos de aprendizaje no sólo aplicables al estudio, sino también al trabajo y a la vida.

Cada momento de aprendizaje debería considerarse una instancia de creatividad, un acto de cambio y crecimiento personal. Como hemos visto anteriormente, la creación del pensamiento que no existía previamente, al menos en la mente de su creador (estudiante), es considerada una forma de creatividad y experiencia intrapersonal sumamente valiosa. Muchas de las ideas e inventos del mundo actual se han desarrollado y logrado dentro de las universidades a través de la práctica creativa.

Sin embargo, autores expresan inquietud por el hecho de que los sistemas educativos actuales se estén moviendo lejos de una cultura que fomente la creatividad como parte integrante de la educación del estudiante (Davies et al., 2011; Klimenko, 2008). Estos autores, plantean que las escuelas en particular y las universidades en general, se centran cada vez más en los resultados del examen final en detrimento del aprendizaje y la educación más amplia de los jóvenes. Existen evidencias que demuestran que el fomento de la cultura del rendimiento y la productividad basada en los resultados de los exámenes trae graves consecuencias en la pedagogía, metodología y práctica docente. En ocasiones pudiendo resultar inútil o inadecuado si sólo se buscan resultados (Cheng et al., 2010).

En este sentido, investigaciones detallan que las guías docentes plantean actividades que no se encuentran conectadas directamente con los contenidos y evaluaciones. Su inclusión en el currículo se centra en el rendimiento de la prueba. Es el caso de las

evaluaciones para las asignaturas deportivas, musicales y artísticas, que requieren métodos de evaluación no estandarizados.

De este modo, podemos ver una contraposición entre el aprendizaje y el fin último o propósito de la educación. Si nos centramos sólo en el examen y sus resultados, la educación se convierte en un proceso lineal. Los niños van a la escuela para adquirir calificaciones a través de exámenes y otras evaluaciones, lo que a su vez les permitirá ingresar a la universidad. En la universidad, los estudiantes se preparan para obtener mejores calificaciones mediante exámenes, lo que hace que se les otorgue un título que, a su vez, garantizará que puedan acceder a una beca, a un título de posgrado o a un trabajo que valorará más las calificaciones que las competencias adquiridas.

En este enfoque de la educación basado en el rendimiento las metas son meramente sobre productividad y no de procesos. No se tienen en cuenta ni la calidad ni el bienestar de los estudiantes. Está claro que si la educación se centra sólo en el proceso de acumulación de conocimientos que rellenen de saberes al estudiante; no tiene cabida la promoción de la motivación y la creatividad.

En oposición a este enfoque, cuya premisa se centra en el rendimiento académico que busca la respuesta correcta y reflejando un modelo de aprendizaje predecible, encontramos una mirada que busca desarrollar al individuo de un modo holístico, acercándose a un enfoque de aprendizaje creativo y significativo. Fomentar desde niños el desarrollo de la creatividad e imaginación mediante la práctica creativa regular, resulta más beneficioso que la producción de una calificación satisfactoria

Eisner (2002) justifica los beneficios de la enseñanza de las artes para una educación integral en sus diez lecciones para la enseñanza de las artes. “Las Artes enseñan a los niños a tomar buenas decisiones sobre relaciones cualitativas, a que los problemas pueden tener más de una solución y que las preguntas pueden tener más de una respuesta. Las artes muestran múltiples perspectivas” (pp. 70-92). Cualquier de las lecciones justifica la integración de las artes en otras asignaturas. En este sentido, la integración de la educación artística, las TIC y la ética; podría verse como una propuesta que cuadre de forma armónica los valores sociales e individuales perseguidos por cada una de ellas.

Ramírez y López (2017) destacan la necesidad de continuar investigando sobre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento escolar para poder conectar a los futuros profesionales con el desarrollo de habilidades e intereses.

Las investigaciones de Winner et al. (2006) se apoyan en estudios como el de Eisner (2002). Estos autores demuestran cómo las artes ayudan a los estudiantes a desarrollar la creatividad y, por lo tanto, la flexibilidad, expresividad y la capacidad de adaptación en situaciones de la vida. Así, existe una evidencia clara de que el aprendizaje de las artes no es sólo una disciplina emotiva, sino que requiere de una profunda reflexión y rigor intelectual.

De este modo, la Educación Artística es importante para que los estudiantes mejoren no sólo en el rendimiento de otras asignaturas como, por ejemplo, matemáticas, sino más bien se enseña esta disciplina porque es necesaria para posibilitar el máximo desarrollo

personal. Por esto, las artes se constituyen como un vehículo para la instrucción sobre la tolerancia, la diversidad y la importancia del entendimiento humano.

La literatura sobre el desarrollo de la imaginación también apoya la importancia de la creatividad y las artes en la educación. En los estudios socioemocionales, la imaginación implica la capacidad de prever un futuro productivo, y tomar medidas para convertirte en la persona que quisieras ser en el futuro. Los jóvenes que se encuentren inmersos en un sistema educativo en el que se valore y promueva el pensamiento creativo y crítico, podrán contar con una preparación añadida, que podrán utilizar sin lugar a duda, en el cambiante mundo laboral. Lo que se busca es, que el arte sea transversal a todas las áreas de conocimiento y se constituye, en definitiva, en un eje transversal de la sociedad en su conjunto.

Basándose en la realización de lo que comprende el arte, Seelig (1991) afirma que "aprender sobre arte es mucho más que aprender a pintar un cuadro, hacer una fotografía, o crear una escultura; se trata de cómo observar el mundo con gran atención a los detalles, para internalizar esas observaciones, y luego expresarlas en el medio elegido" (p. 25).

En una pedagogía basada en la creatividad, se aseguraría que los jóvenes pudieran adquirir, como parte natural de su experiencia de estudiante, las habilidades necesarias para comprender el aprendizaje profundo, el valor del pensamiento crítico, el desarrollo del pensamiento divergente y convergente y la motivación.

La importancia del pensamiento creativo en los jóvenes universitarios radica porque involucra dos procesos consecutivos: divergencia y convergencia. El pensamiento divergente implica expandir pensamientos e ideas, hacer nuevas conexiones y abrir múltiples áreas posibles para la exploración. Es cuando se generan nuevos pensamientos y posibilidades. Es el momento de creatividad por excelencia: la novedad aparece y la inspiración ataca. Así, el pensamiento divergente creativo es el producto del funcionamiento de la cognición, la práctica, el esfuerzo y la disciplina. A pesar de que, se cree que la creatividad es algo que desciende mágicamente, está comprobado que el pensamiento creativo se entrena y que el conocimiento disciplinario requiere esfuerzo y energía para adquirirlo.

Por su parte, el pensamiento convergente resulta cuando los estudiantes pueden establecer conexión con la sociedad y la realidad que les rodea mediante la progresión en este pensamiento, evaluando las posibilidades que les ofrece el entorno y desechando aquellas ideas débiles o que no les reportan ningún beneficio.

La creatividad vinculada al aprendizaje puede, por lo tanto, proporcionar una plataforma ideal para mejorar el bienestar general de los estudiantes universitarios. Los estudiantes deben experimentar la ingeniosidad primero para comprender cómo funciona el proceso. Esto les permitiría contribuir a la innovación en el lugar de trabajo al entender la creatividad artística como base, como una mentalidad (Klimenko, 2008).

Por tanto, es un desafío para la educación superior ofrecer entornos y oportunidades para enseñar a los estudiantes estas habilidades de observación. Es necesario que se especial atención en la formación creativa en la educación artística de los estudiante para

poder tener profesionales creativos en la sociedad, capaces de fomentar “la creatividad, la sensibilización sobre el patrimonio y la diversidad cultural, y el desarrollo de la expresión individual” (EURYDICE, 2010, p. 80).

Metodología

Se plantea una revisión sistemática de la literatura, con el objetivo de identificar y obtener más información sobre experiencias en el fomento de la creatividad en educación universitaria. El uso de esta metodología de trabajo implica el planteamiento de un plan detallado y completo, además de una estrategia de búsqueda previa, con la finalidad de reducir el sesgo al identificar, evaluar y sintetizar todos los estudios relevantes sobre el tema de investigación.

El enfoque de investigación empleado para desarrollar la revisión sistemática partió de la formulación clara y precisa del objetivo de investigación mencionado. A partir de allí, el uso de métodos sistemáticos y reproducibles permitió identificar, seleccionar y evaluar críticamente las investigaciones más relevantes. La recopilación y análisis de datos de los estudios detectados se seleccionaron mediante las siguientes palabras clave: creatividad, pensamiento creativo y educación superior; teniendo en cuenta el período comprendido entre los años 2008 a 2018. El período temporal seleccionado nos permitirá evaluar la influencia de la creatividad en la enseñanza superior.

En cuanto al cribado de los documentos, se ha considerado la selección mediante dos pasos. El primero consistió en una revisión preliminar teniendo en cuenta el título y resumen que hicieran de forma explícita mención al tema interés de estudio. El segundo paso tuvo en cuenta la selección minuciosa de los textos y la lectura preliminar de los mismos.

Así, la revisión realizada cuenta con un análisis detallado en cuanto a calidad, cantidad y consistencia de los resultados de la investigación. Esta metodología es utilizada por la comunidad científica y está considerada como una de las mejores fuentes de obtención de información sobre un tema de investigación, debido a que ofrece un análisis creíble y completo.

Por otro lado, es la fuente de evidencia menos sesgada por diversas razones; entre ellas: (1) la investigación se identifica de manera exhaustiva, analítica y estandarizada, (2) se desarrollan procedimientos claros para seleccionar y medir la evidencia, (3) el proceso es transparente y puede ser replicado, y (4) la objetividad del proceso minimiza las decisiones arbitrarias e idiosincrásicas porque las decisiones personales se eliminan del proceso.

Las etapas llevadas a cabo en esta revisión sistemática son: formulación de la pregunta de revisión, definición de los criterios de inclusión y exclusión de los estudios, desarrollo de una estrategia de búsqueda, búsqueda de los estudios en bases de datos, selección de estudios, extracción de datos (autor/es, año de publicación, diseño del estudio, metodología, resultados y conclusiones principales), análisis e interpretación de los resultados, y difusión de los resultados obtenidos.

Finalmente, es necesario destacar que la revisión bibliográfica obtenida expone de forma congruente, ciertos resultados demostrados científicamente de la aplicación de modelos de aprendizaje que promueven el pensamiento creativo, adquiriendo cada vez más mayor presencia en la enseñanza preuniversitaria y universitaria y en línea con el desarrollo competencial exigido por el EEES.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en la revisión de los documentos seleccionados sobre las experiencias en creatividad en el ámbito de la educación superior. En las últimas décadas, esta metodología ha contribuido a la revisión del conocimiento científico, utilizándose para estudiar un determinado campo de investigación. Así, gracias a esta herramienta, se puede obtener información bibliográfica de las principales tendencias de investigación relativa a experiencias relacionadas con el impacto del aula invertida en la etapa universitaria. La puesta en marcha de una metodología activa coincide con la necesidad de lograr un aprendizaje significativo para que los futuros profesionales sean capaces de adaptarse a la compleja sociedad actual.

Tabla 1. Experiencias sobre la creatividad en la Educación Universitaria

Referencia bibliográfica	Título del artículo	Institución, Ciudad, País	Principales Resultados y conclusiones
Chrobak, R. (2008).	Una enseñanza creativa, para obtener aprendizajes creativos.	Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy, Argentina.	Las prácticas educativas tradicionales, no conducen al estudiante a captar el significado de la tarea a realizar; normalmente, no consiguen crear en ellos confianza en sus habilidades, es necesario que los estudiantes comprendan porqué y cómo la información nueva se relaciona con la que ellos ya tienen.
Elisondo, R. C., Danolo, D., y Rinaudo, M. C. (2009).	Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior.	Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.	Hablar de educación y creatividad implica reconocer la diversidad de procesos subjetivos y ambientales interrelacionados en los procesos creativos y también los múltiples factores que condicionan los contextos educativos. Esta complejidad necesariamente supone dilemas y desafíos, decisiones y acciones.
Gibson, R. (2010).	The ‘art’ of creative teaching: Implications for higher education.	University of Sidney. Sidney, Australia.	Se busca vincular la creatividad con la innovación tecnológica y la prosperidad económica, a partir de la clase creativa de Richard Florida el cual argumentó que las universidades y los colegios deberían fomentar la creatividad en sus estudiantes. Se concluye que, en este cambiante mundo, el enfoque debe ser firme en el desarrollo de la creatividad como capacidad esencial de los jóvenes universitarios.
Steinbeck, R. (2011).	El <i>design thinking</i> como estrategia de creatividad en la	University of Stanford. Estados	Rendida cuenta del elevado potencial de esta metodología para la construcción de confianza y capacidad creativa en los estudiantes de todas

	distancia.	Unidos	las disciplinas, y del evidente poder de la próxima generación de tecnologías de la información y la colaboración, así como de los medios sociales, el autor propone nuevos proyectos de investigación y desarrollo que aportarán más creatividad a los programas de educación a distancia y semi presenciales gracias a la aplicación del <i>design thinking</i> .
Cropley, D. H. (2015).	Promoting creativity and innovation in engineering education. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts	University of South Australia. Australia.	Se busca conocer la importancia de la creatividad e innovación en estudiantes de ingeniería. Los planes de estudios se centran en cálculos y especificaciones técnicas con poco espacio para desarrollar la capacidad de pensar y actuar creativamente. El estudio expone los riesgos de formar a ingenieros incapaces de dar respuesta a los problemas actuales que cada vez más rápidamente cambian. Concluyen que el valor que ofrece la creatividad y la innovación radica en su capacidad para desarrollar soluciones tecnológicas novedosas y efectivas a los problemas estimulados por el cambio.
Wyse, D., y Ferrari, A. (2015).	Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom.	University College. Londres, Reino Unido.	El objetivo del trabajo era investigar el lugar de la creatividad en los planes de estudio nacionales de los 27 estados miembros de la UE y en el Reino Unido. Se realizó un análisis de contenido de los textos oficiales curriculares nacionales para la UE 27 y se compararon con las respuestas a una encuesta realizada a 7.659 docentes. Los resultados mostraron que la creatividad era un elemento recurrente en los planes de estudio, pero su incidencia variaba ampliamente, puesto que se descubrió que la creatividad estaba representada en las asignaturas de artes y descuidada en el resto de las asignaturas de ciencias, letras e idiomas. Conclusión: existe una necesidad de una coherencia mucho mayor entre los objetivos generales de educación y la representación de la creatividad en los textos curriculares.
Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J.C., y Luna, S. M. (2015).	Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional.	Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto. Nañiro, Colombia.	La universidad del siglo XXI, para cumplir su misión de formar profesionales competentes y a la vez responsables de los problemas de la sociedad, ha de propiciar la apertura de escenarios y la implementación de estrategias metodológicas que permitan el logro de las competencias genéricas y específicas; las competencias transversales de creatividad e innovación, contextualizadas a situaciones reales y complejas que exhortan a las IES a romper paradigmas, en procura de un desempeño eficiente desde la flexibilidad mental de directivos, funcionarios y profesores universitarios con mente abierta para adaptarse y responder a los nuevos desafíos acorde con la política educativa mundial sobre ciencia, Tecnología e innovación.

Cropley, D.H. (2016).	Creativity in engineering.	University of South. Australia.	En la ingeniería, la creatividad es un elemento fundamental que tiene que ver con la generación de soluciones efectivas y novedosas a los problemas, centrándose en soluciones tecnológicas innovadoras y originales. El estudio incluye la realización de ejercicios prácticos en 64 estudiantes universitarios de ingeniería que recibieron tres conferencias sobre creatividad al comienzo de un curso sobre innovación en ingeniería. Algunos de ellos también completaron una prueba de "creatividad" y recibieron asesoramiento individual sobre la base de los puntajes de las pruebas. Un grupo de control separado tomó la prueba junto con estos estudiantes, pero por lo demás no participó de ninguna manera en el estudio. 6 semanas después, los estudiantes aconsejados fueron más innovadores.
Valdés, N.A. (2019).	Educación artística, transformación social y universidad.	Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España	La Universidad ha de funcionar como institución al servicio de esta transformación social del arte, manteniendo y ampliando los compromisos con la comunidad, las instituciones y entidades, colaborando en un conocimiento compartido y por supuesto, evidenciando a través de estudios e informes la necesidad de formular políticas intersectoriales que validen este arte de acción social y lo sitúen como un eje para el desarrollo y transformación de la sociedad.

Reflexiones

La retórica abunda en la importancia de la creatividad para los individuos, para la sociedad y en especial para el avance de la economía. Todos los estudiantes son capaces de ser creativos, aunque a diferentes niveles; por lo tanto, todos merecen tener esta importante capacidad desarrollada. Aunque se ha establecido la importancia de la creatividad en la educación, el énfasis que en la actualidad se hace al rendimiento y estandarización de la educación, presenta importantes desafíos tanto para los protagonistas como para las instituciones de enseñanza media y universitaria. El desafío consiste en priorizar el pensamiento creativo de los estudiantes.

Estudios empíricos ofrecen pruebas de cómo el medio ambiente puede promover u obstaculizar condiciones e influir de un modo u otro en la creatividad de los estudiantes. Nuestras vidas, por necesidad, por circunstancias de las condiciones actuales, están llenas de límites y limitaciones. Sin embargo, sería desafortunado permitir que los exámenes y planes de estudio sigan siendo estandarizados imponiendo una educación estereotipada que restringe el pensamiento creativo de los jóvenes.

En esta línea, el presente trabajo ha pretendido reflexionar sobre la necesidad de adaptación del sistema educativo universitario para fomentar la generación de nuevas ideas en los jóvenes. El rol de la Universidad como pilar social, resulta esencial a la hora de enfocar la enseñanza creativa desde la etapa primaria y secundaria. Insertar la Educación

Artística de un modo transversal en todas las áreas de conocimiento es una cuestión ineludible.

Los planes de estudios y guías docentes requieren ser revisados y adecuarse a metodologías activas y colaborativas. Priorizar aprendizajes innovadores haciendo que el estudiante adquiriera un rol protagónico en la generación de ideas y resolución de problemas, permitirá dejar atrás alumnos que sólo memorizan incapaces de componer sus propios pensamientos.

Pensar en la creatividad y actuar creativamente requiere un cambio de mentalidad que va más allá de la escolarización. Pensar de manera innovadora y actuar creativamente debe ser un enfoque general a plasmar en el trabajo y la vida. Actuar de manera creativa y selectiva es convertir este enfoque en una filosofía de vida.

Referencias

- Aza, E. T. (1999). *Creatividad y motricidad* (16). Inde.
- Baer, J. (2016). Creativity does not develop in a vacuum. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 9-20.
- Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Bohm, D. y Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad*. Kairós.
- Catterall, J. y Waldorf, L. (1999). Chicago Arts Partnerships in Education: Summary Evaluation. En E. B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Council of Chief State School Officers.
- Cheng, Y., Kim, K. H. y Hull, M. F. (2010). Comparisons of creative styles and personality types between American and Taiwanese college students and the relationship between creative potential and personality types. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(2), 103.
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 51(2), 1-37.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Curtis, D., Reid, N. y Reeve, I. (2014). Towards ecological sustainability: observations on the role of the arts. *Sapiens*, 7(1). <https://journals.openedition.org/sapiens/1655>
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 42-47.
- Davies, A., Fidler, D. y Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, 540.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigree Books.
- Efland, A.D. (1990). *A history of art education*. New York: Teachers. College Press.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

- Estany, M.L. (2006). La creatividad social frente a la sociedad del riesgo. *Acciones e investigaciones sociales*, (1 Ext), 456-456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002461>
- EURYDICE. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Eurydice, Ministerio de Educación.
- Fernández, R.F. y López, M. FP. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, (6), 67-85.
- García, M.J., Fernández, L., Terrón, M.J. y Blanco, Y. (2008). Métodos de evaluación para las competencias generales más demandadas en el mercado laboral. En *TICAI TICAI2008: TICs para a Aprendizagem da Engenharia* (pp. 141-146). IEEE http://romulo.det.uvigo.es/ticai/libros/2008/2008/TICAI_2008_Cap20.pdf
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Grierson, E. (2011). Art and creativity in the global economies of education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 336-350.
- Guetzkow, J. (2002). *How the arts impact communities. An introduction to the literature on arts impact studies*. Princeton University, Centre for Arts and Cultural Policy Studies. <https://www.mvgeorgia.org/wp-content/uploads/2015/07/art-and-community.pdf>
- Heilig, J., Cole, H. y Aguilar, A. (2010). De Dewey to No Child Left Behind: The evolution and devolution of public arts education. *Arts Education Policy Review*, 111(4), 136-145.
- Helfand, M., Kaufman, J.C. y Beghetto, R.A. (2016). The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. En *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp.15-36). Palgrave Macmillan.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.
- Maslow, A. H. (2001). *La personalidad creadora* (7ª ed.). Editorial Kairós.
- Menchén, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Ediciones Pirámide.
- Montoya, G., Oropeza, R. y Ávalos M. L. (2019). Rendimiento académico y prácticas artísticas extracurriculares en estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e13, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e13.1877>
- Niu, W. y Sternberg, R.J. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.

- Ramírez Díaz, Y. y López Fernández, V. (2017). La creatividad, las inteligencias múltiples y el rendimiento escolar a través de las áreas instrumentales en 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Talincrea*, 4(7), 3-14.
- Real Academia Española de la Lengua. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Espasa Libros.
- Rossi, V. (2006). *La vida en movimiento. El sistema río abierto*. Kier.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Seelig, J. M. (1991). Social work and the critical thinking movement. *Journal of Teaching in Social Work*, 5(1), 21-34.
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa.
- UNESCO (2010). *Sesión de clausura*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Informe final del Profesor Larry O'Farrell, Relator general de la Conferencia, Seúl, 28 de mayo de 2010.
- Touriñán-López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21, 61-81.
- Valdés, N. A. (2019). Educación artística, transformación social y universidad. *Revista Prisma Social*, (25), 316-331.
- Varela, R. (2010). Educación empresarial basada en competencias empresariales. En *Currículo y emprendimiento: experiencias en perspectiva* (pp. 45-94). Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=libros#page=43>
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 4.
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., Palmer, P. y Locher, I. (2006). Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. En P. Locher, C. Martindale y L. Dorfman (Eds.), *Foundations and Frontiers in Aesthetics. New directions in aesthetics, creativity and the arts* (pp. 189–205). Baywood Publishing.

La Educación Sexual Integral en la escuela media desde la perspectiva de las y los jóvenes: análisis exploratorio de su satisfacción percibida

Iriana Sartor⁴²
Hugo H. Rabbia⁴³

La educación sexual constituye un espacio de disputas entre diversos discursos, valores y agendas sociales (educativas, sanitarias, religiosas, entre otras) (Boccardi, 2008; Morgade, 2011). En Argentina, dichas tensiones han sido cada vez más evidentes en el espacio público desde la aprobación de la Ley nacional N° 26.150 y la creación del Programa Nacional de Educación Sexual *Integral* (en adelante, PESI).

La ley reconoce como un derecho de todos los educandos el recibir educación sexual *integral* (en adelante, ESI). No obstante, según el reporte nacional de las pruebas *Aprender* de 2017, el 79% de las y los estudiantes de nivel secundario de Argentina consideran que la escuela debería abordar contenidos de educación sexual integral y no lo hace, seguido de un 76% que afirma que tampoco se abordan contenidos sobre violencia de género u otras violencias. En datos obtenidos durante las pruebas *Aprender* del año siguiente (2018), se advierte que el 83% de las y los estudiantes de quinto y sexto año de nivel secundario manifestaron necesario tener más contenidos de educación sexual (La Voz del Interior, 14 de noviembre de 2018). Dichos datos resultan socialmente significativos puesto que aún son escasos los estudios que abordan desde la perspectiva de las y los estudiantes los contenidos de ESI recibidos, sus percepciones, conocimientos y actitudes en torno a la cuestión.

Por ello, en el presente trabajo nos preguntamos: ¿qué tienen para decir las y los ingresantes universitarios sobre la implementación de la educación sexual integral en sus trayectos de formación de nivel medio? Nos proponemos, por lo tanto, avanzar en una exploración inicial respecto a la satisfacción percibida sobre los contenidos de ESI desde las y los propios jóvenes, considerando que los mismos se encuentran interpelados por un momento social de debate público atravesado por tensiones entre sectores que promueven la integralidad en el abordaje de la educación sexual, y sectores conservadores que se oponen a la misma. Presentamos aquí un recorte parcial y un análisis preliminar de resultados obtenidos en el marco de un proyecto de investigación más amplio aún en curso⁴⁴.

⁴² Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencia Política, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales Universidad Católica de Córdoba, Email: iriana.sartor@gmail.com

⁴³ Dr. en Estudios Sociales de América Latina, Investigador CONICET / IIPsi, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor en Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba, Email: hrabbia@conicet.gov.ar

⁴⁴ Se trata del proyecto de investigación “¿De ESI se habla?: Un análisis exploratorio de conocimientos, percepciones y actitudes hacia la Educación Sexual Integral en ingresantes universitarios/as de Rafaela,

El diseño de la investigación es de tipo exploratorio, por lo cual persigue la identificación de hipótesis para futuros abordajes. No obstante, algunas conjeturas guiaron la presente indagación: en primer lugar, que la mayoría de las y los estudiantes comparten una percepción de insatisfacción respecto a la formación en ESI recibida en el último trayecto de formación en la escuela secundaria. La misma puede deberse, por un lado, a la persistencia de contenidos considerados como “tabú” y no abordados y, por otro lado, a que ciertos contenidos se encuentran atravesados por perspectivas reduccionistas, tanto moralizantes como biologicistas. En segundo lugar, se conjetura que la percepción de insatisfacción respecto de la ESI recibida no se distribuye homogéneamente en los participantes del estudio, sino que se presenta con más intensidad en egresados/as de colegios de gestión privada confesionales que de colegios públicos, en egresados/as de orientaciones humanísticas y sociales respecto de quienes tuvieron un ciclo con orientación técnica y/o en ciencias naturales, y en mujeres respecto de varones.

El trabajo inicia con una breve descripción de algunos aspectos relevantes en la formulación del PESI, el contexto de disputas sociales en torno al mismo -que se ha acentuado a lo largo de los últimos años-, así como algunos antecedentes empíricos que han abordado la aplicación del PESI desde diversas perspectivas, metodologías e intereses. Seguidamente, se presenta el apartado metodológico y, luego, resultados de la investigación, donde nos focalizamos en la percepción de satisfacción de contenidos recibidos en el último trayecto de la formación en la escuela secundaria, según correspondan a diversos ejes temáticos de abordaje, y en las actitudes sobre la ESI de las y los ingresantes universitarios participantes del estudio. Por último, las discusiones apuestan a delinear hipótesis para próximos trabajos, así como a señalar las limitaciones del presente estudio que puedan subsanarse a futuro.

La educación sexual integral en la encrucijada

El programa nacional de educación sexual integral (PESI) fue aprobado en 2008 por el Consejo Federal de Educación y un grupo de expertas y representantes de la Iglesia Católica, iglesias evangélicas y la religión judía (Minoldo, 2018). Dicho programa propone lineamientos curriculares que deben ser impartidos en todos los establecimientos educativos, tanto públicos como privados, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y educación técnica no universitaria. También ha propuesto materiales pedagógicos y la formación continua de docentes, aunque a veces estas instancias se han considerado insuficientes.

La ESI surge a partir de una histórica demanda de sectores de la sociedad que cuestionan y disputan el discurso hegemónico de sexualidad, y buscan visibilizar otras prácticas y sexualidades que la heteronorma excluye y deslegitima. Su objetivo consistía en

región, y Córdoba”, que ha sido aprobado en la pasada convocatoria SECyT, UNRaf, y de la cual los autores del presente trabajo son investigadores asociados.

irrumper en este “régimen de verdad”, adoptando el desafío de que “la cultura sexual marginal entre a formar parte de la cultura escolar”, y brindando a niños, niñas y adolescentes contenidos sobre sexualidad desde una perspectiva integral (Iosa, 2008, p. 2). En este sentido, la ley propone una redefinición funcional de la sexualidad, desde los aportes integrales de los debates en torno a los derechos sexuales y reproductivos, a partir de los programas de acción de las conferencias internacionales de El Cairo (1994) y Beijing (1995), y la Convención contra todas las Formas de Discriminación hacia la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) de Naciones Unidas (Correa, 2004). Además, la ESI se presenta como una respuesta estatal ante la preocupación por cuestiones como la incidencia de los embarazos adolescentes, las infecciones de transmisión sexual, la iniciación cada vez más temprana en la sexualidad, los abusos sexuales, el aborto, la violencia de género, las identidades de género y las desigualdades de género (Barberis, Taborda & Zamanillo, 2011; Wainerman & Chimi, 2014), entre otras cuestiones. El PESI asume estos desafíos al entender la sexualidad más allá de la cuestión de la genitalidad o el coito con fines reproductivos, abarcando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Se apuesta así a garantizar una educación democrática más inclusiva, donde se respete la libertad de las personas a disfrutar de su sexualidad, de acuerdo con sus convicciones y preferencias.

La ESI, si bien obliga a las instituciones educativas a implementar de forma transversal y gradual en cada nivel los contenidos propuestos por el PESI, habilita que dicho programa pueda ser adaptado a las realidades socioculturales e idearios institucionales (art. 5, Ley N° 26.150, 2006). Esto ha generado en la práctica diversas controversias a la hora de su efectiva implementación, debido a diversas interpretaciones que puede hacerse de este artículo y el marco de discrecionalidad adoptado. Por ejemplo, varias provincias no se han adherido al programa nacional, aunque algunas de ellas cuentan con sus propios programas (como las provincias de Buenos Aires y Chaco); a su vez algunas instituciones, especialmente aquellas confesionales, han elaborado contenidos adaptados, por ejemplo, al programa de “Educación para el amor”, promovido por la jerarquía de la Iglesia Católica (Esquivel, 2013).

En este sentido, la educación sexual es parte de aquello que se considera como un “núcleo sensible” que cristaliza los disensos, conflictos y tensiones que se generan dentro de la sociedad y del Estado (Esquivel, 2013). Dichas tensiones se vieron reactualizadas a partir del contexto de debates públicos en torno al proyecto de ley nacional de Interrupción Voluntaria del Embarazo durante el año 2018. Por un lado, las escuelas, incluyendo las instituciones confesionales, se transformaron en espacios de repercusión de las movilizaciones y debates sociales (Felitti, 2018); por otro, la cuestión sobre los agentes responsables de brindar ESI y los contenidos de esta volvieron a ser cuestionados.

En setiembre de 2018, ingresó al Senado un proyecto de ley que busca modificar algunos artículos de la ley N° 26.150. Entre los puntos más discutidos de la reforma, se incluye una actualización al corpus normativo sobre derechos sexuales y reproductivos aprobados *a posteriori* de su sanción (como los reconocidos por la ley nacional contra la

trata de personas, la ley de matrimonio igualitario y la ley de identidad de género, entre otras) (en art. 2), la aclaración en el art. 1 de que la ESI debe ser respetuosa con la diversidad sexual, “científica y laica” y que los contenidos deben articularse con “los derechos reconocidos por las leyes vigentes”, y la modificación del artículo 5, sobre adaptación de contenidos al ideario institucional, al tratarse a la ESI como una medida de orden público (Minoldo, 2018; Proyecto de ley que modifica su similar 26.150, expediente N° 3272/18, 2018).

Varios sectores conservadores y grupos religiosos, incluyendo grupos católicos y de algunas iglesias evangélicas, han adoptado una posición cada vez más reactiva frente a la temática. Estos grupos sostienen que han de ser los padres quienes ocupen el rol central en cuanto a la formación de sus hijos y la escuela tan solo debe ocupar un lugar subsidiario (Esquivel, 2013). Su enfoque concibe la sexualidad como “una práctica social que acarrea necesariamente amenazas ante las que han de desplegarse acciones de prevención y control” (Wainerman & Chami, 2014, p. 133) y la abstinencia es considerada como el método anticonceptivo más eficaz. Algunos grupos han adoptado argumentos y acciones de la campaña transnacional #ConMisHijosNoTeMetas, incluyendo movilizaciones masivas e interpelaciones de padres a autoridades escolares (La Voz del Interior, 23 octubre 2018) y la viralización -muchas veces de noticias falsas- en redes sociales. A su vez, diversos referentes religiosos se han manifestado contra lo que denominan una intromisión de la “ideología de género” en los contenidos de educación sexual, como la *Declaración sobre la Educación Sexual Integral* de la Alianza de Iglesias Evangélicas de la República Argentina (ACIERA, 2018) o el documento *Distingamos: Sexo, Género e Ideología*, de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA, 2018).

En Córdoba, el gobierno provincial ha adherido a la ley nacional a través de la inclusión, en el artículo 4 de la Ley N° 2.890 de Educación Provincial, que uno de sus objetivos es “brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150”⁴⁵. En orden de reafirmar dicha adhesión, la provincia se ha comprometido en la implementación de la obligatoriedad de la ESI mediante la firma de la resolución N° 44 del año 2008 y la N° 340 del año 2018 del Consejo Federal de Educación (Prensa del Gobierno la provincia de Córdoba, 4 de octubre de 2018). El Programa Provincial de Educación Sexual Integral fue creado en 2009, y el Ministerio de Educación provincial ha puesto a disposición de la ciudadanía diversos documentos que sirven como base para la implementación de la ESI (conceptualizaciones para su abordaje, recomendaciones, entre otros), a la vez que ha buscado la promoción de talleres de capacitación para docentes, y la oferta de asesoramiento para la implementación en los proyectos institucionales y su seguimiento. Ante demandas recientes de un grupo de padres contra lo que consideran un

⁴⁵ Resulta llamativo que el siguiente objetivo del texto normativo es “brindar información que promueva el derecho a la vida y su preservación”, a comparación de la ley nacional que no lo contempla.

adoctrinamiento en “ideología de género”, la resolución ministerial n° 433 de abril de 2019 exigió el cumplimiento de la normativa vigente y la implementación de la ESI en todo el ámbito provincial (Boletín Oficial, Provincia de Córdoba, 28 de mayo de 2019).

La implementación de la ESI desde la perspectiva de las y los estudiantes

En un relevamiento realizado por el Gobierno de la Provincia de Córdoba se advirtió que en el período 2013/2015 el 85% de las escuelas llevaba a cabo acciones para implementar la ESI, con un incremento en las actividades continuas y planificadas, a comparación de las esporádicas. Sin embargo, se reveló también que, de la totalidad de los establecimientos encuestados, el 42% presenta una prevalencia de un enfoque moralista, es decir, una educación sexual basada en aspectos morales y religiosos; mientras que en otro 40% prima una perspectiva integral (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2017).

Estos resultados son similares a los evidenciados en estudios a nivel nacional por los instrumentos incluidos en las pruebas *Aprender*, que ya hemos mencionado. En la ciudad autónoma de Buenos Aires, los datos recabados por las pruebas *Aprender* en 2017 se complementaron con un estudio desde la perspectiva de las y los docentes. En este caso, se advirtieron diferencias en torno a la percepción de las temáticas que dicen haberse dictado y las que el estudiantado considera que ha recibido efectivamente en las aulas. Por ejemplo, temas como la formación de prejuicios y estereotipos, la moda y patrones de belleza o la capacidad de decidir con autonomía son más referidos por docentes, mientras que temas como el cuidado del cuerpo y salud reproductiva, la prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), y las funciones del aparato reproductor, son señalados como los más dictados por estudiantes (Ministerio de Educación e Innovación del GCBA, 2018). Un estudio realizado por Fundación Huésped y el Colectivo por los Derechos Sexuales y Reproductivos también concluyó que para la gran mayoría de las y los estudiantes (86%) la educación sexual se focaliza casi de forma excluyente en cuestiones biologicistas, seguidas de la prevención de embarazos e ITS (72%) (Fundación Huésped y Colectivo por los Derecho Sexuales y Reproductivos, 2018).

Junto con la adopción de una perspectiva biologicista o, más específicamente, biomédica, Morgade (2011) ha identificado también otras tradiciones en el abordaje de la educación sexual en las aulas, como la tradición moralizante (“contradictoria con la vocación universalizante de la escuela pública”, p. 46), y modelos emergentes, como el sexológico y el normativo o de derechos. Las dos primeras tradiciones, que resultan bastante extendidas en las instancias de formación en ESI en las instituciones educativas argentinas, son caracterizadas por la autora como reduccionistas, frente a una pedagogía feminista y transformadora. En este sentido, es posible conjeturar que, desde la perspectiva de las y los estudiantes, la formación en ESI que adopte modelos reduccionistas será percibida como insatisfactoria.

Por otra parte, existen temáticas que resultan en particular reactivas y de difícil implementación, como son las de identidades de género y diversidad sexual. Por ejemplo,

un estudio cualitativo con docentes y estudiantes de una escuela confesional de Córdoba señaló que, con modulaciones, matices y particularidades en cada “caso”, la diversidad es tratada en las aulas como “anomalía” o “rareza”, primando la presunción de heterosexualidad obligatoria (Tomasini, Bertarelli & Estévez, 2017, p. 5). Por ello, es posible conjeturar que algunas temáticas en particular (sobre todo, las vinculadas con las diversidades sexuales y el prejuicio sexual), serán consideradas como abordadas de manera insuficiente o no abordadas por las y los participantes del estudio.

Metodología

El presente trabajo desarrolla un estudio de tipo exploratorio transversal acerca de las percepciones y satisfacciones sobre los contenidos de ESI impartidos en la escuela secundaria, a partir de datos cuantitativos obtenidos por un cuestionario semiestructurado aplicado a un muestreo de conveniencia por accesibilidad a 126 estudiantes ingresantes de las facultades de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba, y de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se trata de un estudio no probabilístico y, por lo tanto, no generalizable al universo poblacional de ingresantes universitarios. Las personas que aspiran a cursar carreras en ambas universidades tampoco representan al universo poblacional de jóvenes de idéntica edad en el país. No obstante, se considera pertinente abordar la satisfacción percibida con los contenidos de ESI recibidos en el ciclo orientado de formación de nivel secundario, una vez finalizado dicho trayecto, a la vez que la accesibilidad a las y los participantes del estudio de los autores del trabajo permitió *a posteriori* de la toma del cuestionario generar dinámicas áulicas de discusión con los y las ingresantes interesadas en recibir más información. Los datos se recabaron en marzo de 2019.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 76 mujeres, 48 varones y 2 personas que prefirieron no identificarse en cuanto a su género. El 64,3% pertenece a la UNC y el 35,7% a la UCC, con una media de edad de 20.10 años, siendo la media etaria de las y los ingresantes de Ciencia Política y Relaciones Internacionales menor (18.47 años) a la de los ingresantes de Psicología de la UNC. En cuanto a su formación secundaria, el 53,2% asistió a colegios de gestión privada confesional, el 34,9% a colegios de gestión pública y un 17,5% a colegios de gestión privada no confesional, siendo mayor la proporción de los primeros en ingresantes de la UCC.

Instrumentos

Para la indagación de la *percepción de implementación de la ESI* y la *satisfacción percibida* se construyó una escala *ad hoc* que recuperó de la manera más explícita posible - aunque con algunas adaptaciones para su mejor comprensión- 27 de los contenidos mencionados por el PESI tanto para las orientaciones en Ciencias Sociales como para Ciencias Naturales. Algunos contenidos son señalados como lineamientos generales, y

otros específicos de Educación para la Salud, Ética y ciudadanía, Psicología, Lengua, Filosofía y Educación artística. Para cada contenido mencionado las personas participantes del estudio debían responder si los habían visto, no lo habían visto, o no lo consideraban un contenido pertinente de ESI; y en caso de mencionar que los habían visto, debían señalar si consideraban que los habían visto de forma satisfactoria o insatisfactoria⁴⁶.

A su vez, se agregaron 8 afirmaciones de control elaboradas a partir de ejes de agenda pública, vinculadas mayormente con argumentos de los grupos que se oponen a la inclusión de contenidos de ESI en las escuelas. Por ejemplo, se incluyeron: las reivindicaciones de los derechos de las mujeres, luchas del movimiento feminista (en sus diversas olas y referentes), y los movimientos sociales por los derechos sexuales y reproductivos; la reflexión y el análisis crítico de la ideología de género; o la identificación del lenguaje como aparato ideológico, lenguaje inclusivo y no sexista; entre otros. Los mismos se respondían en igual sentido que los contenidos recuperados del PESI⁴⁷.

A su vez, se relevaron las *actitudes genéricas hacia la educación sexual integral* a partir del nivel de acuerdo en una escala tipo Likert de 5 puntos (de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo) en torno a dos afirmaciones: la educación sexual debe ser responsabilidad exclusiva de los padres, y las escuelas y colegios no deberían intervenir, y la educación sexual integral es un derecho de los/as alumnos/as, y deben recibirla, aunque sus padres se opongan. En el mismo sentido se pidió también evaluar la capacitación de profesores para brindar educación sexual integral.

También se relevó la *orientación del colegio secundario* del cual se egresó y si se trataba de una institución de gestión pública, de gestión privada confesional o laica. A su vez indagamos la *edad, género*, y diversos indicadores de *religiosidad personal*, incluyendo la religión actual y la importancia de la religión asignada en la propia vida por parte de las y los estudiantes.

Análisis

Los análisis presentados a continuación consideraron las frecuencias de respuesta (descripción simple univariada) y análisis de contingencia. Al tratarse de un estudio exploratorio, se considera que dichos análisis resultan pertinentes para describir aspectos vinculados con el objetivo del presente trabajo y poder sedimentar hipótesis para futuros abordajes.

⁴⁶ Cabe destacar que también se indagó la complejidad auto percibida en la respuesta del cuestionario, a modo de obtener información de control respecto al esfuerzo cognitivo demandando, especialmente en las afirmaciones sobre contenidos del PESI explorados. Sólo 2.4% de las y los participantes señaló que les resultó muy difícil de comprender.

⁴⁷ El instrumento está disponible para quien lo requiera, contactando a los autores del presente trabajo.

Resultados

¿Qué vieron las y los jóvenes de ESI? El primer aspecto para señalar es que poco menos de la mitad de los contenidos relevados (13 de 27) cuentan con al menos un 50% de referencias de que fueron vistos durante los dos últimos años del trayecto de formación secundaria (Ver Anexo 1). De estos, la gran mayoría percibe que se vieron de manera insatisfactoria. Tan solo dos ítems han sido abordados de manera mayormente satisfactoria según las y los participantes: el 56,5% indica haber visto satisfactoriamente contenidos relacionados a la información, prevención y cuidado de infecciones de transmisión sexual, y un 52%, el conocimiento del ciclo de embarazo y parto.

En contraste, se han identificado 14 ítems de contenidos que se perciben como mayormente no abordados. El 71% señala no haber visto contenidos sobre análisis, identificación e implicancias de situaciones de incesto, abuso sexual infantil, pornografía y trata de personas; el 65,9% sostiene que no se les ha enseñado acerca de la legislación existente de salud reproductiva y procreación responsable; el 64% no ha tenido abordaje alguno que se encuentre relacionado con las críticas a las prácticas basadas en prejuicios de género, como tampoco acerca del conocimiento de organismos protectores de derechos de su entorno. Resulta destacable que más del 53% de las y los que respondieron señala que no han visto contenidos relacionados con la identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la propia identidad.

Al considerar las respuestas en general parece prevalecer una enseñanza de contenidos provenientes de una perspectiva biomédica donde, acorde a Wainerman y Chami (2014), se apunta a un enfoque de auto-responsabilidad sobre la experiencia sexual e información de las posibles consecuencias y riesgos. Según Morgade (2011), para el modelo biomédico “hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad”, complementando estos contenidos con una visión médica de “informar” para prevenir infecciones de transmisión sexual, especialmente desde la emergencia de la pandemia del VIH-Sida (p. 36-37). Las cuestiones relacionales y emocionales despiertan escaso interés, a la vez que los contenidos se brindan con un énfasis generalizante, muchas veces no adaptados a las particularidades de cada contexto sociocultural y de desarrollo de las y los jóvenes. Dentro de esta perspectiva, resulta fundamental el conocimiento y aprendizaje de los diversos métodos de anticoncepción existentes, pero solo el 41,3% señala haber visto contenidos al respecto en su formación secundaria.

Los contenidos que enfatizan aspectos éticos y vinculares constituyen el segundo eje de contenidos más mencionados como vistos por las y los participantes del estudio, aunque son evaluados en muchos casos como vistos de manera insatisfactoria. En particular, destacan la reflexión y valoración de las relaciones interpersonales con pares, con adultos y con los hijos e hijas (40.8% lo vio de forma satisfactoria y 28.8% de forma insatisfactoria), el respeto de sí mismo/a, del otro/a y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas (42.3% de forma satisfactoria, y 26.8%

de forma insatisfactoria) y la valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros/as (34.4% de forma satisfactoria y 27% de forma insatisfactoria).

Ejes más típicos de una tradición normativa o de derechos resultan abordados de manera parcial. Mientras casi un 60% afirma haber visto contenidos relacionados con el conocimiento de normas y leyes que tienden a garantizar los derechos humanos del ámbito internacional (pero la mitad considera que los vio de manera insatisfactoria), una proporción idéntica señala que no abordó el análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos (59,5%), ni la valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo con sus convicciones y preferencias (58,7%).

Tampoco se han abordado, o bien se consideran que se abordan de manera insatisfactoria, los mitos o creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad (no lo vio el 52% de la muestra y solo el 17.6% lo vio de forma satisfactoria), la reflexión crítica de los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad (no lo vio el 54%, y solo el 16.8% lo vio de forma satisfactoria), o aspectos relacionados con la prevención de abusos y violencias sexuales, la coerción hacia la “primera vez”, la presión de grupo de pares y los medios de comunicación (no lo vio el 54%, solo el 15.3% indica que lo vio de forma satisfactoria).

Entre los contenidos que, en términos relativos, se consideraron no pertinentes, destacan principalmente aquellos contruidos *ad hoc* a modo de control. Por ejemplo, el 12.7% consideró que no era pertinente para la ESI el abordaje del lenguaje como aparato ideológico y las implicancias del lenguaje inclusivo, mientras que el 10% señaló la misma posición respecto a las reivindicaciones de los derechos de las mujeres, luchas del movimiento feminista, y los movimientos sociales por los derechos sexuales y reproductivos. En contraposición, el rol *natural* de varones y mujeres, sus diferencias biológicas y psíquicas desde el origen de la humanidad, un claro contenido de control puesto que no responde a la perspectiva sociocultural adoptada por los contenidos del PESI, fue visto por un 75% de las y los encuestados.

Satisfacción general percibida sobre contenidos de ESI

A partir de sumar la totalidad de contenidos que cada participante señala que vio de forma satisfactoria, no satisfactoria o que no vio, es posible identificar que, de 27 temas indagados (excluyendo los ítems de control), la media de los no vistos fue de 12.98.

Si bien no existen diferencias estadísticamente significativas, se advierten particularidades de género, tipos de gestión de los colegios de procedencia y la orientación del ciclo de especialización cursado. Las mujeres tienden a ser más críticas, ya que perciben más que los varones que no han visto los contenidos indagados o que los que se vieron, se indagaron de forma insatisfactoria. Contrario a lo conjeturado, las personas que egresaron de colegios públicos presentan medias superiores de contenidos no vistos (14.05) que quienes egresaron de instituciones educativas de gestión privada confesional (12.27) o no confesional (12.84). La media de contenidos vistos de manera satisfactoria, según la percepción de las y los participantes del estudio, también es más baja en egresados/as de

colegios públicos (6.02) respecto de egresados/as de colegios privados confesionales (7.56) y de colegios privados no confesionales (8.84), mientras que la media de insatisfacción respecto de contenidos recibidos es algo mayor.

En línea con lo esperado, egresados y egresadas de colegios con orientación en ciencias naturales o institutos técnico-profesionales tienden a una mayor media de contenidos vistos y evaluados satisfactoriamente que la muestra en general. Destacan en especial aquellos vinculados con el modelo biomédico, como son el conocimiento de infecciones de transmisión sexual, la promoción de actitudes de cuidado de la salud y hábitos de prevención de las infecciones de transmisión sexual (incluido el VIH-Sida), o el conocimiento anatómico y fisiológico en las diferentes etapas vitales. Entre egresados/as de colegios con orientación en administración o gestión se evalúan de forma más satisfactoria algunos contenidos relacionados con la tradición normativa o de derechos, como el conocimiento de normas y leyes que tienden a garantizar los derechos humanos del ámbito internacional. Egresadas/os de comunicación, ciencias sociales o artes, por su parte, tienden en general a mostrar mayor insatisfacción o mencionar más contenidos como “no vistos” que el resto de las participantes.

Actitudes hacia la ESI en jóvenes

A pesar de que la ESI aún no permea en todas las instituciones educativas por igual, la gran mayoría de las personas que participaron del estudio se mostró totalmente de acuerdo (TA) o algo de acuerdo (AA) en considerar que la educación sexual integral es un derecho de las/os alumnos/as y que debe impartirse aunque sus padres se opongan (71% TA y 13.7% AA). En contraposición, sólo un 4.8% manifestó total desacuerdo con la afirmación.

El 63.7% mostró total desacuerdo (TD) con la afirmación “La educación sexual es una responsabilidad exclusiva de los padres, y las escuelas no deberían intervenir”. Sólo un 2.4% señaló estar totalmente de acuerdo (TA) con la asignación de una responsabilidad excluyente a los padres en la educación sexual de sus hijos/as. La religión de pertenencia y la importancia asignada a la religión en la propia vida se asocian con adoptar una posición de exclusividad parental en la educación sexual, especialmente entre evangélicos/as -pero también algunos/as católicos/as que asignan alta importancia a la religión-, quienes corresponden a la mayoría de las respuestas en este sentido.

Al indagar la valoración de la capacitación de docentes para formar en ESI, sin embargo, el 58% de las y los participantes señalaron que las/os docentes no están suficientemente capacitados/as para impartir ESI. Llamativamente, dicha valoración es relativamente menor en egresados/as de instituciones públicas (55.9%) respecto de quienes egresaron de instituciones de gestión privada o semiprivada confesionales (62.3%).

Conclusiones

El presente estudio se propuso describir las percepciones y satisfacción sobre contenidos de ESI vistos en las escuelas secundarias, a partir de un muestreo no

probabilístico de ingresantes universitarios/as en Córdoba. Los datos -limitados en su análisis por el carácter no generalizable de la muestra- presentan indicios sobre el bajo nivel de abordaje de los contenidos propuestos por el lineamiento curricular del programa nacional de ESI, según la perspectiva de los/as ingresantes, así como respecto a la insatisfacción en la educación sexual recibida.

De un total de 27 temáticas consultadas, tan solo dos presentan porcentajes mayores al 50% en contenidos vistos de forma satisfactoria. Estos pertenecen a una tradición biologicista o “biomédica” de la educación sexual, que tiende a ser la perspectiva reduccionista dominante, según otros trabajos (Morgade, 2011; Wainerman & perspectiva Chami, 2014). Sin embargo, las y los ingresantes consideran también que otros contenidos que corresponderían a una tradición biologicista o biomédica no han sido abordados o han sido abordados de manera insatisfactoria.

El siguiente eje que parece prevalecer es el de contenidos vinculares, de relaciones interpersonales y/o éticos. Con los datos relevados no es posible afirmar que los mismos se hayan abordado desde un abordaje moralizante en las aulas, aunque, cuando estos contenidos enfatizan el “deber ser” y someten la experiencia real de las y los jóvenes al juicio de los sistemas normativos dominantes, fácilmente incurren en esta perspectiva reduccionista (Morgade, 2011).

Por otra parte, contenidos relacionados con el orden normativo vigente, la sexualidad vinculada con un paradigma de derechos humanos, o las problemáticas de abusos, violencia sexual y de género, y los organismos protectores en caso de sufrir estas situaciones, se presentan como escasamente abordados o abordados de manera insuficiente e insatisfactoria según los/as ingresantes universitarios/as, en consonancia con lo señalado por los estudios precedentes (Ministerio de Educación e Innovación del GCBA, 2018; Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2017). Las diversidades sexuales y las transformaciones en las configuraciones familiares, parecen continuar siendo tabú en numerosas instituciones educativas, especialmente en las de gestión privada confesionales, como ya identificaran Tomasini et al. (2017) en un estudio cualitativo en la ciudad de Córdoba.

Frente a este panorama, la gran mayoría de participantes (71%) considera que la educación sexual es un derecho del niño, niña o adolescente, mientras que solo una minoría (2,4%) manifiesta total acuerdo de que esta debe ser responsabilidad exclusiva de los padres. Asimismo, se percibe mayormente que los/as docentes no están debidamente capacitados/as para brindar estos contenidos en las aulas.

Diversas investigaciones mencionan que uno de los obstáculos para la implementación de la ESI es el relativamente bajo número de docentes que se encuentran capacitados/as para llevar a cabo esta labor (Sánchez, 2017). Iosa (2008) detecta que una de las causas de esto es debido a una “articulación conflictiva al interior mismo de la dimensión instruccional del Programa” (p. 9). Los docentes no han formado parte del proceso de negociación para la sanción de la ley como tampoco para la conformación del programa nacional, sin embargo, han de ser ellos quienes deben impartir dichos contenidos

en las aulas. Esto tiene como consecuencia una cierta dificultad en la adaptación, como también el gran costo que implica formarse y capacitarse, ya que, en la mayoría de los casos, son ellos quienes deben financiar dichas capacitaciones.

Resulta llamativo que la mayor satisfacción percibida respecto a la formación en educación sexual corresponda a egresados/as de escuelas privadas confesionales. Este punto parece sugerir que los problemas de implementación de la ESI no son excluyentes de las instituciones educativas confesionales. Un aspecto que puede incidir en estas percepciones es el lugar donde se cursó el nivel medio de enseñanza. Entre ingresantes de ambas instituciones se cuenta con una proporción importante de personas provenientes de localidades del interior de la provincia de Córdoba y de numerosas provincias del país, sobre todo del noroeste argentino. Algunas provincias no han adherido al PESI, mientras que otras han realizado capacitaciones o han difundido materiales creados *ad hoc* en cada contexto. No obstante, el lugar de procedencia de los/as ingresantes no se indagó en el cuestionario exploratorio, por lo cual constituye una limitación para la interpretación de los datos que deberá subsanarse en futuros trabajos.

Por otra parte, también resulta destacable que entre la minoría que señala que la ESI debería ser una responsabilidad excluyente de los padres, quienes además tendieron a asignar mayor importancia a la religión en la propia vida, los niveles de satisfacción percibida con la educación sexual recibida son altos. En este sentido, parece afirmarse una lógica de racionalidad propia, donde una mejor educación sexual es la que no se brinda en la escuela o bien la que se reduce a contenidos anatómicos, fisiológicos y de genitalidad, junto con algunos contenidos del eje vincular y ético. Se trata de un segmento minoritario del total de participantes del estudio, pero creemos que resulta significativo si se considera que el presente estudio se realizó en un contexto de creciente reactividad conservadora, y de movilizaciones y campañas en las calles y en las redes sociales contra la reforma de la Ley 26.150 y la -llamada- “ideología de género” en las aulas.

Si bien la participación en este estudio fue totalmente voluntaria, se han detectado ciertas acciones de protesta o de reactividad que vale la pena consignar. Pequeños grupos de personas (en su mayoría, varones), tras escuchar la propuesta del cuestionario, decidieron levantarse y retirarse de las aulas. En otros casos, se advierte cierto cinismo en las respuestas⁴⁸, o bien comentarios dentro del ítem que indagaba *Género* que reafirman la binariedad varón-mujer⁴⁹, excluyendo otras formas de auto percibirse.

En contrapartida, algunos grupos de personas que respondieron el cuestionario, en particular mujeres, mostraron gran interés en poder continuar la conversación, señalando

⁴⁸ Por ejemplo, una persona indicó que todos los contenidos fueron vistos de forma satisfactoria en su escuela secundaria, incluyendo los ítems de control, mientras que se mostró totalmente de acuerdo con la afirmación “La educación sexual es responsabilidad exclusiva de los padres y la escuela no debería intervenir”.

⁴⁹ Las opciones estandarizadas de respuesta eran: Varón, Mujer, Otro, Prefiero no contestar. En algunos cuestionarios se incluyeron leyendas como: “Otro? No hay otro. Sos varón o sos mujer”, o bien se señaló “Dios nos creó hombre y mujer”.

con diversos ejemplos por qué consideraban que la educación sexual que habían recibido era insatisfactoria⁵⁰.

En este sentido, las aulas de los cursos de ingreso de ambas universidades parecen haber puesto en escena las tensiones presentes en el espacio social ampliado, incluso cuando la gran mayoría de las y los jóvenes señalaron que la ESI es un derecho propio y que les corresponde recibirla. Consideramos que, para que la ESI continúe configurándose como un “territorio a habitar” (Logroño & Vega Robles, 2015), una práctica que garantice los derechos reconocidos a niñas, niños y adolescentes, es necesario dotar de protagonismo a las y los estudiantes en las diversas fases de su programación, implementación y evaluación.

Referencias

- Alianza de Iglesias Evangélicas de la República Argentina (ACIERA) (2018). *Declaración sobre la Educación Sexual Integral*. <http://aciera.org/wp-content/uploads/2018/10/DECLARACION-DE-ACIERA-ANTE-LA-IDEOLOGIA-DE-GENERO.pdf>
- Barberis, E., Taborda, D. y Zamanillo, A. (2011). Procesos de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Córdoba. Análisis de las resignificaciones institucionales del Programa desde un estudio de casos. *Síntesis*, (4), 1-23.
- Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48-58. <http://146.83.204.140/index.php/perspectivas/article/view/35>
- Conferencia Episcopal Argentina (CEA) (2018). *Distingamos: sexo, género e ideología, de la Conferencia Episcopal Argentina*. <https://www.episcopado.org/contenidos.php?id=1818&tipo=unica>
- Correa, S. (2003). Los derechos sexuales y reproductivos en la arena política. MYSU.
- Esquivel, J. C. (2011). El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 1, 45-61. http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/7_esquivel.pdf
- Esquivel, J. C. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Cultura y Religión*, 7(1), 140-163. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3046>

⁵⁰ Un caso, por ejemplo, afirmó que el único método anticonceptivo que le enseñaron en la escuela privada confesional a la que asistió fue la abstinencia sexual, mientras que numerosos casos mencionaron que la perspectiva con la que se abordaron contenidos relacionados con la diversidad sexual estaba atravesada de prejuicios, miradas patologizantes, y sanción moral.

- Felitti, K. (2018). Las chicas del pañuelo verde en las escuelas religiosas: sentidos en disputas más allá de la laicidad estatal. *Sociales en Debate*, 14. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3354>
- Fundación Huésped y Colectivo por los Derecho Sexuales y Reproductivos (28 de septiembre 2017). *Resultados de la encuesta sobre Educación Sexual Integral*. <https://www.huesped.org.ar/noticias/encuesta-educacion-sexual-integral/>
- Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2018). *Educación Sexual Integral. Encuestas a docentes y estudiantes del nivel secundario*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_2018_informe_esi_2.pdf
- Gobierno de la provincia de Córdoba (2019). *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba*. Martes 28 de mayo de 2019. Año CVI, Tomo DCLIII, nº 100. Córdoba, (R.A.). https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2019/05/1_Secc_280519.pdf
- Gobierno de la provincia de Córdoba (4 de octubre de 2018). *Por Ley, la Educación Sexual Integral debe ser impartida en todas las escuelas*. <https://prensa.cba.gov.ar/educacion/por-ley-la-educacion-sexual-integral-debe-ser-impartida-en-todas-las-escuelas/>
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). *Estado de la implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba*. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI/ImplemESI/Fasciculo%2003%20-%20SECUNDARIA%20-%202017-09-17.pdf>
- Iosa, T. (2008). Análisis de aspectos organizacionales del Programa de Educación Sexual Integral. Obstáculos para la ampliación de la ciudadanía sexual en el ámbito educativo. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (19), 1-11. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3406>
- Iosa, T. (2013). Educación sexual e incertidumbre entre el profesorado. Análisis de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en los Institutos Provinciales de Educación Media de la ciudad de Córdoba (Argentina). *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 4(2), 47-61. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys4.2.2013.04>
- La Voz del Interior (14 de noviembre 2018). *El 83% de las alumnas de escuelas secundarias piden más ESI*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/83-de-alumnas-de-escuelas-secundarias-piden-mas-esi>
- La Voz del Interior (23 octubre 2018). *#ConMisHijosNoTeMetas: marcharán por una "educación libre de la ideología de género"*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/conmishijosnotemetas-marcharan-por-una-educacion-libre-de-ideologia-de-genero>

- Logroño, S. y Vega Robles, M. (2015). Educación Sexual Integral, un territorio a habitar. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1(2). <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
- Minoldo, S. (8 de octubre de 2018). Mejor hablar de ciertas cosas. *El gato y la caja*. Noticias. <https://elgatoylacaja.com.ar/noticias/mejor-hablar-de-ciertas-cosas/>
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ed.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150 (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Sánchez, C. S. (2017). Actitudes de los Docentes de Nivel Medio Hacia la Implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(2), 474-487. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18910>
- Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (2018). *Aprender 2017. Informe de resultados, secundaria*. Reporte nacional. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/aprender-2017-accede-los-resultados-de-primaria-y-secundaria-nivel-nacional>
- Tomasini, M., Bertarelli, P. y Estévez, M. (2017). Educación y diversidad sexual: Perspectivas de Estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba – Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflectionis*, 13(3), 1-23. <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/44800>
- Wainerman, C. y Chami, N. (2014). Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(45), 127-152. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1744/1263>

Anexo 1

Tabla 1. Frecuencias de respuestas para los contenidos indagados según si lo vieron satisfactoriamente, insatisfactoriamente, no lo vieron, o lo consideran no pertinente

Contenidos	Lo vio de forma satisfactoria %	Lo vio de forma insatisfactoria %	No lo vio %	No lo considera pertinente %
La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros/as	34.42	27	37.6	0.8
La reflexión y valoración de las relaciones interpersonales con pares, con adultos y con los hijos e hijas	40.8	28.8	30.4	0
El respeto de sí mismo/a, del otro/a y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas	42.3	26.8	30.9	0
El análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos	12.7	25.4	59.5	0
El conocimiento de normas y leyes que tienden a garantizar los derechos humanos del ámbito internacional	28.0	32.0	39.2	0.8
El análisis crítico de las prácticas basadas en prejuicios de género	12.8	20.8	64.0	2.4
La valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo con sus convicciones y preferencias	16.7	23.0	58.7	1.6
El conocimiento y el análisis de las implicancias de los alcances de los derechos y responsabilidades parentales frente a un hijo o hija	16.1	26.6	53.2	4.0
El conocimiento y el análisis de las implicancias de los derechos y responsabilidades de los hijos e hijas frente a los progenitores	16.9	29.0	50.8	3.2
El conocimiento, reflexión y análisis crítico referido a las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo	18.4	29.6	49.6	2.4
La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas	28.0	29.6	40.8	1.6
La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres	16.7	29.4	51.6	2.4
El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes	31.5	41.1	27.4	0
El análisis, identificación e implicancias de situaciones de incesto y abuso sexual infantil; pornografía infantil; trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes	10.5	17.7	71.0	0.8
La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales	20.7	32.2	46.3	0.8
El conocimiento de enfermedades de transmisión sexual, y la promoción de actitudes de cuidado de la salud y hábitos de prevención de las infecciones de transmisión sexual (incluido el VIH-Sida)	56.5	33.1	10.5	0
El conocimiento y la utilización de los recursos disponibles en el sistema de salud de acuerdo con la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (Ley 25.673)	13.8	18.7	65.9	1.6
El conocimiento anatómico y fisiológico en las diferentes etapas vitales	40.7	32.5	26.0	0.8
El conocimiento y la reflexión sobre fecundación, desarrollo	52.0	30.4	17.6	0

<u>embriológico, embarazo y parto</u>				
La reflexión en torno a las implicancias del embarazo en la adolescencia	31.2	35.2	33.6	0
La indagación y análisis crítico sobre los mitos o creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad	17.6	26.4	52.8	3.2
El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad	41.3	39.7	19.0	0
Conocimiento de los organismos protectores de derechos de su entorno (líneas telefónicas, programas específicos, centros de atención, etc.)	15.2	20.0	64.0	0.8
La indagación, reflexión y análisis crítico en torno a la violencia sexual; la coerción hacia la “primera vez”; la presión de grupo de pares y los medios de comunicación	15.3	28.2	54.0	2.4
La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad	16.8	26.4	54.4	2.4
La identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad	20.6	25.4	53.2	0.8
La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones a nivel mundial y en la Argentina	23.0	39.7	35.7	1.6

Fuente: elaboración propia. N=126 ingresantes universitarios/as. Nota: para una mejor comprensión, no se incluyen los contenidos de control indagados con las mismas opciones de respuestas.

Tensiones de la educación superior

Lorena Martínez Delgado⁵¹

Marta Osorio de Sarmiento⁵²

Benjamín Barón Velandia⁵³

Las implicaciones de la globalización vistas desde la perspectiva de los avances tecnológicos han repercutido universalmente, y de forma especial, en la transformación de los sistemas informáticos y de comunicación, transgrediendo la educación superior (ES) desde las relaciones personales, pues no dejan captar las percepciones de la realidad y la forma de relación entre los estudiantes. Lo anterior ha llevado a las instituciones de ES a propender por una formación humanística que genera igualdad de oportunidades para aquellos. Al respecto, en la literatura se han identificado propuestas curriculares universitarias desarticuladas, que no tienen en cuenta las dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales de los estudiantes. Lo que lleva, como lo plantean Verger, Moschetti y Fontdevila (2017), a analizar el papel de la privatización de la ES como fenómeno global y muy arraigado en los últimos tiempos en América Latina.

Esta propuesta cobra vigencia en una época donde la educación se considera el motor del desarrollo y el eje para la transformación social. Esta investigación documental, de tipo cualitativo y hermenéutico, aborda los principales problemas que enfrentan las

⁵¹ Enfermera de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Industrial de Santander. Diplomada en Educación para la Salud de la Universidad de Valencia, España. Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. Coordinadora de Investigación de la Escuela de Educación y Ciencias sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas en Bogotá, Colombia.

⁵² Posdoctora en Narrativa y Ciencia de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina y de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. Doctora en Educación de la Universidad de Granada, España. Decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas en Bogotá, Colombia.

⁵³ Estancia postdoctoral en Investigación Biográfico-Narrativa en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, España. Postdoctor en Epistemología en International Lifelong Learning University, ILLU. Doctor en Educación de la Universidad Central de Nicaragua, Nicaragua. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Informática y Multimedia de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Coordinador de Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

universidades en la sociedad actual, que a su vez se convierten en tensiones que inciden en los procesos de formación, que son: la globalización, los avances tecnológicos, la oferta educativa y la formación desde una visión humanista.

Marco teórico

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la ES tiene la responsabilidad social de avanzar en la comprensión de problemas con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como de hacerles frente. La ES, entonces, debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos entre los que figuran: la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (Unesco, 2009, p. 2)

Según la Unesco (2016) en La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016, la educación puede ayudar a acrecentar la inclusión y se constituye en un pilar importante para mejorar las condiciones de la población. Esta se considera como una de las mejores inversiones para aumentar las probabilidades de crear empleo cualificado y adecuadamente pagado; sin embargo, aunque la mayoría de los responsables de la elaboración de políticas sean conscientes de la importancia de esta para propiciar el trabajo productivo y decente; no son claras las maneras cómo se ampliará la educación para promover y aumentar al máximo las oportunidades laborales. (Unesco, 2016, p.91)

El crecimiento de la oferta educativa ha incrementado en el mundo. A partir de esta afirmación, si se realiza un análisis de este, se puede evidenciar que de acuerdo con el informe de la Unesco (2016) se ha aumentado el ingreso a la educación preescolar, lo cual lleva a la disminución del analfabetismo; no obstante, también evidencia que aún faltan metas por cumplir de acuerdo con los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (ONU, 2019).

Por su parte, las nuevas tecnologías están incidiendo en gran medida en la transformación de los sistemas educativos. La educación a distancia; el *e-learning*; el papel cada vez más relevante de la educación informal a través de instrumentos como: la televisión, el cine, el internet o los videojuegos y junto a ellos, las nuevas ubicaciones de la educación no formal. (Melendro, 2003, p. 241)

Metodología

Esta investigación es documental, de tipo cualitativo y hermenéutico. La investigación cualitativa es definida por Vasilachis (2006, citando a Denzin y Lincoln, 1994: 2) así:

La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones

naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p. 24)

Específicamente la investigación documental que forma parte del paradigma cualitativo, sustentado en la hermenéutica, busca interpretar desde los textos escritos la forma en que se percibe la realidad. Para la organización de la información se elaboró una matriz de Excel que permitió establecer las unidades de análisis sobre aquellos factores que generan tensión en la ES. Al realizar la revisión desde diversas fuentes se encuentra que los principales factores son: la globalización, los avances tecnológicos, la oferta educativa y la formación desde una visión humanista.

Presentación y discusión de resultados

La globalización señala las repercusiones universales de las políticas neoliberales que también llegan a la educación; se reducen las inversiones públicas en lo social, se potencia la privatización y las aplicaciones educativas de las teorías de gestión y organización empresarial, promoviendo políticas de “hacer más con menos”. En este sentido, el Foro Mundial de la Educación (2019) ha manifestado el rechazo a la mercantilización de la enseñanza y al proyecto de la Organización Mundial del Comercio de liberalizar los servicios, incluido el educativo, a través del Acuerdo general de comercio y servicios, que se encuentra en proceso de inminente aprobación.

La educación, y especialmente la superior, se encuentra inserta en un fuerte proceso de privatización en el que se puede, además, observar cada vez con mayor frecuencia, cómo en las instituciones educativas se introducen fórmulas de patrocinio e influencia económica, e ideológica, por parte de las grandes empresas transnacionales que ejercen mecenazgo en centros escolares, universidades e incluso en movimientos sociales que promueven la educación ambiental, o la solidaridad con el tercer mundo. (Melendro, 2003, p. 241)

La privatización de la educación es un fenómeno global, que se presenta de forma especial en América Latina. La creciente presencia del sector privado en los sistemas educativos de la región responde a una realidad para nada monolítica. La privatización educativa se explica parcialmente por el impacto de una serie de factores de carácter externo, incluyendo presiones derivadas de la globalización económica o el rol de organizaciones internacionales con una preferencia por las soluciones de mercado (siendo el Banco Mundial el caso más destacado). Ahora bien, el desarrollo de un amplio abanico de trayectorias de privatización educativa en América Latina se comprende solo a la luz de una serie de especificidades (políticas, económicas e institucionales) que, en la mayoría de

los casos tienen un carácter marcadamente endógeno. (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 73)

En este orden de ideas, desde la perspectiva de la educación en un ambiente globalizante, el reto deberá ser el de formar y capacitar estudiantes competentes para solucionar los diferentes problemas que requerirá una sociedad con alto consumo de recursos naturales. Según Heredia et al (2015), esta formación deberá estar centrada en el estudiante para que valore, reflexione, analice, juzgue y evalúe los impactos que tienen las decisiones gubernamentales en una sociedad que se desarrolla constantemente por el fenómeno de la globalización.

Si se hace un análisis del crecimiento de la oferta educativa mundial, se puede evidenciar que de acuerdo con el informe de la Unesco (2016), ha aumentado el ingreso a la educación preescolar, lo que lleva a un reporte de disminución del analfabetismo; no obstante, el informe también muestra que aún faltan metas por cumplir de acuerdo con los ODS (ONU, 2019).

Hay que reconocer que los logros en materia de oferta educativa son significativos y que los impactos que se han generado con los planes y proyectos desde la educación preescolar a la ES son suficientes para mitigar cada vez más el fenómeno del analfabetismo resulta tautológico. Todo esfuerzo que se realice en pro de la comprensión de la educación como otro transformador de la realidad será significativo, aunque, paradójicamente, insuficiente, ya que cada cambio que se realice en los sistemas educativos exige mucho más. Una muestra de ello son los procesos de articulación de la educación media con la ES, en los que se le brindaron oportunidades de educación de calidad a niñas y niños de colegios oficiales y no oficiales (Parada y Barón, 2015).

Ahora bien, es fundamental identificar que, en las políticas generadas para el ingreso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, cada vez sea mayor la cobertura y la mejora de la infraestructura en lugares donde antes no existía, o era complicado el acceso. Un ejemplo de ello son los mega colegios, dotados de escenarios académicos y de aprendizajes cada vez más comprensivos, y expansivos, en el orden de las inteligencias múltiples, en los que “todos a aprender” no es una idea sino la realización de condiciones en pro de un mundo más justo y cambiante. De esta manera se logrará no solo mitigar una realidad problemática, como el analfabetismo, sino transformar las condiciones de vida de las personas que habitan los territorios, además de generar procesos de autonomización, lo que les posibilitará ser autogestores su formación, situada, aplicada y de desarrollo sostenible (PNUD, 2016).

Hoy en día es imperativo impulsar el desarrollo sostenible. Una visión sobre lo que esto significa se desarrolla en la agenda que busca acabar con la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar de todas las personas y proteger el planeta para 2030 (PNUD, 2016). El Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) tiene un rol fundamental que jugar, brindando soporte a los países para hacer de esta visión una realidad.

En este sentido, los retos que se trazan para proteger el planeta para 2030, se reconocen en un entramado de realidades que no se reducen a la mitigación del analfabetismo, solamente, sino que impactan en otras dinámicas de este problema. De acuerdo con esto, se trata de una visión universal, de pensar la sociedad como unidad-múltiple, en la que los objetivos de realización de una vida cada vez más digna dejan de ser un sueño o la posibilidad de unos países, y se constituye en un objetivo de la casa común (La Santa Sede, 2015).

Aprovechando las capacidades instaladas de los países, de sus órganos y organismos que se encuentran en el Sistema de Desarrollo de las Naciones Unidas; se han establecido una serie de cooperaciones y coordinaciones en el contexto nacional e internacional, en el Plan Estratégico 2014-17, el PNUD presenta su visión con la que pretende:

Ayudar a los gobiernos, cuando lo solicitaran, en la formulación y ejecución de programas de acción nacionales de mitigación de la pobreza y de desarrollo sostenible. A este respecto, debería prestarse particular atención a las actividades prácticas relacionadas con esos objetivos, como las de eliminación de la pobreza, proyectos y programas complementados, cuando correspondiera, con ayuda alimentaria y debería apoyarse en especial el empleo y la generación de ingresos. (CNUMAD, 1998)

Lo anterior permite reconocer que la comprensión existente entre las necesidades básicas de las naciones es vista desde perspectivas comunes, toda vez que se identifican como asuntos universales y de la condición humana. En este sentido, la eliminación total de las condiciones que posibilitan la pobreza y el mejoramiento de los recursos naturales que proveen la alimentación, entre otros, son apoyados por la implementación y desarrollo de proyectos globales para el auto sostenimiento de las condiciones adquiridas gracias a las naciones con potenciales para ello. Esto implica no generar habilidades consumistas en los territorios, sino ganar autonomía para ser auto productores.

Una educación pertinente, que se oferte de manera situada y aplicada a los contextos reales, buscaría vínculos entre las naciones y los territorios que han logrado desarrollos, y procesos, autonomizantes de sus economías, políticas y culturas, entre otros aspectos, para brindar estrategias y condiciones de posibilidad de vida, sin detrimento de las propias.

En los grandes logros evidenciados en el informe del Seguimiento de la educación en el mundo 2017/2018 de la Unesco en el que se le hace seguimiento a los ODS para 2030, resulta evidente que existe mitigación del analfabetismo, debido al permanente aumento del ingreso de niños a la educación preescolar, pero en este mismo informe, se reconoce que aún no es suficiente dicho incremento cuando aproximadamente 264 millones entre niños y jóvenes aún no están cubiertos por el sistema educativo, y por tal motivo no asisten a la escuela. Para la Unesco dicho resultado es una de las grandes carencias que tienen los gobiernos, producto de las dinámicas y comprensiones sobre la

corresponsabilidad que tienen con los procesos educativos, que no cambiará, hasta que ellos no la asuman en el orden de la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social. No es suficiente llegar a un proceso de educación expansiva, en términos de cobertura territorial, lo realmente importante es la prestación del servicio educativo con altos estándares de calidad.

Para la Unesco, es fundamental que los gobiernos asuman la responsabilidad de las dinámicas generadas por las experiencias implementadas en las políticas educativas. Lo anterior, es una manera de evidenciar el complejo sistema de corresponsabilidades que tienen las políticas públicas de los gobiernos y reconocer los grandes esfuerzos que realizan las instituciones educativas y estas, a su vez, encarnadas en los maestros, toda vez que siempre que algo falla en la estructura y se hace visible, la responsabilidad recae sobre el cuerpo docente, al desconocer que los resultados son producto de una serie de ecosistemas que fallan.

Colombia en la perspectiva del informe

En la realidad colombiana, a la luz del avance y seguimiento a los objetivos, y las mejoras continuas del sistema educativo, es importante destacar que temas como la inclusión, el acceso, la diversidad de aprendizajes, los reconocimientos de las diversidades culturales y territoriales (en el escenario de los proyectos etnoeducativos) y los acompañamientos en la formación de maestros, permiten ampliar la mirada de los procesos de gestión de los objetivos. Por supuesto que aún no son definitivos ni contundentes; pero en contraste con las desigualdades y dificultades presentadas otrora, ya se pueden ver los cambios de los lenguajes y las transformaciones de la cultura colombiana, no solo en los discursos académicos, sino en la cotidianidad, porque las respuestas a las faltas e incumplimientos son demostradas por los afectados a través de los medios de comunicación y de participación social, cosa que anteriormente no ocurría.

Las expectativas sobre el desarrollo colombiano en materia de cobertura y calidad educativa son positivas; aunque lentas. Una de las condiciones que ha permitido esta variable ascendente es la apuesta por la educación virtual en sus múltiples modalidades y metodologías, porque ha permitido extender la comprensión de otras formas de educación; no solo en el sector oficial, sino en el privado. Además, el compromiso de instituciones reconocidas por su alto nivel de calidad les permite brindar de manera ascendente programas académicos ya sean cien por ciento virtuales o como apoyo a la presencialidad y al trabajo colaborativo. Una gran cantidad de instituciones educativas en la actualidad ofrecen alternativas con plataformas digitales y herramientas tecnológicas, lo cual posibilita que el derecho a la educación sea cada vez más una realidad palpable que pueda llegar a todas las regiones del país y se mitiguen cada vez más las brechas en la desigualdad, contribuyendo no solo en la cobertura (llegar a más personas y a más lugares), sino ofreciendo una educación en las mismas condiciones de calidad como se hace en las grandes ciudades del mundo y con las mismas características de aseguramiento de la calidad.

Por su parte, el gobierno nacional pone en primer plano a la educación promoviendo estrategias que aumenten el número de estudiantes y la cobertura a todas las zonas del país, por medio de propuestas como la jornada única, la excelencia de los docentes y la reestructuración del sistema de educación superior. (OCDE, 2016, p. 32)

De esta forma, es viable que las condiciones de mejoramiento continuo de la educación en términos de cobertura estén ligadas a la calidad de esta, ya que en los últimos años Colombia ha adquirido una comprensión frente al problema de la educación en escenarios rurales y alejados de las grandes ciudades. Para calcular y reconocer los múltiples avances y las deficiencias que aún se tienen, se cuenta con una amplia gama de sistemas estadísticos que monitorean la cobertura y la calidad de la educación.

Avances tecnológicos en educación

Las nuevas tecnologías influyen en la transformación de los sistemas educativos. Es innegable reconocer que en la era digital la velocidad con la que avanzan los sistemas informáticos y de comunicación incide en las relaciones personales, en la percepción de la realidad y en la forma de relacionarse con el mundo. Es por esto por lo que el uso de pedagogías que incorporen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierten en una estrategia motivadora que permite mediar el uso de estas con la formación en valores y ciudadanía, en un mundo globalizado donde los estudiantes no conciben una enseñanza que no incluya los recursos tecnológicos.

Desde esta perspectiva las nuevas tecnologías se convierten en una herramienta y no en el eje que guía los procesos de formación, por cuanto el desarrollo de una cultura digital en los estudiantes favorece a su vez sus capacidades creativas e innovadoras en las actividades propuestas en el aula, además, con una adecuada orientación por parte de los docentes, también se puede favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, cuando los estudiantes son capaces de discernir entre una información disponible en la red y un conocimiento validado, construido con rigor científico.

La inteligencia artificial, la robótica, los sistemas de observación, las redes computacionales, los portátiles, los chips y las memorias, entre otros, parecían asuntos de ciencia ficción o de películas futuristas, y exclusivos de ciertas atmósferas del conocimiento; pero en la actualidad se trata de mediaciones pedagógicas que posibilitan los interaprendizajes, toda vez que amplían o reconocen los orígenes del conocimiento, su naturaleza y procesos de transformación en el tiempo, y en el espacio, y que también se han desestructurado, y acoplado, a sus comprensiones en la era actual (Barón, 2017).

Hay que reconocer que se está en la era digital y que los impactos de las tecnologías estáticas y dinámicas demandan nuevas lógicas de trabajo, resulta tautológico, ¿pero en qué consisten esas transmutaciones y cambios a las que estos nuevos mundos de acceso, transmisión, transferencia y comunicación del conocimiento invitan?

Además de la desestructuración y acoplamiento de las categorías de tiempo y espacio, hay que agregar otros elementos que condicionan los procesos y se constituyen en

desafíos, a saber: el papel del estudiante, el papel del maestro, los nuevos lenguajes, las nuevas relaciones entre las personas y las mediaciones tecnológicas, entre otras.

Por ejemplo, hablar de tiempo y espacio como condiciones de posibilidad en esta era, ahora es más una oportunidad que un obstáculo, ya que anteriormente se disponía de espacios físicos (instituciones educativas) y tiempos (horarios de clases) para formalizar el conocimiento adquirido y desde donde se daba razón de lo que una persona sabía y era competente para hacer. Si no cohesionaba el tiempo y el espacio para estudiar, y asistir a las clases, resultaba complicado certificar las competencias de una persona para desempeñarse en determinado campo laboral y mucho más en el caso de las conferencias debido a que estas solo las podían aprovechar las personas que se encontraban en aquel tiempo y espacio acordados.

Ahora bien, en las nuevas comprensiones del tiempo y el espacio se comparten los conocimientos de manera sincrónica y asincrónica. A través de plataformas y programas de audio, y video, es posible interactuar con personas de otros países, generar redes de conocimiento, promover el trabajo colaborativo y reconocer elementos culturales que antes solo eran brindados por los viajes. De igual manera como lo plantean Zambrano, Medina y García (2013, citando a Kleker, 2005:52): “Creando así unas instancias de trabajo sin barreras geográficas, sociales, económicas y culturales”.

Un caso del “proceso investigativo” en este sentido, es el de un grupo de estudiantes (*in-put*) de diferentes países y zonas horarias, en el que existen una serie de acuerdos de trabajo colaborativo donde hay momentos de producción académica e investigativa de manera individual y cada participante, en sus tiempos, aporta a un documento grupal en una plataforma, por ejemplo Google Drive. También hay unos momentos en los que se generan debates y se comparten los avances o resultados, en los que se acuerdan los tiempos para realizar las disertaciones y con ello se beneficia el intercambio de opiniones, puntos de vista, diferencias o convergencias.

En la gestión del conocimiento (*process*) que en ese escenario se da y la consolidación de nuevas dinámicas de trabajo en pro de soluciones a problemáticas que cada día se dan más en el orden de lo global, planteado por Robertson (2003), entendiéndolo, como la facultad de revalorar la dimensión local, de lo propio, de la mismidad, de pensar de forma mucho más global, para la toma decisiones y actuar de manera local “acoplando una expresión de la fenomenología alemana, salirse de sí pero sin dejar de ser uno mismo”. El (*out-put*), más allá de un producto, es la conformación de las redes que se dan en las sinergias de los trabajos colaborativos, donde los equipos aprenden a asignarse tareas, actividades y se encaminan a consecución de objetivos claros y comunes.

Estas lógicas de trabajo también infieren un quiebre en la comprensión de otro actor fundamental en la construcción del conocimiento: el maestro. Ahora, estas posibilidades también lo sumergen en un nuevo mundo que lo invita a la transformación permanente de sus estilos de enseñanza y de aprendizaje, y a convertirse cada vez más en un mediador, en un agente del conocimiento, superando la comprensión del transmisor de información.

Como maestros-tutores, esta nueva comprensión de la educación radica en permitirse cambiar de actitud, reconocer que existen ciertos procesos que necesariamente se deben abordar para estar inmersos en esta nueva era en la que lo único que podemos afirmar, parafraseando a Heráclito de Éfeso, es: “El movimiento es lo único que permanece”.

Además, es importante entender que, como en todo contexto, es necesario ingresar en otras dinámicas tales como:

Alfabetización para el mundo digital. Con todo lo que ello infiere como nuevos lenguajes, interacciones, subjetividades, redescubrimientos y construcciones de los actores de los procesos educativos, entre otros.

Uso adecuado de las redes. Promoción de la incorporación de trabajos mediados por las TIC para resignificar la usabilidad de las redes en el contexto de la formación integral de estudiantes y maestros.

Transformación curricular. Se devela la transformación del currículo, reconociéndolo como la médula institucional que permite la formación integral. Este se flexibiliza al comprender las nuevas dinámicas sociales de aprender.

La educación desde una concepción humanista

Esta reflexión realizada en páginas anteriores permite vislumbrar que la universidad ha tenido que responder a las exigencias que demandan la economía mundial y los avances tecnológicos, desconociendo en algunos momentos los contextos sociales y culturales. Al respecto, García, (2015) expresa:

La urgencia por alcanzar niveles de calidad y acreditaciones internacionales desplaza las necesidades y cuestionamientos específicos de cada institución y cada país, y los sustituye por requerimientos corporativos y por un pragmatismo exacerbado que, contrario a lo que promulga, no busca promover el desarrollo del país, sino la productividad de las empresas. (p. 87)

Desvirtuando los procesos educativos de formación de ciudadanos, en una instrumentalización que soslaya todo conocimiento diferente al científico. Es en el contexto de los apartados desarrollados en este capítulo, que se considera pertinente rescatar los principios fundamentales de la formación, que, si bien se encuentran explícitos en el PEI (proyecto educativo institucional) de cada universidad, se diluyen en la propuesta de asignaturas y contenidos propuestos en los planes de estudios.

Fernando Savater (1998) afirma, con razón, que: “La educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños” y que “nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”. La educación será vehículo fundamental para posibilitar que los demás contagien su humanidad, “a propósito y con nuestra complicidad”.

Zuluaga y García (2013, citando a Zambrano, 2007), manifiestan que el aula como espacio educativo debe ir más allá del espacio físico donde se da la trasmisión de saberes; el aula desde el pensamiento humanista y poético de María Zambrano, dinamiza y amplía el sentido de la misma, consideración que no solo tiene que ver con los espacios materialmente definidos, sino, y quizá más importante, con la experiencia humana que en estos se despliega, haciendo de aquella un elemento de alta relevancia, en tanto sirve de acicate narrativo para los actores del proceso educativo. Invitación que cobra total vigencia en tiempos actuales, donde la desenfrenada sociedad de consumo ha pretendido que el ser humano vuelque su mirada hacia su imagen corporal, dejando a un lado la construcción de su ser interior.

Al considerar en el ambiente educativo el aula como espacio poético, también se abre la puerta para vivir la experiencia de la razón poética, que sin entrar en controversia con la razón positivista pretende ir en busca del ser del hombre, tal como lo expone Maillard (1992) al argumentar: “La razón-poética en cuanto que método fenomenológico es, como veremos, un método de descubrimiento encaminado a posibilitar una acción esencial: la realización de la persona en su dimensión más absoluta”. (p. 59)

Hay que apostarle, por ende, a una cultura de la ES en contraposición a una cultura de la violencia; a una relación entre educación y sociedad, más allá de los academicismos, lo cual no significa abandonar la academia, sino encaminarla; hay que transformar las miradas sobre el currículo, más allá de perspectivas instrumentalistas; hay que apostarle a la transformación de los maestros, partiendo del reconocimiento de su dignidad y cultivando su sensibilidad pedagógica, y social; hay que dar cabida en la universidad a la pedagogía ciudadana y no a materias con contenidos sobre cívica, al humanismo y no al desarrollo teórico de las humanidades. En síntesis, hay que recuperar el papel protagónico de la universidad como factor de transformación social pues en sus muros se promueve el conocimiento, la formación, la investigación y estos tres elementos no pueden ser parte de un negocio, sino de una apuesta por un mundo mejor (Londoño, 2014).

De igual forma, una educación cimentada desde una visión humanista se considera inclusiva. La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando de un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad. Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tienen ciertas características que asemejan y otras que diferencian, de tal forma que no hay dos personas idénticas, sin embargo, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”, es decir, desde criterios normativos (Blanco, 2006).

La valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conllevan a la exclusión y la discriminación. La diversidad en el ámbito educativo se remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus motivaciones e intereses, y estas

diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Según (Blanco, 2006) desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de “lo normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos. (p. 10)

El Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Unesco, 2016) expone en cada uno de sus apartados y de manera explícita, cómo la educación es el medio para disminuir las inequidades que se presentan en el mundo actual, la situación de pobreza, la exclusión social, la discapacidad y la violencia de género, entre otras, por cuanto los procesos educativos permiten la reinención de cada individuo desde su ser, su pensar y en su capacidad para reconocerse como ciudadano del mundo y con compromiso de contribuir desde, su ser y su quehacer, a la transformación social.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como los ODS, retoman aquellas desigualdades e inequidades que deben superarse y que todos los países deben tener como referente en la formulación de sus políticas y en sus planes de desarrollo. En un análisis individual de cada uno de ellos, se observa que su cumplimiento se da en la medida en que exista una inversión económica sostenida y en que las condiciones económicas, y políticas, de cada uno de los países se transformen, para que cada persona se sienta y actúe desde su humanidad. Formar desde los procesos educativos seres humanos, sensibles a la necesidad y al actuar ética, y moralmente, es la principal contribución que cada país puede hacer al planeta.

Es así, como los procesos de formación docente deben sustentarse en los cambios que se generan en las políticas educativas en cada uno de los países y en el mundo. Políticas que a su vez se encuentran inmersas en los contextos políticos, económicos y sociales que se dan en la globalización.

Por tanto, los procesos de formación docente, deben contemplar el desarrollo de capacidades flexibles y autónomas para determinar cómo se configuran los saberes, cómo se respeta la diversidad y cómo se entienden las complejas interrelaciones del conocimiento disciplinar, para educar en aulas donde las características individuales de los educandos, tales como: etnia, raza y condición social, entre otras, se constituyen en factores fundamentales para la organización de las actividades académicas. Este planteamiento, de carácter reflexivo, pretende realizar un análisis crítico de todos aquellos factores que deben considerarse en la formación docente, para que los maestros cuenten en el aula de clase con las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias, para brindar una educación pertinente a las necesidades individuales, los contextos sociales y demandas educativas internacionales del siglo XXI y acordes a las expectativas de la sociedad.

Una de ellas, es la forma de comunicación y el significado que el lenguaje tiene para el estudiante y el otro elemento es la educación en el contexto actual. Ambos argumentos se entrelazan en el quehacer educativo cotidiano. Por un lado, en el afán de desarrollar contenidos en el aula se olvida al estudiante como persona, sus motivaciones, sus intereses

y sus proyecciones. De igual forma, el lenguaje que utilizan los docentes; no los acerca a los estudiantes, sino que los distancia, tampoco los motiva a participar del proceso de aprendizaje pues carece de sentido para ellos. Esta problemática se relaciona con el otro argumento del autor y es que se educa en la descontextualización; no se tiene en cuenta la realidad que vive el estudiante y lo que esta le impone al joven. Cumplir con rol de educador, implica orientar al estudiante en la búsqueda de su camino de una manera creativa y humana, al mostrar que entre diferentes realidades, es él quien construye la propia.

Frente a estas cuestiones, la escuela cumple un papel fundamental. Esta institución, no solo forma a personas, sino también a ciudadanos, entendiendo a estos más allá del concepto que hace referencia a individuo que vive en una comunidad local con una serie de derechos y deberes, y estando más cerca de un concepto de ciudadanos críticos, capaces de entender y valorar las problemáticas de su mundo, con la capacidad para formar parte de una ciudadanía participativa, flexible y activa políticamente. Bartolomé (2002) explica que esto parte de una ciudadanía planetaria, ya que: “La educación puede contribuir a la transformación social, si se vive como un proceso dinámico, que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intención claramente transformadora”.

Para finalizar, la globalización, los avances tecnológicos, la oferta educativa y la formación desde una visión humanista son factores deben ser considerados en las instituciones educativas para disminuir las tensiones actuales que se presentan en la educación, por cuanto si no se tienen en cuenta pueden llevar a una desarticulación entre los propósitos de los sistemas educativos, los avances tecnológicos y la sociedad.

Conclusiones

Una mente abierta y una cabeza bien puesta, para hablar en términos de Morín, es lo que permitirá la correcta incorporación de las tecnologías estáticas y dinámicas a la cotidianidad de la educación universal. Es el encuentro con esos nuevos mundos, una perspectiva de recreación de nichos de aprendizajes de realidades complejas y simultáneamente interdependientes, en donde el corazón es el acompañamiento en el cambio de las estructuras de agenciamiento del conocimiento, en el que los actores no son pasivos, sino gestores y productores de conocimiento.

La invitación a una educación más global no es otra cosa que la incorporación a una cultura de la inclusión y del reconocimiento incondicional del otro como legítimo. Educar con apoyo en las tecnologías, es aprender a ver a través de la realidad caleidoscópica, es estar dispuesto a los consensos, pero también a los disensos.

Un pensamiento apoyado en las tecnologías que asisten a la educación promueve una comprensión frente a dinámicas, ritmos y formas de aprender. Porque pone a los sujetos en la condición particular de otros y no en la propia; no como un límite, sino como una experiencia de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Es innegable que la velocidad con la que avanzan los sistemas informáticos y de comunicación en la era digital, ha incidido en las relaciones personales, en la percepción de la realidad y en la forma de relacionarse con el mundo. Es por esto, que la adaptación de estrategias pedagógicas que incorporan el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierten en una estrategia motivadora que permite mediar el uso de las tecnologías, con la formación en valores y ciudadanía, en un mundo globalizado donde los estudiantes no conciben una enseñanza que no incluya los recursos tecnológicos.

Desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías se convierten en una herramienta y no en el eje que guía los procesos de formación, por cuanto el desarrollo de una cultura digital en los estudiantes favorece no solo el desarrollo de capacidades creativas e innovadoras en las actividades propuestas en el aula, sino que desde una adecuada orientación docente, también se puede favorecer en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico, cuando son capaces de discernir entre una información disponible en la red y un conocimiento validado, construido con rigor científico.

Referencias

- Barón, B. (2017). *Conversaciones. Prácticas vitales en educación superior*. Editorial Aula de Humanidades SAS.
- Bartolomé, M. (2002). *Educación para una ciudadanía intercultural*. En. M. Bartolomé (Coord.), *Identidad* (pp. 131-155). Narcea.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- CNUMAD (1998). *Agenda 21: desarrollo sostenible: un programa para la acción*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter3.htm>
- Foro Mundial de la Educación (2019). *El Foro Mundial sobre la Educación aprueba la Declaración sobre el Futuro de la Educación*. <https://www.unicef.es/prensa/el-foro-mundial-sobre-la-educacion-aprueba-la-declaracion-sobre-el-futuro-de-la-educacion>
- García, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 17(2), 79-
<https://dx.doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51275>
- García, F., Noriega, R., López, F., Romero, J., Guerrero, J. y Beltrán, S. (2015). La educación y la globalización. *CULCyT*, 12(57), 185-199. <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/783/1397>
- La Santa Sede (2015). *Carta encíclica Laudato si' del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Londoño, G. (2014). Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano. Reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad.

- Itinerario Educativo*, 28(63), 197-214.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1486/1255>
- Maillard, Ch. (1992). *La creación por la metáfora*. (1ª Ed.). Anthropos.
- Melendro, M. (2003). Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites. *Educación XXI*, 6, 235-246. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600610.pdf>
- OECD (2016). *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- ONU (2019). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Parada, R. y Barón, B. (2015). *Articulación de la Educación media con la educación superior en el Distrito Capital: experiencia Uniminuto*. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/1484/1431/>
- PNUD (2016). *Apoyo del PNUD para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/poverty-reduction/undp-support-to-the-implementation-of-the-2030-agenda.html>
- Robertson, R. (2003). Glocalización tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En C.J. Monedero, *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización* (pp. 261-284). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=858205>
- Savater F. (1998). Educar, un acto de coraje. En PNUD 1998, *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. https://issuu.com/elpapaupa/docs/educacion_agenda_siglo_xxi_1f72f6735be032
- Unesco (2009). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco (2016). *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000045745_spa
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verger, A., Mochetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Educación internacional.
- Zambrano, W., Medina, V. y García, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica Revista de Investigación*, 26, 51-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3340102>
- Zuluaga, C. y García, G. (2013). María Zambrano: una nueva fenomenología acerca de la educación. *Praxis Filosófica Nueva serie*, 37, 193-208. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n37/n37a09.pdf>

La Educación Técnica Profesional - Trayectorias Escolares en las Escuelas Secundarias Técnicas de la Provincia de Córdoba – Informe Técnico descriptivo

Laura Londero⁵⁴

El presente Informe intenta, en una primera instancia y a modo de introducción a la temática a abordar, resaltar los aportes teóricos en relación con los conceptos y recuperar los sucesos históricos por los que atravesaron las Escuelas Técnicas en Argentina a fines del Siglo XX y principios del Siglo XXI. Se presenta una caracterización a partir de las decisiones de las políticas públicas de turno, sus impactos y consecuencias; se realiza un breve recorrido desde la Reforma educativa hasta la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional – Ley 26058/05 y la Ley de Financiamiento Educativo. Ley 26.075/05.

En una segunda parte, se presenta una descripción de cómo se desarrollan las trayectorias escolares de alumnos de la Educación Técnica Profesional, tomando como referencia los datos cuantitativos es decir, los indicadores de trayectoria escolar arrojados por la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa – Área Estadísticas – dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.- Se analizan e interpretan estos datos y se los vincula con la Propuesta de la Educación Técnica Profesional para propiciar la redistribución de los recursos, la equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel técnico profesional junto a las política de Estado que acompañan el proceso. Por último, se concluye cómo esta modalidad contribuye a la justicia social.

Referentes Teóricos

La Educación Media llamada hoy Educación Secundaria es un concepto estructurante y sistémico ya que se remite a un Nivel del Sistema Educativo y cuya concepción se construye a partir de su historicidad y evolución. Se trata de “una institución que nace con el proceso de modernización social” dice Germán W. Rama (1984).

Siguiendo este autor, se puede decir que la educación secundaria se remite a un sistema organizado de conocimientos que los estudiantes adquieren mediante el acompañamiento y guía de docentes o “maestros” cuya preparación es específica a una rama del saber científico. En sus comienzos, los contenidos del plan de estudios abarcaban la cultura general y estaban destinados a una elite potencial que luego podía asegurar su ascenso social y su participación en la vida ciudadana del país.

En América Latina y hasta fines del siglo pasado la educación secundaria tenía la función de preparar para la continuidad de los estudios superiores, por ello los primeros colegios fueron instituciones dependientes de las Universidades y más tarde aparecieron los Colegios Nacionales y Escuelas Normales donde las alumnas mujeres tenían la posibilidad

⁵⁴ Universidad Católica de Córdoba, Doctorado en Educación, lic.londero@gmail.com

de un desempeño profesional una vez terminado su nivel secundario, en países como Costa Rica y los del Cono Sur, la educación normalista obtuvo un eficiente desarrollo.

Se puede advertir que la principal dificultad que presenta este nivel es la indefinición conceptual de su función, sus objetivos y de los contenidos a enseñar. A partir de su universalización, el debate conceptual adquiere total relevancia ya que presenta como desafío plantear definiciones que se ajusten a otros momentos del desarrollo social y a la progresiva complejidad del conocimiento y al desarrollo científico tecnológico en las sociedades contemporáneas. Estas cuestiones ponen en evidencia la necesidad de revisar este nivel a partir de su obligatoriedad para brindar herramientas que contribuyan a la formación de las masas, a la distribución de los recursos necesarios para esta función y a la integración de saberes específicos para la formación integral de sujetos cualificables, que contribuyan al desarrollo económico, productivo y político del país, condición necesaria para alcanzar con éxito su función formativa. El debate acerca de los sentidos de la escuela secundaria obligatoria, la redistribución de los recursos humanos y materiales y las representaciones sociales que se generan al interior de las escuelas, en las acciones e interrelaciones entre los sujetos son las lógicas operacionales que nos llevan a alcanzar una sociedad más justa y equitativa, una escuela para todos.-

- Educación Técnico Profesional

Las orientaciones conceptuales con relación a la Educación Técnica Profesional (en adelante ETP) han variado en y a lo largo del tiempo según lo indica UNESCO (Conferencias Generales 1962-1974).

La ETP se refiere “prácticamente en todos los casos a la formación en profesiones, especialidades, ocupaciones o carreras, directamente relacionadas con el desempeño laboral, que – con variaciones mayores o menores en cuanto a las categorías de clasificación- se localizan en todos los países”. (De Ibarrola, 2009; p. 73). En nuestro país la Educación Técnica Profesional comprende tanto la educación secundaria como la de nivel superior y la formación profesional.

La modalidad técnica al igual que la educación secundaria común, fue construyendo aquello que los investigadores Tyack y Cuban (2001) denominan gramática escolar. Esto refiere al conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la cotidianeidad en las escuelas técnicas, la disponibilidad efectiva de los espacios, la gestión de un currículum específico, la administración de los recursos materiales y humanos, el equipamiento de los talleres y laboratorios, diferentes del aula y sobre todo, la interacción de profesores y estudiantes para alcanzar aprendizajes socialmente válidos y la construcción de saberes a partir de situaciones problemáticas reales y concretas, propias del entorno.

Las escuelas de educación técnica profesional se dividen en dos ramas: industrial y agropecuaria. Las transformaciones del sector productivo, posterior al proceso de modernización del estado y frente al impacto de incorporación a los nuevos patrones de acumulación del capital generaron la obligación de dar respuesta a la formación de una mano de obra calificada es entonces que, la función de la educación técnica profesional se

desplaza a la necesidad de generar habilidades y capacidades profesionales como requisitos básicos para el desempeño profesional de un técnico.

En la actualidad, se define a la educación técnico profesional como una modalidad de carácter estratégico “dada su vinculación con el desarrollo, con mayores niveles de inclusión e igualdad social, por constituir un factor clave para el crecimiento económico sostenido y sustentable de los países, en términos regionales y locales, y por su incidencia en la calidad del trabajo, la productividad de la actividad económica y la competitividad territorial” (Almandoz, M.R. 2009; p. 63).

Se puede agregar que la consolidación de la educación técnica profesional como modalidad estuvo asociada a la creación de una regulación específica que la reglamenta, organiza y reordena en su oferta escolar. Esta es la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058/05 que establece su marco legal y le otorga al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) la responsabilidad de diseñar y ejecutar acciones que regulen este subsistema a lo largo y a lo ancho del país.

- Trayectorias escolares en la ETP

El concepto trayectoria en el ámbito educativo surge a partir del estudio de la vida de los jóvenes desarrollado en la extensa obra titulada “La Reproducción” del sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu y Passeron, (1995) refieren la idea de trayectoria escolar, carrera escolar y biografía escolar para dar cuenta del modo y el tiempo de aprendizaje que adquieren cada uno de los alumnos en su paso por el Sistema Educativo. Este ritmo del alumno o paso supone una cuestión regular de acuerdo con la estructura y al proceso de escolarización que cada uno realice (por ejemplo la edad de ingreso). Este modo que adquiere el tránsito por la escuela se convierte en un elemento decisivo para describir el recorrido y el curso que pueden tomar las trayectorias, agregado a esto el conocimiento que aportan las prácticas que se configuran en torno a la cultura juvenil, las expectativas que crean los jóvenes en la construcción de un proyecto a futuro.

Como las define Flavia Terigi (2007) las trayectorias escolares teóricas poseen tres rasgos especialmente relevantes para su estructuración: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción”

Las trayectorias escolares en la ETP suponen reconocer itinerarios frecuentes coincidentes con las trayectorias teóricas que establece el nivel y el plan de estudios y al mismo tiempo reconocer las trayectorias reales que transitan los jóvenes en su paso por la escuela técnica.

- Trayectorias Formativas en la ETP

Como ya se mencionó, el concepto de “trayectoria” como categoría se toma del campo de las Ciencias Sociales, trabajado por el Sociólogo Pierre Bourdieu en su Teoría de la Acción Social. Si a este concepto le agregamos la cualidad formativa podemos decir que se trata del recorrido que realiza un estudiante de la ETP en relación con su formación técnica específica y la adquisición de las capacidades de acuerdo con el perfil profesional. El mismo comienza desde que ingresa a la escuela técnica pudiendo tratarse del ingreso a

primer año del Plan de estudio o bien a partir del cuarto año, momento en que inicia su formación en la Tecnicatura específica. Este recorrido de formación trae aparejado su vínculo no solo con el conocimiento específico y la adquisición de las competencias propias de la Especialidad sino también con su relación con el mundo laboral, es decir su trayecto por la práctica profesionalizante.

Las escuelas técnicas, en tanto instituciones de educación técnico profesional pertenecientes al nivel de educación secundaria, deben cumplir con finalidades educativas que le son propias: formación integral de los estudiantes y resguardo de su carácter propedéutico; formación vinculada con un campo ocupacional amplio y significativo y formación vinculada con el ejercicio responsable de la ciudadanía y del quehacer profesional.

Existe una relación sustantiva entre las capacidades a desarrollar desde la perspectiva de los diferentes campos formativos.

La formación especializada y las prácticas profesionalizantes se desarrollan en consonancia y de manera articulada con la formación general y la formación científico-tecnológica, de modo de atender al principio de la formación integral, considerado como eje central de la propuesta de la escuela técnica.

Esto es así porque la escuela técnica procura una sólida formación general a fin de garantizar no sólo los propósitos propedéuticos y de formación ciudadana pertinentes al nivel de la educación secundaria, sino porque sin ella no es posible la formación de un técnico.

De esta manera, las escuelas técnicas tienen la capacidad de emitir un título técnico que acredita tanto la formación técnico profesional como el cumplimiento del nivel de educación secundaria y habilita para la matriculación del ejercicio profesional cuando así lo requieran los estudiantes y de acuerdo con las leyes y reglamentos de las distintas jurisdicciones.

Recorrido histórico

Durante el primer Gobierno Peronista, entre los años 1946 y 1952, la educación técnica fue uno de los pilares de la política educativa y se constituyó en un verdadero instrumento democratizador al posibilitar el ingreso de los jóvenes que, hasta ese momento, se encontraban excluidos del sistema educativo, a la vez que consolidó la incorporación del sector obrero a la educación secundaria y a la Universidad.

Esta modalidad sienta sus antecedentes en las primeras Escuelas de Artes y Oficios que tenían como objetivo la formación de mano de obra calificada para acompañar el proceso de un modelo de país que se empezaba a construir y donde la fábrica era factor clave de la propuesta. La política educativa tenía entonces dos objetivos claros para la escuela secundaria: la prosecución de los estudios superiores y la formación de técnicos para el mundo del trabajo. La provincia de Córdoba se destacó por la formación de estos jóvenes en Instituciones educativas tanto de bien público como privado que le otorgaron

mano de obra calificada al sector industrial, no solo de la provincia sino del país y del mundo, Técnicos altamente especializados en las distintas áreas industriales.

El 15 de noviembre de 1959, se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y a partir de su relación, las Escuelas técnicas se denominaron “Escuelas Nacionales de Educación Técnica”, conocidas como (ENET), unificando las escuelas industriales y las restantes de Artes y Oficios, produciéndose en un contexto de modelo desarrollista.

En el año 1980, el Estado se encuentra aún con régimen militar, toda fuente de financiamiento proveniente del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) se había eliminado, cabe agregar que el aporte de las industrias del País sostenía al CONET. Esto significó un gran golpe para la Educación Técnica. Se desarrollaron, entonces, políticas públicas a partir del Crédito Fiscal, el cual se mantiene en la actualidad, sin demasiados cambios y consiste en la desgravación impositiva de las empresas que inviertan en acciones educativas.

En 1993, con la Ley Federal de Educación se transfieren las ENET a las provincias y se agregan los trayectos técnicos profesionales (TTP) para las exescuelas técnicas, con el propósito de cubrir algunos contenidos específicos, tal fue el caso en la ciudad de Córdoba del actual IPET 247 “Ing. Carlos Cassaffouth” y el IPET 249 “Nicolás Copérnico”.

La globalización de la economía, la incorporación de nuevas tecnologías, la subsistencia de sistemas de producción propios de la modernidad, y ante un Estado que propiciaba políticas neoliberales, modificaron con una velocidad inusual el mundo del trabajo. En este nuevo y vertiginoso contexto, la escuela propuso un nuevo modelo para la formación de los jóvenes del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio de la provincia de Córdoba implementaron los cambios necesarios para la transformación que convertía a las modalidades y orientaciones del nivel secundario en un Polimodal a partir de los últimos tres años de cursado, los primeros tres años se denominaban Educación General Básica, con el objetivo de adecuarse a la Ley Federal de Educación (24.194) sancionada el 14 de Abril de 1993 y promulgada el 29 de Abril del mismo año, bajo la presidencia del Dr. Carlos S. Menem, ante una política de estado neoliberal.

Durante más de dos décadas, las Escuelas Técnicas, anteriormente denominadas Escuelas de Artes y Oficios permanecieron ausentes en el Sistema educativo Nacional. La transformación cualitativa del sistema educativo llevada a cabo entre los años 1995 y 1999 formó parte de un proceso de regulación social donde el Estado impuso a partir de sus intenciones, ajustes a diversos sectores como en este caso, la educación técnica, entendiendo que su sentido expresa un programa de acción política, sin tener en cuenta el entramado relacional de la escuela técnica y produciendo, de este modo, una fuerte lucha de poder al interior de estas. Este quiebre produjo impacto en las interrelaciones de los actores institucionales y sociales, ya que eran “portadores de tradiciones, representaciones y prácticas, poseen diferente intensidad y fuerza, lo cual genera una dinámica más que un movimiento de acción-reacción” Almandoz, M. R. (2000). Las escuelas se vieron

obligadas a elaborar Propuestas Curriculares bajo el formato de Bachilleratos Polimodales, ante una propuesta de acción fuertemente arraigada en Políticas centrales cuyo objetivo era achicar el presupuesto invertido en Educación y brindar propuestas de base homogeneizadora de la Educación Secundaria. Los Talleres de las Escuelas Técnicas permanecieron prácticamente cerrados durante estos años.

La Educación Técnica en Argentina y en la provincia de Córdoba: Características

El avance científico-tecnológico de las últimas décadas trajo consigo innovación en las Escuelas Técnicas, los procedimientos y el uso de equipamientos de alto impacto tecnológico, tornando los espacios del Taller de la escuela secundaria en recursos didácticos y productivos obsoletos.

En la Argentina de hoy, la ETP se refiere a la formación profesional, ocupacional directamente ligada a la formación en el desempeño de los Estudiantes que la transitan. A partir del año 2003, la educación técnica comienza a resurgir en nuestra provincia, un grupo de Instituciones educativas destacadas en la enseñanza de la educación técnica surgen como Escuelas piloto en sus Propuestas y se suman otras en las distintas provincias que componen el territorio Nacional. Esto ocurre a partir de la puesta en marcha de las distintas áreas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), ex CONET, que hasta ese momento se encontraba prácticamente con pocas áreas en funcionamiento.

Luego, en el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, que implica la obligatoriedad de la Educación Secundaria, y la Ley de Educación Técnico Profesional – Ley 26.058/05, acompañada de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo – Ley 26.075/05, las Escuelas Técnicas del País, a través de la elaboración de Planes de Mejora, ejecutados con fondos provenientes de INET se empoderan de todos los recursos tecnológicos y humanos para hacer de la Escuela Técnica, verdaderos Entornos Formativos, con el propósito de la formación de Técnicos de Nivel Secundario, mediante la adquisición de capacidades profesionales, propias de cada Perfil Profesional, que les posibilita el pasaje a los estudios superiores y universitarios, el ejercicio de sus profesiones, pero con la intencionalidad además, de una inserción a la producción o al mercado cada vez más difícil de alcanzar.

Una vez más, las políticas públicas, si bien impactan en la recuperación de la ETP, no logran cumplir con los objetivos o la intencionalidad de esta, ya que las políticas de mercado no acompañan en el cambio y la transformación que el país necesita.

Al decir de Ball y Bowe (Bowe et. al, 1992) “el contexto de la práctica es donde la política está sujeta a interpretación y recreación y donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas de la política original”.

Para estos autores, las políticas educativas no se implementan en un contexto de práctica necesariamente, sino que pueden ser recreadas, es decir que las Instituciones Técnicas han logrado recrear sus entornos formativos, mediante acciones formativas a pesar de que en el escenario nacional, provincial y local, el sector productivo-industrial no

contribuye en absoluto al propósito de aumento de los puestos de trabajos calificables ni al asentamiento y mantenimiento de las pequeñas y medianas empresas.

Sumado a esto, en la provincia de Córdoba el Plan de estudios de la Escuela Secundaria asciende a una escolarización de siete años, a diferencia de otras provincias del país cuya escolaridad es de seis años, similar a los Planes de Estudios de los Bachilleratos, atendiendo a que en estas provincias la escolaridad primaria asciende a los siete años de escolarización y en la provincia de Córdoba el nivel de escolarización primaria es de seis años.

En nuestra Provincia, la Resolución Ministerial 35/10 aprueba la estructura curricular para el Ciclo Básico (1ro., 2do, y 3er. Año) e implementa tres Campos de Formación a saber; 1.- Campo de Formación Humanística –Ética y Ciudadana, (Reemplaza a las Asignaturas previstas en el Decreto N° 141/96 y Resolución Ministerial 29/10.- 2.- Campo de Formación Científico-Tecnológica (Informática y Dibujo Técnico) y 3.- Campo de Formación Técnica específica (Taller-Laboratorio).

Posteriormente, en Octubre del año 2011 y tomando como fundamento la legislación nacional para la Educación Técnica y la Ley Provincial de Educación Técnica-Ley 9511/09, por la que el Estado Provincial adhiere a la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba sanciona la Resolución Ministerial 565/11, la cual aprueba las estructuras curriculares y contenidos específicos del Segundo Ciclo, para cada una de las Especialidades de la Modalidad de ETP para el Nivel Secundario, agregando un Campo más de Formación, el Campo de las Prácticas Profesionalizantes, espacio donde se pone de manifiesto el desempeño del Técnico.

La provincia de Córdoba cuenta con 205 Establecimientos educativos de modalidad técnica, distribuidos en las diversas ciudades y localidades como en la ciudad capital, su distribución en la mayoría de los establecimientos está estrechamente relacionada con la economía local y regional, como con el sector agroindustrial.- La población escolar asciende a un total de aproximadamente 70.000 estudiantes en la actualidad.

Es la Educación, y en este caso la ETP, en el Marco de las Políticas Educativas Nacionales y Provinciales, la que contribuye a generar condiciones de existencia más justas y equitativas en contextos donde la vulnerabilidad social es un factor en constante amenaza para la formación de los jóvenes, ya que ofrece un abanico de oportunidades para el acceso a una formación técnica específica brindando trayectos formativos con las herramientas necesarias para el desempeño ocupacional.

Trayectorias Escolares en la ETP

La implementación de la Ley de Educación Técnica y Formación Profesional trajo consigo como ya se mencionó cambios profundos en el quehacer educativo de la modalidad técnica en la provincia de Córdoba presentando puntos nodales tales como:

- Extensión en los años de la escolaridad secundaria.

- Creación de un Currículum contextualizado, según la Especialidad, dividido en Campos de Formación- Función formativa – Creación de entornos formativos mínimos en el espacio escolar.
- Nuevos mecanismos de organización, gestión y administración de las Instituciones Educativas
- Dinámicas de trabajo con diversos sectores científico tecnológico y socio productivos. Entornos formativos mínimos y ampliados.
- Trayectorias escolares formativas con recorridos de profesionalización de la formación, adquisición de competencias para insertarse en áreas ocupacionales complejas.

El Censo Nacional del último año de Educación Técnico Profesional (CENUETP), realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el año 2009 consideró cuatro condiciones significativas con relación a las trayectorias escolares de los estudiantes de esta modalidad, entre los que se destacan: a.- cambio de escuela, b.- cambio de residencia, c.- interrupción temporaria y d.- repitencia.

El cambio de escuela como resultado de una vinculación débil del estudiante con la institución educativa, no asociada a la repitencia o el abandono. Es significativo ver como algunas especialidades como Maestro Mayor de Obra, Informática y Producción Agropecuaria son las que los estudiantes dejan con más frecuencia, eligen otra especialidad u una escuela orientada. Los jóvenes que cambiaron de domicilio para finalizar los estudios secundarios debieron adaptarse a un nuevo escenario escolar y contexto, establecer nuevos vínculos y construir nuevas relaciones sociales, en la mayoría de los casos respondió al cambio de empleo o traslado de alguno de los progenitores. La interrupción temporaria de la escolarización secundaria en la modalidad se debió a motivos tales como: trabajo, estudio (no le gustaba la propuesta) enfermedad y otros. Con respecto a la repitencia se observó que los niveles aumentan cuando el nivel de instrucción del principal aportante del hogar es menor. El 57 % de los estudiantes que alguna vez repitieron el secundario pertenece a hogares cuyo principal aportante no transitó la escolaridad secundaria o no la finalizó.

El Censo indica que existen factores asociados a la problemática en las trayectorias escolares de los estudiantes tales como: sexo, carencias materiales en el hogar, clima educativo, condición de actividad del alumno y del principal aportante y expectativas de inserción futura.

Las trayectorias escolares de los estudiantes que transitan la ETP en escuelas de la provincia de Córdoba no quedan eximidos de lo resaltado por el CENUETP y de ahí que se constituyen en indicador fundamental para el análisis de este campo problemático y complejo de la Educación Secundaria y además, nos posibilita conocer qué ocurre con esta Propuesta del Estado Provincial en la formación de los jóvenes para la inserción futura en las economías locales y regionales.

Mejorar las trayectorias escolares se presenta como un desafío por parte de las políticas educativas y del trabajo pedagógico-institucional. Por este motivo, la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) dependiente del

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, elabora una Propuesta de trabajo que sienta sus bases en las Resoluciones INET y en la Ley 26.058/05, con acciones tendientes a fortalecer las trayectorias educativas de los niños y jóvenes que optaron por la Escuela Técnica en la provincia de Córdoba, con el compromiso del acceso y la permanencia con calidad acompañando a los jóvenes de los sectores más necesitados con estrategias pedagógicas concretas.

Metodología

En lo referente a la recolección de datos para el presente trabajo se toman los datos cuantitativos proporcionados por la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa. Área de Estadística y Evaluación educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba obtenidos mediante los Relevamientos Anuales RA (2011 a 2015), presentados por cada una de las doscientos cinco instituciones que componen el universo de la ETP en la provincia de Córdoba y el resto de las instituciones educativas de nivel secundario tanto de gestión pública como privada en su comparativa provincial.

Estos indicadores nos permiten conocer las trayectorias escolares de la ETP en la provincia de Córdoba. Los indicadores presentados se componen del siguiente modo: Matrícula: En todos los casos es la consignada en el Relevamiento Anual al 30 de Abril, es decir se refiere a la cantidad total de estudiantes que iniciaron el ciclo lectivo correspondiente al año en curso; Sobreedad: Estudiantes con mayor edad de la considerada ideal para el nivel que cursa; y Repitencia; Estudiantes no promovidos al curso siguiente.

La siguiente Tabla nos muestra un estudio de cohorte de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) desde el año 2011 al año 2015, donde se puede apreciar la Matrícula al 30 de abril de cada año, los números y el porcentaje de sobreedad y de repitentes, y su comportamiento frente a la media provincial.

Año	Matrícula	Sobreedad	Repitentes	Sobreedad-Provincia	Sobreedad DGETyFP	Repitentes Provincia	Repitentes DGETyFP
2011	69.495	30.616	8.637	35,6%	44,1%	9,3%	12,4%
2012	70.277	28.817	8.946	32,9%	41,0%	9,5%	12,7%
2013	69.760	26.211	8.577	30,1%	37,6%	9,0%	12,3%
2014	69.749	25.460	8.644	28,8%	36,5%	9,0%	12,4%
2015	74.739	26.158	7.656	27,8%	35,0%	7,6%	10,2%

Tabla 1. Matrícula por Año, Sobreedad y Repitencia – Porcentaje de Sobreedad y Repitencia en comparativo con el Porcentaje total del Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba. – Fuente: Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa. Área de Estadística y Evaluación educativa- Relevamientos Anuales RA (2011 a 2015)

La Matrícula de la DGETYFP no presenta variación significativa entre los años 2011-2014, si un fuerte crecimiento en el año 2015. Por su parte, el porcentaje de sobreedad se presenta en descenso a partir del año 2013 y logra descender un dígito en los tres últimos años. La cantidad de repitentes disminuye, pero no significativamente. La sobreedad con relación a la educación secundaria en la provincia se presenta por encima de los diez dígitos, logrando achicar la brecha hacia el 2015. La repitencia por su parte, también supera en tres dígitos a la media provincial y se mantiene en idéntica variación hacia el año 2015.-

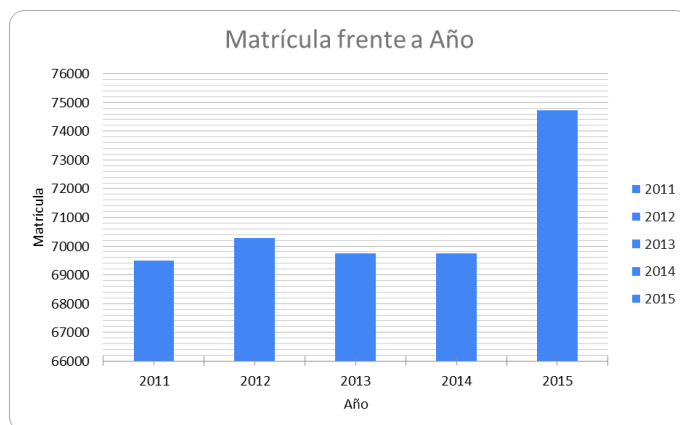


Gráfico 1. Crecimiento de la Matrícula en la ETP - Período 2011-2015 –
Elaboración Propia.

Se puede apreciar que la Matrícula de la DGETYFP crece coincidentemente con el año en que la Escuela Técnica tiene sus primeros egresados con el Título de Técnicos de Nivel Secundario que transitaron un plan de estudios de siete años.

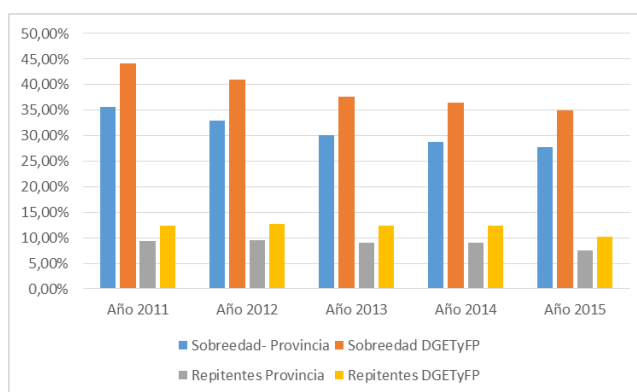


Gráfico 2. Repitencia-Sobreedad. Comparativa de la DGETYFP con la Escolaridad Secundaria de la Provincia- Elaboración propia.

A continuación, podemos observar a partir de la Matrícula, los índices de Promoción y No Promoción de la Población escolar de la ETP en la provincia de Córdoba

del año 2011 al año 2015. Estos indicadores se obtienen de la siguiente manera: Matrícula: Se refiere a la cantidad total de estudiantes que iniciaron el ciclo lectivo correspondiente al año en curso; Promoción: Incluye a los estudiantes promovidos de año, ya sea aprobados al último día de clase o con examen en Diciembre; y. No Promoción: Incluye a estudiantes que no promocionaron el año en curso al último día de clase.

Año	DGETyFP	
2011	Matrícula	69.495
	Promoción	71%
	No Promoción	20 %
2012	Matrícula	70.277
	Promoción	71,4%
	No Promoción	19 %
2013	Matrícula	69.760
	Promoción	71,5%
	No Promoción	19,8 %
2014	Matrícula	69.749
	Promoción	74,7 %
	No Promoción	17,1 %
2015	Matrícula	74.739
	Promoción	74,3%
	No Promoción	18,6%

Tabla N° 2: Matrícula e Indicadores de Promoción y No Promoción desde el año 2011 al 2014. Fuente: Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa. Área de Estadística y Evaluación educativa- Relevamientos Anuales RA (2011-2015).

Se visualiza a partir del año 2014 un aumento en el porcentaje de la Promoción y una disminución de dos dígitos en el porcentaje de la No Promoción con respecto al año 2013 y de más de un dígito de variación en el año 2015 con respecto al año 2013, lo que resulta positivo ante el permanente esfuerzo que realizan equipos directivos y docentes por elevar la promoción y permanencia de los estudiantes que optaron por la ETP.

Ante estos resultados alentadores, la DGETyFP de la provincia planifica una serie de encuentros con la finalidad de elaborar un Documento Base denominado “Lineamientos para la ETP” a seguir por las Supervisiones de Zona, Directores y Docentes de las Instituciones de la modalidad técnica, se pone en marcha una *Asistencia Técnica Jurisdiccional* dando cumplimiento a las políticas emanadas de INET con el fin de acompañar las Trayectorias escolares, esta Asistencia incluye los siguientes Programas: Plan de Mejoras Institucional –que tiene como misión equipar los entornos formativos con máquinas y herramientas necesarias para la especialidad y refacción y construcción de los sectores de formación (Talleres y Laboratorios) el Programa Igualdad de Oportunidades – Acompañantes Pedagógicos y Consejeros, netamente pedagógico tiene por finalidad acompañar las trayectorias escolares para alcanzar la promoción y disminuir la repitencia.

Conclusiones

La ETP debe atender a la diversidad de la población estudiantil logrando establecer rasgos crecientes de calidad y permanencia para el colectivo de estudiantes ya que la Ley de Educación Nacional centra a los adultos en el deber de garantizar a los jóvenes el derecho a ser escolarizados en el nivel secundario, en cualquiera de sus modalidades.

Resulta necesario entonces, entender que esta política de estado asume el deber de incorporar al sistema educativo lenta pero gradualmente a todos los niños y jóvenes que por algún motivo han interrumpido sus trayectorias escolares. Política pública que destierra el paradigma de la educación secundaria selectiva, es decir, para unos pocos, e incorpora el concepto de educación secundaria para todos, el concepto de igualdad de oportunidades, sosteniendo que todos los jóvenes son portadores de condiciones, que si bien acceden al sistema desde puntos de partida diferentes y con ritmos de aprendizaje propios y diversos para el logro de sus aprendizajes, tienen la posibilidad de alcanzar con éxito su escolaridad secundaria. Este escenario implica un concepto de Educación con Inclusión que acompaña las trayectorias escolares y que facilita el ingreso, la permanencia, el progreso y el egreso continuo de un mayor número de jóvenes.

Por otro lado, el paradigma de la inclusión es el que nos posiciona frente al desafío de formar técnicos que resolverán problemas que hoy todavía no existen, lo que supone desde los diseños curriculares y las prácticas áulicas una nueva construcción de la autoridad pedagógica docente, basada en el conocimiento y la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la programación, el pensamiento computacional, los saberes digitales, la robótica, como ejemplo de innovación en la enseñanza técnica y la necesidad de continuar con políticas públicas que acompañen el proceso, paralelamente a un Estado que promueva el desarrollo económico a nivel nacional, provincial y local, que entiende que la educación es el eje motor de la justicia social.

Con la intención de promover esta mejora continua de la calidad educativa de la ETP y con la finalidad de asegurar mayores niveles de inclusión, promoción y egreso de la Población escolar de las Escuelas Técnicas, es que desde la DGETyFP se constituye un Equipo Técnico Pedagógico para apoyar y acompañar los procesos de aprendizaje, en las trayectorias escolares de sus estudiantes mediante la elaboración de dispositivos que hacen foco en las lógicas de enseñanza, dispositivos que a la vez consideran las dinámicas institucionales, la multiplicidad de actores que participan en ella y la heterogeneidad de los contextos regionales y locales, en las que se sitúan los centros educativos, para así orientar con estrategias que aporten a la calidad de la escuela técnica desde un entorno real. Promover mejores niveles de permanencia en la ETP y disminuir el índice de abandono, son las prioridades de la política educativa actual.-

Mediante el Programa de “Igualdad de Oportunidades” (INET) las escuelas cuentan con Acompañantes Pedagógicos para el Primer ciclo de la ETP y Consejeros para el pasaje al Segundo Ciclo, los primeros Agentes son Profesores de Matemáticas, Lengua y

Técnicas de estudio que tienen como misión acompañar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje de estos espacios curriculares, desde una dimensión crítica que posibilita a los estudiantes la búsqueda de la información, la resolución de problemas, el desarrollo de Proyectos tecnológicos y el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación. Por su parte, los Consejeros promueven acciones de participación según las especialidades técnicas con que cuenta la escuela, acompañando mediante estas a la toma de decisión de los estudiantes en la elección de la Especialidad, en función de las capacidades con que cuentan y los entornos formativos que la escuela posee.

Para la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, el acompañamiento a las trayectorias escolares supone un compromiso de todos los actores institucionales al logro de aprendizajes auténticos y propios de la modalidad que se desarrollan en ambientes de trabajo específicos, conjugando el aula y el taller en comunidades de aprendizaje con prácticas simuladas en el primer tramo de la escolaridad secundaria y en aprendizajes con prácticas situadas en el segundo ciclo, ya que los estudiantes transitan el sector socio productivo mediante la vinculación de la escuela con la empresa, la industria o el sector agropecuario según la modalidad que se trate.

Junto a representantes gremiales (AMET-UEPC) y Directores de escuela, el equipo técnico dependiente de la DGETyFP selecciona al Profesor de Formación en Ambientes de Trabajo (Docente FAT), quien tiene la misión de coordinar y acompañar las Prácticas Profesionalizantes de los estudiantes en el sexto (en algunas especialidades) y séptimo año del Plan de estudios de la ETP , según los distintos formatos de aplicación, entre ellos las Pasantías, garantizando de este modo el contacto de los estudiantes con el sector industrial y productivo de su zona de influencia, fortaleciendo cada vez más las acciones que vinculan la escuela y la empresa, la educación y el trabajo y las políticas educativas y el mercado local y regional.

Pero para achicar la brecha entre Educación – Mercado laboral, es necesario un Estado que apueste al desarrollo de un sistema educativo que incluya a todos los adolescentes y jóvenes de nivel secundario, un Docente comprometido con sus prácticas adaptadas al contexto, que la alfabetización digital y científica sean el norte en todas las propuestas curriculares y a la vez, la recuperación de un Estado que planifique políticas públicas de reactivación de la economía interna a nivel regional y local, siempre amparado en los valores de la democracia como fuente legítima del arte de gobernar para alcanzar una sociedad más justa donde la participación y la voz de todos y cada uno de los actores sociales nos lleve al pleno ejercicio de la ciudadanía.

Referencias

Abratte, J.P. (2008). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba, 1984–1999* [Tesis doctoral]. FLACSO. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/browse?type=author&value=Abratte%2C+Juan+Pablo>

Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y Estrategias de la transformación educativa* [Trabajo final]. Universidad Nacional de Córdoba.

Almandoz, M. R. (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Santillana.

Almandoz, M. R. (2009). El papel de los interlocutores sociales en la educación técnico profesional y en los sistemas de cualificaciones. En F. De Asís Blas, F. y J. Planells (Coord.), *Retos actuales de la educación técnico-profesional. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Fundación Santillana; OEI.

Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97-115.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1.ed.). Editorial Laia

Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional – (2009) Sistema de seguimiento de egresados de la Educación Técnico Profesional – INET – Buenos Aires.

De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación aboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/232/748>

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI; CLACSO.

Rama, G. W. (Coord.), Tedesco, J.C. (Dir.) (1984) *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe- Tomo 2* (pp. 15-25). CEPAL; UNESCO; PNUD; KAPELUZ. Biblioteca de Cultura Pedagógica – Serie Educación y Sociedad.

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.

Terigi, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (2da. Ed.). Fondo de Cultura Económica.

Leyes Nacionales

Ley N° 26.058/2005	Ley de Educación Técnico Profesional
Ley N° 26.075/2005	Ley de Financiamiento Educativo
Ley N° 26.150/2006	Programa Nacional de Educación Sexual Integral
Ley N° 26.206/2006	Ley de Educación Nacional

Decretos Presidenciales

Decreto Presidencial 144/2008	Validez de Títulos
Decreto Presidencial 1374/2011	Pasantías

Leyes Provinciales

Ley: 9511/2009 Adhesión de La Provincia de Córdoba a la Ley Nacional N° 26.058

Ley: 9870/2010 Ley Provincial de Educación

Ley: 8477/1995 “Pasantías Educativas”

Resolución Ministerial 317/2015 -

Resoluciones Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 13/2007 “Títulos Y Certificados De La Educación Técnico Profesional”

Resolución CFE N° 15/2007 “Marcos de Referencia”

Resolución CFE N° 18/2007 “Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria”,

Resolución CFE N° 47/2008 “Lineamientos y Criterios Para La Organización Institucional y Curricular de La Educación Técnico Profesional”

Resolución CFE N° 79/2009 “Aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria”

Abreviaturas Utilizadas

Educación Técnica Profesional - ETP Instituto Nacional de Educación Tecnológica - INET

Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional - DGETyFP

Prácticas Profesionalizantes - PP

Formación en Ambientes de trabajo - FAT

Consejo Nacional de Educación Técnica - CONET

Escuela Nacional de Educación Técnica – ENET

Trayecto Técnico Profesional – TTP

Asociación Maestros de Enseñanza Práctica – AMET

Unión Educadores de la Provincia de Córdoba – UEPC

Tablas y Gráficos

Tabla 1. Matrícula por Año, Sobreedad y Repitencia – Porcentaje de Sobreedad y Repitencia en comparativo con el Porcentaje total del Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba. – Fuente: Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa. Área de Estadística y Evaluación educativa- Relevamientos Anuales RA (2011 a 2015)

Tabla 2. Matrícula e Indicadores de Promoción y No Promoción desde el año 2011 al 2014. Fuente: Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa. Área de Estadística y Evaluación educativa- Relevamientos Anuales RA (2011-2015).

Gráfico 1. Crecimiento de la Matrícula en la ETP - Período 2011-2015 – Elaboración Propia.

Gráfico 2. Repitencia-Sobreedad. Comparativa de la DGETyFP con la Escolaridad Secundaria de la Provincia- Elaboración propia.



ISBN 978-987-602-449-5



9 789876 024495