educarnos

Año 2 - Nº 5 - Setiembre 2009 - Montevideo - Uruguay

TIEMPOS Y FORMATOS PEDAGÓGICOS

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central

Presidente Dr. Luis Yarzábal
Consejera Prof. Lilián D'Elía
Consejero Mtro. Héctor Florit
Consejera Lic. Laura Motta

Consejo Editorial
Eloísa Bordoli, Elsa Gatti, Pablo Martinis y Mabela Ruiz

Consejo de Redacción
Martina Bailón, Nancy Peré y Felipe Stevenazzi

Secretaría de Redacción
Agustina Grenno, Sofía Surroca y Rosana Tapia

Diseño y Diagramación
Ximena Apezteguía

Ilustraciones
Rodrigo González

Webmaster de www.anep.edu.uy/educarnos
Edgardo Suárez

ISSN: 1668-4345
Impresión: Imprimex
Depósito Legal:
Edición amparada por el decreto 218/96 Comisión del Papel

Correspondencia
ANEP - CODICEN
Dirección Sectorial de Planificación Educativa
Río Negro 1308 / piso 3. C.P.: 11.100
Montevideo - Uruguay
Telefax (598 2) 903 1274
educarnos@anep.edu.uy

educarnos

Publicación cuatrimestral de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.
Los artículos firmados no necesariamente reflejan la opinión del CODICEN, ni de sus miembros. Son, en consecuencia, responsabilidad exclusiva de sus autores.

Una apuesta a la acción y reflexión pedagógica en la educación uruguaya

ÍNDICE

4 Editorial

5 Adelantos de la próxima edición

EXPERIENCIAS

6 Un lugar, dos mundos.
- Soc. Germán Jorge Bassi.

11 Trabajo en proyectos: «Del girasol a mi motor».
- Prof. Graciela Mantiñán.

15 Construcción de un nuevo rol: el docente tutor en la modalidad libre-asistido. - Prof. Elena Luaces.

APORTES PARA LA REFLEXIÓN

22 Formatos pedagógicos y formato organizacional escolar. Una tesis provisional y cuatro hipótesis posibles. - Dr. Guillermo Pérez Gomar.

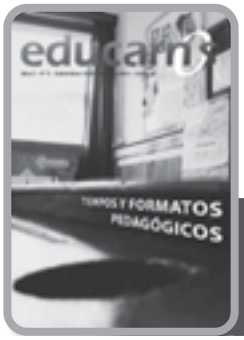
29 Significados de la extensión del tiempo educativo. Apuntes para un debate imprescindible. - Mtra. Lucía Forteza.

35 Reinserción en el sistema educativo desde nuevos formatos pedagógicos.
- Prof. Gloria Amido y Prof. Dra. Marcia Collazo.

42 Gestión preventiva de los conflictos. Lecciones aprendidas y nuevos retos. - Prof. Lilián D'Elía.

INVESTIGACIÓN

46 Estudiantes de Biología de profesorado semipresencial ratifican trabajo en foro de discusión. - Dra. Nazira Píriz y Prof. Isabel Vomero.



TAPA:
Adaptación de fotografía de Escuela Nº 8 «Guillermo Cuadri» Minas - Lavalleja

Estimados colegas docentes de la ANEP:

Es con inmensa satisfacción que les hacemos llegar la quinta edición de la revista *Educarnos*, en la que los invitamos a reflexionar sobre los tiempos y formatos pedagógicos. Consideramos que las transformaciones sociales, económicas, culturales y del conocimiento en las que se ven inmersas las instituciones educativas en todos sus niveles nos interpelan y nos obligan a repensar las formas de hacer y estar en las escuelas.

Los cambios en la organización de las familias, así como las transformaciones en la generación, difusión y complejidad del conocimiento, demandan pensar acerca de los tiempos y formatos necesarios para la escolarización. En este marco, los invitamos a asumir juntos el desafío de pensar prospectivamente. El desafío del pensamiento prospectivo radica en poder proyectar aquellas acciones de política educativa que es necesario desarrollar para que el futuro nos encuentre en un punto diferente a aquel en el que estaríamos si no hiciésemos nada por alterarlo. La incertidumbre sobre los escenarios futuros y la vertiginosidad del cambio no pueden depositarnos en la inacción. Por el contrario, asumir una posición prospectiva en educación requiere considerar las diferentes posibilidades ejerciendo una responsabilidad política y generacional respecto al legado.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que: «Concebir la educación en clave de futuro plantea el desafío de lograr la democratización plena, en un marco de igualdad, del derecho a la educación. Esto supone garantizar condiciones de igualdad no solo en cuanto al acceso y la permanencia de los sujetos en los sistemas educativos, sino centralmente en términos de la apropiación de conocimientos. Nuestro desafío como educadores podría sintetizarse en el mandato de desarrollar mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento, para favorecer la inclusión en el mundo de nuestros educandos como personas y ciudadanos».[1]

Los artículos que se presentan en esta edición aportan elementos sustantivos para el desarrollo de esta reflexión prospectiva. Además, surgen del diálogo entre experiencia y teoría, síntesis que desde la revista buscamos jerarquizar. A continuación adelantamos los contenidos generales que presenta nuestra nueva edición.

En la sección «Experiencias»:

- Una concepción alternativa del tiempo social y educativo desde la experiencia del Programa Aulas Comunitarias en Delta del Tigre. Germán Bassi plantea acciones en desarrollo frente a los fenómenos de reprobación y deserción de los adolescentes que estructuran su jornada en función de las actividades laborales de la zona.
- Desde el proyecto del «Girasol a mi motor», Graciela Mantiñán transmite la experiencia de trabajo en equipo realizada por alumnos de primer y tercer año de bachillerato que recorrieron las distintas etapas de organización, búsqueda y selección de información acerca del biodiesel.
- Elena Luaces propone una reflexión analítica respecto a un nuevo formato pedagógico: el rol del docente tutor en la enseñanza pública secundaria en la modalidad libre-asistido del Plan 94.

En la sección «Aportes para la reflexión»:

- Guillermo Pérez Gomar persenta una tesis sobre los tiempos y los formatos pedagógicos y cuatro hipótesis sobre sus transformaciones.

[1] ANEP (2009), *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Cuaderno de Aportes para la Consulta a Docentes*, p. 8.

- Desde la centralidad del tiempo como organizador/invariante del formato escolar, Lucía Forteza convoca a reflexionar sobre la extensión del tiempo pedagógico.
- A través del uso de las TIC, Gloria Amido y Marcia Collazo analizan la transformación de los formatos pedagógicos en el aula con el fin de generar aprendizajes significativos.
- Desde la reflexión, Lilián D'Elía aborda la necesidad de desarrollar una propuesta de política educativa que facilite la inclusión e igualdad de los educandos y fortalezca la formación docente.

En la sección «Investigación»:

- La modalidad semipresencial se presenta como un formato educativo de trascendencia actual. Nazira Píriz e Isabel Vomero introducen el debate sobre distintas concepciones de tiempo y espacio, así como la importancia de la formación docente en esta área.

Próximas ediciones

Convocamos a la producción y envío de artículos que enriquezcan la propuesta editorial: experiencias, narrativas de prácticas educativas vinculadas a la temática, aportes para la reflexión, artículos de reflexión teórico-conceptual, así como avances de investigación.

Número 6 - Profesión docente

Este número pretende aportar elementos para el desarrollo de la profesión docente, en el entendido de que esta no viene dada, sino que por el contrario es un proceso de construcción que enfrenta al menos dos desafíos:

a) formación inicial y continua; el acelerado avance del conocimiento y las transformaciones en las tecnologías de la información y la comunicación ubican a los docentes en la necesidad de la formación y aprendizaje continuo.

b) condiciones de trabajo y carrera docente; acceso a recursos materiales y simbólicos que posicionen a los docentes como depositarios de un mandato social de relevancia estratégica, y desarrollo de mecanismos de ascenso funcional que integren diversos aspectos y jerarquicen el trabajo en el aula.

Cierre de edición: viernes 16 de octubre

Número 7 - Aportes para la transformación permanente en educación

Un sistema educativo acorde a las necesidades y desafíos del presente hacia el futuro requiere de una transformación permanente. La idea de reformar implica necesariamente un período importante de estabilidad, de no cambio. Esta no pareciera ser la característica predominante del tiempo en que vivimos.

Atrevernos a pensar en la transformación permanente requiere de un ejercicio prospectivo que debemos construir en forma colectiva y que desde esta edición queremos convocar. Superar lo inmediato, para pensar aquellas realidades que queremos encontrarnos en el futuro, entendidas también como construcciones históricas en las que tomamos parte.

Cierre de edición: viernes 20 de noviembre

Experiencias

UN LUGAR: DOS MUNDOS

Soc. Germán Jorge Bassi
Coordinador del Aula Comunitaria 9 - IDH

El artículo estudia la convivencia de diferentes concepciones de tiempo en nuestra sociedad y presenta posibles estrategias para menguar las desigualdades que esto implica en la educación de algunos adolescentes.

La localidad de Delta del Tigre se ubica en el departamento de San José, a 23 km del centro de la capital, a orillas del Río Santa Lucía y próximo al Río de la Plata. Allí viven seis mil personas: adultos, jóvenes, hijos o nietos de habitantes provenientes del interior profundo que asentados a fines de la década de los setenta y principios de los ochenta intentaron buscar mejor suerte.

Predominan las construcciones precarias —casas de madera de costanero y *portland*— en donde residen tres generaciones distintas. Algunas de las actividades laborales en la zona son: trabajos en la construcción, tareas de jardinería —mantenimiento de terrenos—, labores domésticos y cuidado de niños. Además, algunos vecinos se dedican a la producción panadera artesanal y sus productos son comercializados en ferias.

Es característico de la zona el trabajo durante la zafra de la uva, la frutilla y el junco —que es utilizado para la elaboración familiar de esteras y cercos—. La cría de cerdos, gallinas y gallos —para las populares riñas—, la pesca en el río y la caza en el monte también son medios de supervivencia para la comunidad.

Educación

El ciclo de enseñanza primaria en nuestro país es culminado por casi la totalidad de los niños, aunque no ocurre lo mismo en la educación secundaria —

Foto: Germán Bassi

en algunos liceos y escuelas técnicas la mitad de los estudiantes inscriptos en primer año no consigue aprobar—. Esta es la realidad que se refleja en el liceo ubicado a 3 km de Delta —único en los alrededores—, con el agravante de que muchos de los adolescentes no llegan a inscribirse.

Para paliar este alto índice de reprobación y deserción, y comprender sus causas, se creó desde el Estado el PAC —Proyecto de Aulas Comunitarias—, que se instaló en las localidades donde son frecuentes las mencionadas problemáticas. El PAC de Delta es un pequeño centro educativo en el cual solo se cursa el primer año liceal. Se conforman dos grupos de 20 alumnos con las siguientes características: jóvenes que terminaron primaria pero abandonaron secundaria hace más de un año, repetidores constantes o alumnos con numerosos fracasos en su trayectoria escolar. Se les brinda apoyo cercano a través de un equipo técnico encargado de gestionar el proyecto, que consiste en el diseño y la aplicación de las prácticas educativas curriculares y extracurriculares —la variante con el currículo universal es la aprobación de cinco asignaturas en un semestre y seis en otro—. Este grupo está integrado por un coordinador general —quien escribe—, una trabajadora social y una educadora social. La intención es crear un clima ameno, más humano, a partir del cual se puedan generar fuertes vínculos con los docentes —doce en total—, los adolescentes y sus familias.

El tiempo

Tras unos meses de clases, en ruedas de mate con alumnos y vecinos, entendimos —"los especialistas de la capital"— los motivos de inasistencia y abandono del año lectivo de los liceales. El modo de vida de muchos jóvenes y sus familias es la causa de la situación referida, ya que se encuentra distante del modelo moderno hegemónico para el cual está pensado y puesto en práctica el sistema educativo nacional.

Los estudios realizados por diversos antropólogos a fines de los años setenta —Bloch, Connerton y otros citados por Visacovsky y reseñados por Munn— explican que en las sociedades modernas conviven diferentes concepciones temporales. Por un lado, un modelo acumulativo del tiempo, lineal, irrepetible, irreversible e imprevisible, que surge y se asienta con el capitalismo industrial y su necesidad de medir y controlar el tiempo social en tanto mercancía. Los almanaques, relojes y cronómetros pasan así a tener un lugar central en la organización de la vida de los trabajadores y sus

familias. Poco importan el clima, la luz u otros tiempos biológicos. Se contraponen el tiempo de trabajo y de ocio —este último en función y al servicio del primero—, el tiempo «vale oro» y como tal «se pierde o se gana». Un modelo diferente de tiempo, emparentado con las sociedades pre-modernas, tradicionales, es concebido como pendular, cíclico, reversible y repetible. Munn plantea que, a diferencia del conteo de minutos característico del modelo anterior, aquí el tiempo fluye con un ritmo particular, propio del lugar —«local times»—, y la actividad humana se rige por diversos ciclos naturales asociados al día y la noche, el invierno y el verano o la siembra y la cosecha. Evans-Pritchard hace referencia a «ritmos de vida basados en actividades naturales cíclicas» y Malinowski a una percepción del tiempo derivada de prácticas agro culturales.

Todo ello incide en las subjetividades personales y relacionales de los seres humanos y, por ende, en sus prácticas. Por ejemplo, cuando impera la concepción reseñada en primer lugar, las tareas en general duran un tiempo cronométrico preestablecido —la clase comienza a las ocho, se prolonga por cuarenta y cinco minutos y finaliza estrictamente cuando suena el timbre—. En el segundo caso la tarea —o el descanso— se extiende lo que sea necesario y se realiza cuando las condiciones naturales lo disponen. De esta manera, a partir de una actividad central sumada a las necesidades humanas se estructura la jornada.

Los adolescentes

Existe en Delta una concepción del tiempo asociada fuertemente al modelo cíclico. De hecho, el celular y la televisión son en casi todos los hogares los únicos sitios donde se encuentran relojes, y al de pared que hay en el salón de recepción del aula muy pocos estudiantes lo saben leer.

Foto: Germán Bassi

La enorme mayoría de sus habitantes realiza desde muy temprana edad tareas productivas por cuenta propia y vinculadas fuertemente a la naturaleza. Esto motiva modos de pensar, sentir y hacer disociados del sistema educativo, que generalmente culminan con la desvinculación rotulada como fracaso por incapacidad social de los alumnos.

Lo que ocurre en realidad es que el modelo del sistema educativo vigente está estructurado para «adolescentes de ciudad» que no trabajan y se ocupan casi exclusivamente de sostener y superar los obstáculos que este les plantea. No integra a jóvenes que desde los doce o trece años asumen responsabilidades en la sustentación del hogar y además cumplen estas tareas en la lógica del tiempo natural.

Desde comienzos de febrero y hasta principios de abril en la zona es tiempo de uva. Luego de una esforzada jornada laboral, familias enteras regresan a sus hogares con más cansancio que dinero. Al finalizar el otoño la tarea consiste en acarrear leña. A principios de setiembre y hasta diciembre es la zafra de la frutilla y del junco —en las zonas cercanas a los humedales—. A la vera de la ruta 1 se puede observar a los «junqueros» con sus atados, que abiertos como estrellas verdes brillan mientras se secan al sol.

El aula comunitaria

Para posibilitar que estos adolescentes continúen con sus estudios fue necesario crear estrategias educativas acordes con el tiempo de vida que llevan. Por ejemplo: permitir que las inasistencias «per se» no sean motivo de repetición y abandono, implementar un sistema de pares a partir de la visita con apuntes y explicación incluida de aquellos estudiantes que concurren a los que no lo pueden hacer, acordar con los alumnos y los profesores la intensidad de las clases entre zafras y en épocas de poco trabajo. El tiempo extra-aula, entendido como tiempo de estudio y aprendizaje, es importante para la acreditación de los procesos de enseñanza a partir de tareas domiciliarias.

El junco y el mundo

El día violeta y frío, único en dos semanas sin pruebas, invitaba a amucharse alrededor de la estufa a leña. Los mates —uno amargo, otro dulce— caminaban en la ronda al ritmo de la charla, sin apuro, ni mucho orden; saltábamos de los hermanos al fútbol, pasando por el campamento, el amor y las bicis.

Pedro, a su modo, casi pidiendo permiso para hablar, dijo que en setiembre arranca la temporada del junco, que el año pasado pagaron diez pesos el atado y que, a veces, se pueden hacer hasta diez atados por día. Depende del faconcito, agrega Diego, si no tenés uno que corte algo no hacés ni cinco y las manos se te cuartean ya al segundo día. A mí me los pagaron siete con cincuenta y no sé por qué... una vez para probar hice atados regrandes, más que los de los hombres y fue lo mismo, siete con cincuenta, así que este año voy a tratar de zafar, se enoja Leti. Además, se va a complicar con el estudio, dice Luis, yo voy a ir de mañana para poder venir —al aula— por lo menos un rato... Sí, interrumpe Marta, pero si ya te llenás de sabañones de tarde, de mañana con el frío del viento y el agua, ni me imagino...

Yo no sé qué decir, ni la pedagogía ni la sociología ni la experiencia me iluminan...
Pienso...
Y trago un mate amargo, amargo...

Es necesario procurar el acercamiento, apoyo y estimulación a las familias —a través del seguimiento del alumno y el informe de su desempeño educativo y relacional— para que estas se conviertan en aliadas de la institución educativa. Más aún si se considera que muchos de estos jóvenes crecieron en un ambiente familiar con antecedentes de deserción educativa.

Otro aspecto a considerar es la aprobación semestral y no anual de las diversas asignaturas como una posible estrategia educativa a universalizar. Los estudiantes llegan al aula habiendo cursado dos o tres veces los meses iniciales de primer año, por lo cual ya conocen los temas que ocupan la mitad del programa. Sin

Foto: Germán Bassi

embargo, vuelven sistemáticamente a comenzar. Sería un logro importante para los alumnos, la institución y el Estado poder acreditar dichos aprendizajes —que el alumno retome desde el momento en que abandonó.

En el año 2007, 24 adolescentes aprobaron el primer año de secundaria, pese —¿o gracias?, ¡qué pregunta!— a la uva, la frutilla y el junco. Al incorporarse a liceos y escuelas técnicas tradicionales solamente algo más de la mitad han conseguido transitar segundo año con éxito. Confiamos en que, a partir del diálogo e intercambio generado con las instituciones educativas tradicionales tras esta experiencia de transición, a los 33 jóvenes que lograron aprobar el año pasado los esperen proyectos educativos flexibles y comprensivos respecto la realidad que les toca vivir.

Conclusión

La concepción de la vida y el tiempo por parte de los individuos, grupos y sociedades, aún en el siglo XXI, sigue siendo diversa y en algunos casos referida a procesos culturales y naturales locales. Los discursos universalistas, hegemónicos, falsamente integradores, que hablan de la globalización como destino único, no hacen más que desconocer estas realidades, y generan expulsión y exclusión. Es por ello que el análisis sensible y la generación de propuestas educativas, discursivas y prácticas —que comprendan la rica e inabordable realidad en la que vivimos—, se ha convertido, más que en una posibilidad, en una necesidad humana.

Gracias mil: a mis compañeros por no rendirse nunca, a los gurises por el milagro diario de la alegría.

Referencias bibliográficas

MUNN, Nancy (1992), «The Cultural Anthropology of Time: a Critical Essay», en *Annu Rev Anthropol*, Chicago.

VISACOVSKY, Sergio (junio 2007), «Cuando las sociedades conciben el pasado como "memoria": un análisis sobre verdad histórica, justicia y prácticas sociales de narración a partir de un caso argentino», en *Antípoda,* núm. 4.

VISACOVSKY, Sergio (2004), «Un concepto de realidad en el análisis de las narrativas sobre el pasado», en *Revista de investigaciones folclóricas*, vol. 19.

TRABAJO EN PROYECTOS: «DEL GIRASOL A MI MOTOR»

Prof. Graciela Mantiñán

Introducción

Proyecto en sentido genérico significa el planeamiento y organización de las tareas y actividades necesarias para alcanzar algo. Proponerse trabajar según esta línea de acción supone que los estudiantes se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores. Implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Determina la puesta en acción de competencias de organización, trabajo en equipo, búsqueda y selección de información, comunicación, transferencia, toma de decisiones y autoevaluación. Se pretende crear una forma de trabajo en la que se vean favorecidos lo interdisciplinar y actitudinal, así como el empleo de estrategias y habilidades que ejerciten el pensamiento crítico, coherente e independiente. Esto redundará en beneficio de la resolución de problemas y la toma de decisiones, no solo individualmente, sino en colaboración con otros. En esta oportunidad, se elige como tema para el proyecto el Biodiesel, a raíz del interés mostrado por los estudiantes frente a la crisis energética y los emprendimientos que se llevan a cabo en nuestro país.

Proponerse trabajar según esta línea de acción supone que los estudiantes se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores.

Se pretende crear una forma de trabajo en la que se vean favorecidos lo interdisciplinar y actitudinal, así como el empleo de estrategias y habilidades que ejerciten el pensamiento crítico, coherente e independiente.

Población seleccionada

- Primer año de bachillerato diversificado (cuarto año de secundaria).
- Tercer año de bachillerato diversificado: opción ingeniería (sexto año de secundaria).

Características del proyecto

a) Transversal.
b) Para cuarto año: investigación no experimental de corte descriptivo y explicativo.
c) Para sexto año: investigación experimental. Se genera una situación de trabajo determinada, situada en un contexto especial —el laboratorio— y por tanto requiere establecer y controlar variables.

Desarrollo

El presente trabajo tuvo dos líneas de acción diferentes, que coincidieron al inicio y al final. El disparador ocurrió en el mes de mayo, con la presencia en el centro educativo de un profesional calificado que les presentó a 130 estudiantes el panorama energético nacional y mundial respecto a los biocombustibles. A partir de este momento la forma de trabajo para cada uno de los niveles se diversificó.

Primer año de bachillerato

Los contenidos de los programas de Química en nuestro país determinan que los estudiantes se inician en el estudio de la Química Orgánica en este curso y durante un lapso de tiempo muy breve. Lo anterior, unido al hecho de que están en plena adquisición de las destrezas para manejarse en un laboratorio, motivó que el trabajo fuera una investigación de lo que se había publicado hasta el momento sobre el tema, de acuerdo a la siguiente guía de trabajo:

1. Introducción
2. Grasas y aceites.
    - Origen y estructura química.
    - Propiedades físicas y químicas más representativas.
3. Fuentes de energía renovables y no renovables.
    - Estudio comparativo.
4. Biocombustibles.
    - Generalidades.
    - Estudio en particular del biodiesel.
5. Indagaciones exploratorias.
    - Situación en el Uruguay.
    - Situación en el mundo.
    - Entrevistas a informantes calificados.
6. Tratamiento del tema.
    - Lo expuesto anteriormente fue tratado por todos los estudiantes de este nivel. Debido a la diversidad de intereses se sugirieron algunos centros de interés para abordar el tratamiento del tema y se les brindó la posibilidad de trabajar algún otro aspecto (siempre previa consulta con el docente).
        6.1 Cambio climático (como consecuencia del uso de fuentes de energía renovables y no renovables).
        6.2 ¿Sin combustibles fósiles? La sociedad y su resistencia al cambio.
        6.3 Otros combustibles de alternativa: Hidrógeno.
7. Conclusiones.
8. Trabajo futuro.
9. Bibliografía.

Es interesante destacar que dos grupos propusieron como centro de interés el panorama político y del ciudadano común. Dado que el año 2004 fue año electoral, un grupo de estudiantes visitó las sedes de todos los partidos políticos, entrevistó a algunas de sus autoridades y les solicitó información respecto a la política sobre los combustibles y en particular sobre los de alternativa. Estas entrevistas fueron realizadas en dos instancias: antes de las elecciones internas y antes de la elección nacional.

Otro grupo diseñó, aplicó y procesó estadísticamente la información obtenida de encuestar a un grupo de ciudadanos de diferentes barrios del departamento de Montevideo y uno del departamento de Canelones. Los resultados obtenidos al procesar dicha encuesta fueron presentados en formato póster científico.

Un grupo de estudiantes aceptó visitar las clases de sexto año de primaria en el momento en que en clase de ciencias estaban tratando el tema energía, explicar lo que está sucediendo con el petróleo como combustible fósil e informar a sus compañeros del centro sobre los combustibles de alternativa. Se instrumentaron de mayo a setiembre tres encuentros del docente a cargo con cada uno de los grupos de estudiantes como forma de controlar el avance del proyecto y sugerir las guías o modificaciones pertinentes en cada caso.

Tercer año de bachillerato (opción ingeniería)

Los estudiantes de este nivel trabajaron experimentalmente. En este caso los conceptos químicos indispensables y las técnicas necesarias para realizar la producción a microescala del biodiesel ya estaban incorporados. Se decidió trabajar con este grupo de estudiantes, pues presentaba un número ideal de alumnos: ocho, lo cual permitió que el profesor ejerciera un mayor acompañamiento, imprescindible en un trabajo de este tipo en el que algunas de las técnicas y reactivos empleados implicaban ciertas precauciones. La materia prima básica fue el aceite comestible usado y previamente filtrado que sus compañeros de primer año de bachillerato aportaron. Para estos estudiantes el trabajo en grupo adquirió relevancia, pues durante la marcha del proceso sintético surgieron algunos inconvenientes, lo cual motivó establecer acuerdos para introducir modificaciones. Es justo mencionar que el esfuerzo y la motivación no decayeron frente a las dificultades que se fueron planteando durante la producción del combustible. En la etapa final del trabajo, antes de poner a prueba dicho combustible, decidieron enviar una muestra a la Facultad de Química, dependiente de la Universidad de la República, con el objetivo de conocer el estado y la calidad del combustible.

Tal como se describió al principio, ambas estrategias de trabajo coincidieron en su momento final, que consistió en una muestra, podría decirse clase abierta, a la cual fueron invitados los padres, los docentes y las autoridades del centro. Dicha muestra, denominada «Del girasol a mi motor», comenzó con la presentación de lo realizado por los estudiantes de tercer año de bachillerato desde que recibieron el aceite aportado por sus compañeros hasta la obtención del combustible. Los estudiantes explicaron las principales reacciones químicas ocurridas durante la marcha sintética. En una segunda instancia los estudiantes de primer año de bachillerato expusieron lo investigado empleando como recursos didácticos presentaciones en power point y pósters.

Contexto

Resignificación del trabajo en equipo

Es en este contexto en el que se presentó con mucha fuerza la diversidad de intereses, capacidades y tiempos necesarios para hacer efectiva una producción. Por tanto, se volvió muy importante el respeto por el otro en todas sus dimensiones, lo que en algún momento generó discrepancias a las que sobrevinieron espacios de reflexión. Esos espacios fueron los que generaron las decisiones que se tomaron como grupo. En este momento adquirió relevancia el acompañamiento del docente, ya que el trabajo y las decisiones son compartidas y por tanto cada quien tiene su lugar en el grupo. Quedó claro desde el inicio del proyecto que «todos debían estar al tanto de todo» y «cada uno era ejecutor responsable de ese todo». Se intentó así establecer un símil con el trabajo de los científicos, grupal e interdisciplinar.

Crecimiento personal del estudiante

Trabajar de este modo compromete al estudiante con el producir, el crear y el hacer. Lo pone como «sujeto activo en una investigación y generador de su propio aprendizaje». Fomenta el pensamiento crítico, responsable y lo prepara para la toma de decisiones como ciudadano. Lo capacita para entender o cuestionar el contexto en el que vive y del mismo modo para realizar las contribuciones que estén a su alcance, para mejorarlo. Implica tomar conciencia de que para obtener un producto de calidad hay que asegurarse, desde un comienzo,

ir evaluando los pequeños procesos, de modo que las debilidades finales resulten escasas y sean las fortalezas las que predominen. Es importante asumir que en muchos casos hay que instrumentar reorientaciones sobre la marcha del proceso. Debemos intentar que nuestros estudiantes interioricen el sentimiento de que el conocimiento es algo vivo, lleno de preguntas más que de verdades.

Rol del docente en el proyecto

El docente no siempre debe actuar como un transmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje; debería mediar en este encuentro conocimiento-alumno como forma de orientar y guiar las actividades. Es el momento de poner en práctica las diferentes estrategias que le permitan provocar en los aprendices el disfrute del saber.

Al mismo tiempo, no se podría acceder a lo anterior si no nos planteamos como docentes un gran desafío: «aprender a desaprender». De acuerdo al paradigma de la complejidad en el que estamos situados en el plano educativo, debemos aceptar la legitimación del conocimiento que se transmite por otras rutas. Sabido es que la educación hoy se desarrolla en contextos que son no solo diferentes de lo que lo eran al comienzo de nuestra profesión docente, sino que no son los tradicionales. Nuestra práctica pedagógica debe estar basada en una mente abierta a las nuevas formas de comunicación e información que el nuevo conocimiento posibilita y exige. La intención al aplicar esta forma de incorporar conocimiento es usarla como instrumento de provocación, cuya intencionalidad es lograr el disfrute del conocimiento.

Valoración de la experiencia

Los estudiantes plantearon haber sentido cierto desconcierto al comienzo del trabajo. Afirmaron que para ellos resultó nuevo buscar por sí mismos otras formas de obtener información. Mencionaron las dificultades iniciales para detectar el rol que cada quien asumiría en el grupo. Encontraron altamente positivo tener que aprender a delegar y confiar en el otro, así como establecer y cumplir con sus propios plazos. Ambos grupos de estudiantes coincidieron en calificar como muy motivador el hecho de presentar a sus compañeros del centro el trabajo realizado. Al grupo que realizó la producción del combustible le aportó entender desde y en la acción lo que significa el trabajo de los científicos y los compromisos que estos deben asumir.

Los criterios que se aplicaron para la evaluación del mencionado proyecto fueron diferentes, dado que desde lo curricular la reglamentación también es diferente. Para los estudiantes de primer año de bachillerato se le otorgó al proyecto un crédito del veinte por ciento del puntaje necesario para aprobar el curso. En tercer año de bachillerato se lo valoró como una cuarta evaluación de laboratorio, ya que la parte práctica de este curso de Química se puede exonerar y, por lo tanto, el examen final consistiría en una evaluación escrita. Hubo acuerdo entre estudiantes y docentes en que esta forma de trabajo favoreció la motivación, trató de contemplar los intereses y facilitó el refuerzo de algunas destrezas, así como la adquisición de otras.

Referencias bibliográficas

BRUNER, Jerome (1995), *Desarrollo cognitivo y Educación,* Morata, Madrid.

BRASLAVSKY, Cecilia y TIRAMONTI, Graciela (1990), *Conducción educativa y calidad de la Enseñanza Media*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

FUMAGALLI, Laura (1993), *El desafío de enseñar ciencias* naturales, Troquel, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, José (1983), *El profesor como investigador en el aula. Un paradigma en la formación de profesores*, Morata, Madrid.

PERRENOUD, Philippe (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen, Chile.

POZO, Juan Ignacio y POSTIGO, V. (2002), *Aprender y enseñar ciencias*, Morata, Madrid.

Experiencias

CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ROL: EL DOCENTE TUTOR EN LA MODALIDAD LIBRE-ASISTIDO

Prof. Elena Luaces

El artículo pretende poner sobre el tapete de la escena pedagógica nacional el surgimiento de un nuevo rol en la enseñanza pública, que es el del docente tutor para aquellos alumnos adultos que cursan enseñanza secundaria bajo la modalidad libre-asistido del Plan 94. Si bien las tutorías ya existen a nivel privado, no se realizaban en el ámbito público hasta que se llevaron a la práctica en dos liceos montevideanos (el Nº 3 y el Nº 61). Se considera que son una respuesta a las nuevas necesidades laborales, sociales y formativas que presenta el alumno adulto que pretende finalizar sus estudios secundarios.

Introducción

El docente que se dedica a la educación de adultos en los institutos públicos de educación secundaria se enfrenta a un nuevo desafío: desempeñarse como profesor-tutor en una modalidad que combina lo presencial y lo no presencial en un ámbito en el que entran también en la escena pedagógica nuevas tecnologías que permiten la comunicación con los alumnos que no están presentes en el aula.

Sin duda, se trata de una experiencia nueva y desafiante; la mayoría de los docentes de nuestros liceos no fuimos formados para desempeñarnos en una modalidad de estas características y, además, no existen precedentes sólidos en esta materia, ya que si bien las tutorías se habían implementado en el ámbito privado no existían en el ámbito público. ¿Cuál es el rol que debe desempeñar el docente como «tutor»? ¿Qué antecedentes existen en el tema?

Estas páginas pretenden contribuir, modestamente, a que no nos sintamos tan desorientados y podamos transitar quizá un poco más seguros ese «territorio» tan fascinante que es la educación de los adultos, con un «mapa» en mano que, por supuesto, exige ser modificado a medida que por él vamos transitando.

Contextualización: el Plan 94

El primer punto importante para ubicarnos en el tema es el marco teórico en el que se generó esta modalidad: el Plan 94. El «Plan de Educación de Adultos y Adolescentes con condicionamientos laborales» (1994) fue creado para alumnos que cursan segundo y tercer año de los bachilleratos diversificados de educación secundaria. Se implementó y se puso en práctica en 1994, en el Liceo Nº 1 nocturno de Montevideo durante la dirección de la profesora Martha Averbug, con el apoyo de la secretaria Susana Marzano, de adscriptos, de docentes y de funcionarios. Comienza, a partir de ese momento, un proceso permanente de reflexión y evaluación por parte de los docentes, que fue generando la incorporación de modificaciones necesarias para su mejor funcionamiento. Es justamente en este punto en el que radica una de las fortalezas del Plan: la posibilidad de ir introduciendo modificaciones desde la propia práctica (investigación-acción), lo que permitirá, a partir del año 1997, discutir la introducción de la modalidad libre-asistido. En la actualidad, el Plan 94 funciona en varios liceos en todo el país.

Este Plan intenta dar una respuesta al reclamo que las Asambleas Técnico Docentes habían realizado en 1992 de crear «un plan adecuado a las necesidades del funcionamiento en los liceos nocturnos y extra-edad», ya que aparecía como un tema realmente preocupante la creciente deserción del alumnado. Dentro de las características originales de este Plan figuran, a grandes rasgos, las siguientes:

- El estudiante se reglamenta por asignatura.
- La carga horaria correspondiente a cada asignatura se divide en horas pizarrón (de asistencia obligatoria) y horas de apoyo (no son computables en el cálculo de inasistencias y se utilizan para una ejercitación que optimice los logros de aprendizaje).
- Los estudiantes pueden cursar por asignatura en las modalidades presencial y semipresencial y pueden resultar, cumplidas las diferentes instancias de evaluación, eximidos, reglamentados o libres.
- Se realizan cursos de nivelación antes del comienzo de los cursos regulares en las áreas de Matemática y Lecto-escritura. Al inicio del curso de nivelación se realiza una prueba diagnóstica para evaluar los conocimientos con que cuenta el estudiante y después se realiza otra prueba para evaluar resultados.
- El sistema de evaluación prevé cuatro instancias: dos pruebas sumativas (en mayo y octubre) y dos pruebas parciales (en julio y en noviembre-diciembre).
- Los alumnos pueden eximir la primera parte del curso si no superan las inasistencias previstas por la modalidad que estén cursando y si obtienen en la primera prueba parcial una calificación mínima de seis y un promedio general de actuación de siete. La calidad de eximido les permite rendir en el segundo parcial solo los contenidos trabajados con posterioridad a la primera prueba parcial.
- Se realizan durante el año lectivo como mínimo tres salas generales docentes y tres por asignatura. Estas salas ofician como espacio de reflexión, planificación y evaluación de todos los aspectos concernientes al Plan, así como de propuestas que tiendan a la mejora de los aspectos deficitarios. La instrumentación de estas salas docentes obedece a la propuesta de investigación-acción planteada en la fundamentación teórica del Plan.
- Se promueve la creación de centros de estudiantes con el fin de mejorar la gestión y sus propuestas son tenidas en cuenta en la medida que emanan de los destinatarios de dicho Plan.
- Reglamenta una modalidad libre-asistido como posibilidad de efectivizar los objetivos propuestos en el Plan.

La modalidad: el alumno libre asistido

Esta modalidad (dentro del Plan 94), que se implementó en 2006 en dos liceos de Montevideo (el Nº 3 y el Nº 61), combina lo presencial y no presencial y supone el desarrollo de actividades a distancia con la mediación de un soporte informático. Apunta a amparar a aquellos alumnos adultos que a raíz de problemas laborales o

familiares están imposibilitados de concurrir a clase y, especialmente, de finalizar su bachillerato, pero que quisieran reinsertarse y culminar sus estudios secundarios.

Está concebida como otra parte más del Plan de Adultos, es decir, que las diferentes modalidades no son excluyentes entre sí, sino que son complementarias. Mediante diferentes estrategias didáctico-pedagógicas se atienden las necesidades propias de los jóvenes y adultos con condicionamientos laborales. Por ello es un nuevo formato pedagógico en el que se combinan estrategias de educación a distancia con el encuentro periódico del estudiante con el equipo profesional. En este punto, y para tener rigurosidad conceptual, hay que aclarar que no se trata de un «modelo puro» de educación a distancia ni tampoco de un «modelo puro» de presencialidad. El término que cabría en este caso sería el de «webización», que supondría un punto intermedio entre ambos.

La «webización» apoya, enriquece y complementa los cursos presenciales; permite la interacción con el alumno y entre los alumnos fuera del horario de presencialidad. De esta manera, facilita la distribución y utilización de materiales didácticos y fomenta el intercambio entre pares y el aprendizaje colaborativo. Requiere de las tecnologías que son mediadoras en el proceso de comunicación y supone para el docente una replanificación de aquellas actividades que habían sido concebidas para clases tradicionales.

Las instancias presenciales permiten que los estudiantes interaccionen y compartan experiencias, comprueben que no son los únicos que tienen dificultades e intensifiquen el sentido de pertenencia al grupo y a la propia institución. Con ellas también se refuerza la motivación que genera el estudio a distancia y se disminuye el grado de ansiedad frente a una modalidad de trabajo poco convencional en nuestro medio. Como corolario, la modalidad intenta garantizar la misma oportunidad para todos de aprobar sus cursos y brindar aquellos instrumentos cognitivos y procedimentales imprescindibles para poder rendir exámenes con altas probabilidades de aprobación.

La modalidad libre-asistido pretende atender a una población específica, por lo cual los alumnos aspirantes a cursarla deben, entre otros requisitos, realizar una entrevista personal en la que se ponderan diferentes factores que serán determinantes para su éxito. Los cursos pueden ser anuales o cuatrimestrales y su funcionamiento supone la existencia de perfiles y funciones específicas: un docente-tutor (cuyo perfil desarrollaremos más adelante), un profesor adscripto-coordinador, un técnico en informática y un funcionario administrativo, quienes deberán trabajar coordinadamente dentro de una estructura organizacional compleja para lograr el desarrollo óptimo y sostenido de esta modalidad.

Esta descripción de la modalidad lleva implícita una concepción determinada de la educación de adultos. Supone, asimismo, repensar el concepto de «adultez», que ha ido modificándose en las últimas décadas. En cierta forma, hoy en día ya no podemos concebir a la vida como un proceso lineal y los análisis estáticos deberían adquirir una perspectiva más dinámica que considere a la adultez como una etapa evolutiva dentro del ciclo vital (Tetens, Bronfenbrenner). La adultez ya no es concebida como una época de la vida estable, tranquila, monótona, aburrida; por el contrario, está cargada de tensiones y responsabilidades.

Frente a ese conjunto de situaciones de una complejidad inusitada y continuas transformaciones, el adulto debe ajustarse y tomar decisiones para poder sobrevivir manteniendo una calidad de vida adecuada. Sin embargo, los sistemas educativos no dan respuesta en forma suficiente a las necesidades de educación que ellos tienen para responder adecuadamente a los desafíos que la sociedad constantemente les presenta. En vez de apuntar a una educación preparatoria para la innovación y la anticipación, continuamos transitando por una educación para la adaptación. Por ello es necesario el surgimiento de nuevas propuestas pedagógicas, de nuevos formatos, que, en cierta forma, llenen esos «vacíos pedagógicos». Debemos apuntar a otro tipo de educación: una educación para la anticipación y la innovación, que fomente la iniciativa humana, que desarrolle en los adultos la capacidad de influir en los hechos y

acontecimientos, en su entorno y su experiencia, lo que nos conduciría al concepto de educación permanente.

¿Qué entendemos por «Educación de Adultos» (EDA)?

El concepto ha ido evolucionando y se ha tornado polisémico. En las diferentes conferencias internacionales organizadas por la UNESCO (Nairobi en 1976, Jomtien en 1990 y Hamburgo en 1997) el concepto de adulto fue haciéndose cada vez más amplio y abarcativo. Así, en la Declaración de Hamburgo (julio de 1997) se sostiene:

> «la educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre los hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.
>
> Por Educación de Adultos se entiende entonces el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La Educación de Adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica».

Algunas características fundamentales acerca del concepto de Educación de Adultos son:

- Incluye tanto experiencias formales como no formales.
- Tiende al cumplimiento de ciertos objetivos como desarrollar aptitudes, incrementar conocimientos, mejorar competencias técnicas o profesionales, cambiar el comportamiento para una mejor participación en el ámbito socio-económico y cultural, entre otros. Es decir, apunta a lograr la autonomía de la persona, a desarrollar una participación ciudadana consciente y a enfrentar con responsabilidad los cambios permanentes que el mundo actual le impone.
- Se entiende como un proceso integral, que debe realizarse en forma permanente y durante toda la vida. Va más allá de todo período de «escolarización» para transformarse en un concepto más complejo y abarcativo.
- Valora enormemente las experiencias prácticas que el adulto trae, por eso se reclama un replanteamiento de los contenidos, de los métodos y de las estrategias, que tengan en cuenta, precisamente, ese bagaje de «conocimientos previos» que el adulto ya posee y que muchas veces no son considerados.

La Conferencia de Bruselas (octubre de 2006) resume en el título de su informe lo especificado anteriormente: «Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender». Pero también de ella se desprende el desafío al que se enfrentan aquellos que pretenden llevarla a cabo y que justamente contempla este nuevo formato pedagógico del cual estamos hablando: la puesta en práctica de estrategias innovadoras y de calidad para una distribución equitativa de las capacidades entre la población, ya que ello incide en gran medida en los resultados económicos generales.

En Uruguay, ¿qué sucede con la educación de adultos?

En nuestro país se menciona el tema de la educación del adulto desde nuestra matriz fundacional vareliana. La expansión de la educación secundaria se produjo cuando, por una ley sancionada el 30 de diciembre de 1911, se crearon 18 liceos departamentales. En 1919, a iniciativa del profesor J. F. Arias, se creó el primer liceo nocturno en Montevideo. Actualmente es muy relevante el

informe elaborado por la Comisión para el estudio de la Educación de Jóvenes y Adultos designada por el CODICEN, del cual extraemos algunos datos que consideramos por demás significativos y que coadyuvan a la revalorización de la modalidad libre-asistido, eje central de nuestro trabajo como propuesta de nuevo formato pedagógico:

- Aunque aparentemente (según datos procedentes del INE-2006) nuestro país estaría muy cerca de ser catalogado como territorio «libre de analfabetismo», ya que en una población de 14 y más años solo el 2,3% son analfabetos, si se realiza un desglose por área geográfica y por sexo se puede observar un mayor grado de analfabetismo en la población que reside en asentamientos irregulares y en los hombres que en las mujeres.
- Un alto porcentaje de la población entre 25-50 años tiene educación básica incompleta, hecho que se agrava al tener en cuenta que esta población debería integrar el proceso productivo del país.
- También se debe tener en cuenta el alto porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años que no estudian, no trabajan ni buscan empleo.

Frente a esta realidad, la Comisión plantea una rápida instrumentación de políticas de educación de jóvenes y adultos que impliquen programas, currículos y metodologías adecuadas, así como la formación de educadores para trabajar con esta población.

Como uno de los elementos más importantes de la modalidad libre-asistido es justamente la utilización de las NTIC, es importante destacar que si bien ellas operan como el medio articulador de la interacción del alumno con el profesor-tutor y con sus pares, y son la vía de acceso a la información y a los materiales de trabajo, el verdadero sentido de su uso estriba en el aporte cualitativo y no tanto cuantitativo, ya que el alumno, además de dominar las habilidades necesarias para hacer uso de ellas, también deberá aprender a discriminar la información que es relevante para su trabajo y la que no lo es, realizar una selección e interpretación con criterios fundantes y construir críticamente su propio conocimiento.

El adulto ya trae una experiencia de vida que el docente debe revalorizar y tener en cuenta en el momento de generar nuevos aprendizajes.

Una de las características importantes de la Educación de Adultos es que debe ser un aprendizaje motivador y con sentido para el alumno. Esta modalidad de aprendizaje debe permitir también establecer relaciones significativas entre distintos saberes, de modo que el alumno vaya adquiriendo de manera progresiva una perspectiva más elaborada y más compleja de la realidad. Por ello se puede aplicar tan atinadamente en este punto aquello que decíamos de que el adulto ya trae una experiencia de vida que el docente debe revalorizar y tener en cuenta en el momento de generar nuevos aprendizajes. A pesar de que este formato pedagógico es bastante original en nuestro escenario educativo, no quita que pueda articularse con otros más tradicionales, según las necesidades de los propios alumnos. Aquí entra en escena el profesor en cuanto a la planificación y selección de los materiales a tratar.

El rol del profesor tutor dentro del nuevo formato pedagógico

Es quizá este punto de nuestro trabajo el más complejo de definir. Hasta ahora hemos venido mencionando las características particulares de la educación de adultos y las originalidades que presenta esta modalidad de libre asistido dentro del Plan 94. Pero, ¿qué rol le toca desempeñar al docente en estas instancias?

Según Arnaiz e Isus (1995) la tutoría es «la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación (...). Y en esta tarea nadie puede quedar excluido (...). Todos estamos invitados a mantener el diálogo

como la fórmula más eficaz de la relación de ayuda. La tutorización es, pues, un proceso de acompa-ñamiento en el aprendizaje vital». Esta nueva modalidad educativa (la del libre-asistido) no puede desatender entonces la orientación como importante labor en la tarea del profesor tutor; el tutor es aquel docente que se mantiene cerca de sus alumnos en los procesos cotidianos de aprendizaje e interviene incluso en otras áreas que no son precisamente intelectuales, pero que no son indiferentes a la vida de la persona en situación de aprendizaje, como lo es por ejemplo la contención afectiva. La función tutorial supone una relación individualizada con el alumno e intenta integrar la experiencia escolar con la extraescolar, al intensificar la interacción entre pares y con el profesor. El profesor que desarrolle esta función deberá:

- Interesarse por sus alumnos y conocer sus problemáticas.
- Reconocer y respetar a cada ser humano como único y distinto.
- Recibir y contener empáticamente los problemas individuales, grupales e institucionales, aunque debe mantener una distancia prudente.
- Conocer sus propios límites como docente y saber trabajar en equipo; reconocer que un tercero puede aportar una mirada diferente a lo que para uno ya no tiene otra alternativa. Aquí la importancia se centra en el funcionamiento correcto de las salas docentes en los institutos que adopten esta modalidad.
- Abrirse al diálogo, escuchar y hacerse escuchar, pero también saber callar, dejar espacios para la reflexión.
- Orientar al alumno con respecto a la metodología de estudio y a las técnicas de trabajo intelectual.
- Promover el protagonismo del alumno pero también coordinar actividades que promuevan lo grupal.
- Hacer las veces de «puente» con la institución: coordinar reuniones con el resto del equipo docente y promover el trabajo interdisciplinario; informar a los demás profesores del equipo docente acerca de las características de los alumnos.

Si bien «la distancia no es soledad», el profesor tutor debe llevar un claro registro de la información que va recabando de sus alumnos, pero sin olvidar que es confidencial y que solo deberá ser difundida entre sus colegas para el beneficio del alumno. De esto último se deduce que la acción tutorial implica compartir líneas de trabajo comunes que deben ser aceptadas por toda una comunidad educativa y que deben materializarse en un proyecto de trabajo. La acción tutorial no puede reducirse a una serie de acciones puntuales llevadas a cabo por el tutor, sino que necesita contar con el respaldo institucional. Todas estas funciones del profesor tutor se complejizan aún más debido a que esta modalidad se realiza mayoritariamente en instancias no presenciales. Por ello deben ser frecuentes las intervenciones que realicen los docentes a través del computador, de mensajes de texto, etc.

Para resumir

La figura del profesor tutor no es nueva: ya desde la antigua Grecia está asociada al consejero, al orientador, a la persona de confianza que acompaña la educación de niños y jóvenes. A pesar de las innumerables definiciones de tutor, todas evidencian elementos comunes que se asocian a las funciones de asesoramiento, ayuda, orientación y que tienen como objetivo esencial la formación integral de la persona. Requiere una atención personalizada del estudiante y una formación especializada del profesor.

El profesor tutor debe tener la lucidez necesaria y oportuna como para, dentro de ese nuevo rol que debe desempeñar, definir la pertinencia de diferentes formatos educativos (seminarios, talleres, laboratorios, planteo de investigaciones y trabajo de campo, etc.) de tal forma de promover el interés en sus alumnos y lograr así un mejor aprovechamiento de esta instancia innovadora de aprendizaje.

El tutor no debe descartar el permanente análisis y autocrítica de su trabajo, ya que cuando se adquiere el hábito de reflexionar sobre las propias prácticas y de compartir con otros colegas las experiencias, estas fructifican y, por qué no, mejoran en su calidad.

En este caso lo interesante sería que los docentes aplicaran entre sí los nuevos formatos pedagógicos, en una búsqueda incesante por favorecer nuevas y mejores prácticas de enseñanza. Se trata entonces de estimular nuestros propios procesos de metacognición y desarrollar cada uno un proceso individual, crítico y creativo, que permita al docente una constante renovación y revalidación de sus prácticas. En la aplicación de esta modalidad se crea el ámbito ideal para poner en práctica este proceso que es conocido como «sistematización».

Conclusiones finales

1. La modalidad libre-asistido se inscribe dentro del Plan 94 y surge como una respuesta para los alumnos que cursan segundo y tercer año de los bachilleratos diversificados en educación secundaria. La mayoría de los alumnos que la cursan son jóvenes y adultos con condicionamientos laborales o familiares que están imposibilitados de concurrir a clase en forma regular. Está concebida como otra parte más del Plan de Adultos, es decir, en ningún momento el docente que la lleve a la práctica debe olvidar las características particulares del aprendizaje en el adulto, sino que debe atender sus necesidades mediante diferentes estrategias didáctico-pedagógicas.

2. La modalidad presenta la originalidad de combinar instancias presenciales y no-presenciales mediadas por las nuevas tecnologías. Esto requiere por parte del docente y el alumno la concepción de una nueva forma de enseñar y de aprender. El alumno pasa a ser el constructor de su propio proceso de aprendizaje y el docente un orientador, un guía, un «puente». Aparece en el ámbito pedagógico público una nueva figura: el profesor-tutor.

3. La aparición de este nuevo rol dentro del profesorado requiere una formación específica para la modalidad y una formación en Educación de Adultos.

4. Supone un fuerte compromiso tanto del docente como del alumno, a tal punto que el estudiante que no asista y no justifique sus inasistencias perderá el derecho de realizar esta modalidad en el curso siguiente.

5. La modalidad debe funcionar dentro de un proyecto institucional, por lo que cobran enorme importancia las salas docentes como espacios generadores de nuevas propuestas pedagógicas, surgidas del intercambio y la discusión de los docentes.

6. Supone un replanteo por parte del docente de los contenidos programáticos que atienda a los intereses y necesidades de sus alumnos adultos y, por qué no, la adopción de nuevos formatos pedagógicos que faciliten la tarea de enseñar y transformen en más placentera y atractiva la tarea de aprender.

Referencias bibliográficas

ANEP (2007), *Balance de 2 años de gestión*, Montevideo.

BRALICH, Jorge (1987), *Breve historia de la educación en el Uruguay*, Ediciones del Nuevo Mundo, Montevideo.

CHARLOT, Bernard (2006), *La relación con el saber*, Trilce, Montevideo.

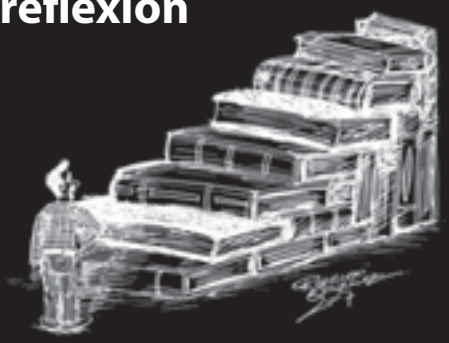
Comisión para el estudio de la educación de jóvenes y adultos, «Informe final», Coord. Prof. Ma. Esther Fontes.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2001), *La educación a distancia; de la teoría a la práctica*, Ariel, Barcelona.

LATORRE, Antonio (2003), L*a investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Graó, Barcelona.

MÉNDEZ, Héctor y otros (2006), *El rol del tutor como puente entre la escuela y la familia*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Aportes para la reflexión



FORMATOS PEDAGÓGICOS Y FORMATO ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Una tesis provisional y cuatro hipótesis posibles

Dr. Guillermo Pérez Gomar

Este trabajo reflexiona sobre la importancia de pensar la organización escolar —en el sentido del formato organizativo que cristaliza la institución educación en nuestros centros— al momento de implementar unos tiempos y unos formatos pedagógicos diferentes o innovadores con respecto a los actuales. Es así que se arriesga una tesis de la que se derivan cuatro hipótesis cuyo sentido es resituar la discusión en el marco de la ampliación del campo de lo posible en nuestro sistema educativo.

«Cuando algo es necesario e imposible
(con las actuales reglas del juego) hay
que cambiar las reglas del juego».
J. Ibáñez, *La utopía*, 1997

Introducción

Sobre tiempos y formatos pedagógicos para la escolarización existe un debate que hace tiempo se desarrolla, sobre todo en torno a la temática de la jornada escolar, acerca de la cual existen diferentes posiciones respecto de su significado, su impacto y su viabilidad organizativa y presupuestal. Algunos elementos que integran dicha discusión son: el para quién —modelo universal versus modelo compensatorio—, el para qué —avance del conocimiento versus la contención social—, sus resultados — ¿un mayor tiempo escolar mejora los aprendizajes?—, los beneficios y perjuicios para los docentes, las condiciones para un trabajo docente coordinado y colegiado, la organización del tiempo escolar —jornada del estudiante, del docente, del centro, de la formación— y las actividades curriculares en la jornada extendida.

Por todo esto, el sentido y la extensión de la jornada escolar no se pueden discutir sin considerar el modelo de escuela/liceo que implica. En nuestro país existe un incipiente debate sobre modelos escolares que involucra la organización de todo el nivel institucional —escuelas y liceos.

En este trabajo asumo como tesis provisional la necesidad e importancia de pensar e imaginar nuevos formatos organizacionales como condición para introducir nuevos y diferentes tiempos y dispositivos pedagógicos. La idea es planteada a través de cuatro hipótesis que hacen referencia a la alteración de la actual organización, a la sutil producción de subjetividades, a las relaciones de poder y a la importancia de generar nuevas relaciones entre los agentes educativos.

Una tesis sobre la importancia de la organización escolar

La tesis de partida para esta reflexión se puede plantear de la siguiente manera: la materialización de un tiempo y unos formatos pedagógicos diferentes o innovadores —que atiendan a las transformaciones sociales actuales y a las necesidades de nuestros estudiantes, en el marco de una política educativa progresista— requieren de un formato organizacional diferente al actual, de una organización distinta. Esto implica resituar la importancia del factor organizacional, conocer su incidencia en las prácticas educativas y pensar las relaciones entre cómo nos organizamos —formatos— y las potencialidades de cualquier nuevo dispositivo.

La educación es una institución que puede tener diferentes concreciones organizativas —lo que llamamos formato organizacional—. Se aterriza en una tecnología que se orienta al logro de determinados objetivos. La forma en cómo organizamos la educación limita a los agentes al menos en un doble sentido. Por un lado, tiende a definir el o los papeles que deben desempeñar, ya sea a partir de los roles asumidos o de las tareas asignadas, lo que restringe su campo de acción. Por el otro, constituye una estructura —con regulaciones, ajustes y regularidades propias— que posee una lógica particular que se impone a sus miembros y condiciona sus acciones, relaciones y decisiones. La organización escolar cumple así una doble función: limita, pero al mismo tiempo produce. Podemos decir que constituye sujetos porque sujeta a las personas a marcos de regulación: inscribe regulaciones en sujetos «indóciles».

El cambio educativo solo es real cuando se modifica la práctica y cuando esa modificación se institucionaliza. Si esta práctica encuentra su soporte en la organización escolar, entonces cualquier propuesta de transformación tiene que incorporar el aspecto organizacional. Vale preguntarse pues: ¿qué espacios de cambio permite y produce en escuelas y liceos nuestra más extendida organización?

Los actuales formatos organizativos han incorporado algunas innovaciones —que no es lo mismo que «cambios»—. Tampoco se pueden desconocer las actuales prácticas y su resignificación en las diferentes escuelas/liceos. Sin embargo, cuestiones referidas a la organización institucional continúan siendo eje de preocupación. A veces se confunde este plano con la idea de gestión y por ello se pone énfasis en la formación del rol de dirección y en la gestión del centro.[1] Pero no siempre se trata de problemas solucionables con más y mejor gestión —la llamada «ilusión de la gestión»—, sino de invertir los términos y pensar que un formato diferente generará otros espacios abordables desde otras concepciones de la gestión, que discuten la racionalidad técnica que impone una concepción instrumentalista de la práctica educativa que se construye desde la aplicación de un conjunto de reglas a través de las cuales supuestamente se alcanzarán los fines deseados. El gerenciamiento organizacional es un discurso de gobierno que legitima un sistema racional de control, eficacia y dominación de los sujetos —una «tecnología de poder», en términos de Foucault—, con un fundamento claramente disciplinario y un instrumento funcional a la lógica del capitalismo (Ball, 1993).

Si la organización escolar es importante porque es omnipresente —es el contexto que construye

[1] Otros documentos, realizados en régimen de consultoría para organismos internacionales de financiamiento y cooperación —BID, BM, CEPAL, UNESCO—, también resaltan la necesidad de implementar transformaciones de fondo en aspectos referidos a la gestión y organización de los centros. Más allá de lo discutible de sus propuestas, revelan la importancia del tema para el futuro de la escuela.

prácticas y asimismo es construido por ellas—, tiene un carácter persistente —se suelen repetir las mismas ideas y priorizar los mismos valores—, afecta a esferas no solamente intelectuales —como los espacios, los tiempos, las exigencias normativas— y porque posee un carácter oculto que le otorga gran potencia (Santos Guerra, 2007), entonces pensar cómo nos organizamos es fundamental para comprender el sentido que queremos darle a los tiempos y diferentes formatos pedagógicos. Porque a la actual organización no se le puede pedir más de lo que puede dar, y esto no se soluciona con mejor gestión, sino aceptando el desafío de pensar extendiendo al máximo los límites de lo posible.

La organización escolar es sobre todo un conjunto de relaciones entre elementos, algunas de ellas más estables —su dimensión estructural— y otras ubicadas en un nivel más profundo —la dimensión cultural— que producen y reproducen las anteriores.

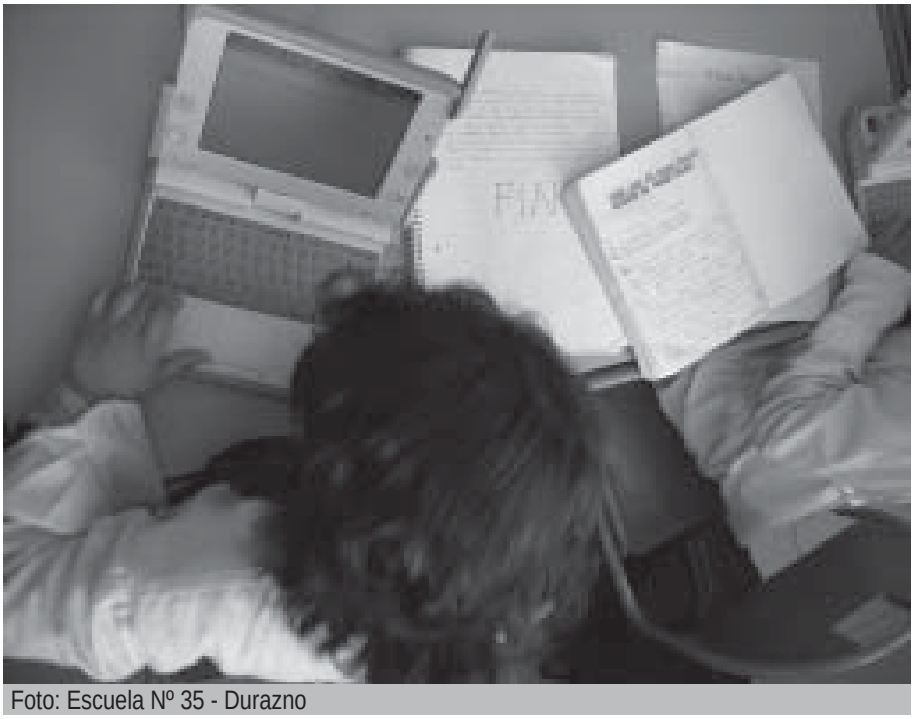


Foto: Escuela Nº 35 - Durazno

Sobre las necesarias alteraciones en el formato de organización escolar

Primera hipótesis: *Sin alterar los actuales formatos organizacionales no hay posibilidades de «éxito» de lo anterior.*[2] Esto implica establecer qué es una organización y cómo se puede pensar su transformación.

Desde mi perspectiva entiendo que la organización escolar es sobre todo un conjunto de relaciones entre elementos, algunas de ellas más estables —su dimensión estructural— y otras ubicadas en un nivel más profundo —la dimensión cultural— que producen y reproducen las anteriores. Ambas dimensiones se relacionan de manera dialéctica. La primera obedece a una racionalidad técnica, fácilmente visible, integrada por elementos estables —como normas y reglamentos— y es el ámbito por excelencia de las decisiones burocráticas. La dimensión cultural posee características muy diferentes: no tiene racionalidad, la red de relaciones que la constituye no está sujeta a regulaciones previas y a decisiones externas. Es la «zona profesional» por excelencia, creada de acuerdo a la manera como los docentes trabajan. Ninguna de las dos se agota en el centro educativo, sino que sobre todo se relacionan con aspectos externos —contextuales—. El espacio que surge de la intersección entre ambas dimensiones es donde el cambio se lleva a cabo y está constituido por una red de relaciones configurada en torno al fenómeno del poder —la lucha de distintos intereses grupales y personales—. Por ello, sin alterar las relaciones de poder no hay cambio organizacional y es muy difícil que prosperen nuevos formatos pedagógicos (Pérez-Gomar, 2001).

[2] Dejo explícitamente de lado el debate acerca de las finalidades de la introducción de nuevos tiempos y formatos pedagógicos, que sería tema para otro trabajo. Parto del supuesto general y ambiguo —y justamente por ello compartible— de que las transformaciones que actualmente presenciamos requieren de otras respuestas desde las escuelas y liceos.

Si consideramos la cuestión del tiempo escolar, en principio todos estamos de acuerdo con más y mejor escuela. Agregaría: y diferente —que no es lo mismo que apostar por su mejoramiento—. ¿Por qué? Así como están las cosas, puede que nuevos formatos pedagógicos signifiquen más tiempo de trabajo docente alienado, al aumentar el riesgo de que se siga apelando al conocimiento experto y a que esos nuevos dispositivos tecnocraticen aún más la tarea en y de la institución. Una escuela repleta de especialistas y expertos, que suele ser la demanda docente cuando se ven desbordados por las nuevas realidades que irrumpen en ella: "acá se precisa un psicólogo, un especialista en dificultades de aprendizaje, etc.". Entonces, en vez de generar un proyecto cultural compartido, generamos un reparto del trabajo según los saberes de cada uno… cuando los problemas educativos no se arreglan solo con soluciones técnicas.

Los procesos de colaboración necesarios para viabilizar un proyecto compartido requieren de una organización escolar diferente: pensada y sentida por los docentes que interactúan en ella, capaz de romper con su excesiva jerarquización y reglamentación y de atender su multidimensionalidad, complejidad, contexto y situación particular. Muchas veces, medidas que engloban a todos los centros no resuelven los problemas de ninguno, porque no tienen en cuenta la especificidad particular. Se aplican fórmulas estándares, se concibe a los actores como ejecutores acríticos y se difunde la idea de un reformismo permanente que excluye alternativas y cambios radicales. En definitiva, se construye una hegemonía conservadora que establece relaciones y subjetividades, y despolitiza la acción organizativa (Beltrán Llavador y San Martín, 2000). Es preciso, por lo tanto, organizar la escuela para que configure un modo de vivir capaz de repercutir positivamente en los aprendizajes y en las relaciones de los que la integran; con más espacios de autonomía y que afecte aspectos relacionados con el fenómeno del poder (Pérez Gomar, 2008).

El carácter de la producción de los formatos

Si es preciso transformar los formatos organizacionales para potenciar ciertos dispositivos pedagógicos, ¿lo mismo vale cualquier otra

Foto: Escuela Técnica - Paso de la Arena

organización, cualquier formato organizativo? Claro que no.

Segunda hipótesis: *diferentes formatos producen distintos resultados*.

Esto implica considerar —aunque no es el objetivo de estas líneas— las siguientes cuestiones de debate pedagógico: ¿qué escuela?, ¿para qué ciudadanía?, ¿qué instituciones?, ¿qué proyecto de país? —este último para abordar el tema en términos más amplios—. Interesa en esta oportunidad retomar la idea de que la organización escolar, al ser el formato y el dispositivo que concreta la institución educación, constituye sujetos —ya que inserta a los individuos en un entramado de reglas— y produce subjetividad. Se trata, entonces, de abordar las relaciones entre el formato escolar y las personas que interactúan en él.[3]

La organización posee un «régimen de producción», un conjunto de reglas que rigen los procesos de construcción de subjetividades —Beltrán Llavador, 2004—. En este proceso de subjetivización los agentes tienen niveles de autonomía de acción que generan cierta dinámica organizacional que reconstruye esa estructura de organización. El concepto de Giddens (2003) de estructuración nos ayuda a comprender esta dialéctica estructura-agencia-agentes/prácticas: las estructuras sociales están constituidas por la práctica humana y, al mismo tiempo, son el verdadero medio para esta constitución. Las organizaciones no son un resultado mecánico de las interacciones humanas ni tampoco las determinantes de esa acción; pueden ser vistas como situaciones que reflejan el contexto y el proceso dual de las prácticas. Entender la estructuración de las prácticas sociales es buscar cómo las estructuras se constituyen a través de la acción, y recíprocamente cómo esta es constituida estructuralmente. En este sentido entendemos que las organizaciones escolares cambian si los agentes involucrados lo hacen y, al mismo tiempo, algunos cambios en las organizaciones cambian las prácticas. Como vimos, esto implica, necesariamente, alterar el entramado de reglas que constituyen la institución educación bajo el formato organizativo. Es así que comprender las relaciones entre agentes y organización escolar con la finalidad de pensar formatos organizativos diferentes significa: a) asumir enfoques que entienden a la organización como construcción social; b) atender la dialéctica que existe entre estructura y prácticas humanas; c) enfatizar en las acciones humanas, sobre todo en su aspecto irracional y en el entramado de relaciones que lo sostienen; d) focalizar en su dimensión institucional, descubrir las reglas organizacionales que ideológicamente construidas limitan y condicionan cualquier propuesta de alteración del orden imperante.

Dos dimensiones básicas

Tercera hipótesis (que recoge y continúa lo expresado en las dos anteriores): *las dimensiones claves —pero no exclusivas ni excluyentes— para repensar el formato de organización escolar son aquellas que se refieren al poder instituido —legal y legítimo— y a la autonomía docente.*

Esto está vinculado con los roles institucionales y la constitución del colectivo y sus prácticas, es decir, con la dirección —tal como la entendemos actualmente— y con la «cultura institucional». Si bien se han realizado muchas investigaciones sobre la importancia del rol de dirección, es preciso destacar que la mayoría se enmarca en los enfoques dominantes que parten de tres supuestos (poco debatidos): a) la necesidad de los centros de contar con una dirección unipersonal —en proceso de reconversión a partir de las teorías del liderazgo, otro síntoma de la psicologización del campo educativo—, b) la dirección es un rol fundamental —en la construcción del «clima escolar», de la «cultura organizacional», etc.— y c) es la mejor forma —«the one best way»— de pensar las decisiones en la organización escolar.

Sobre ellos se sigue trabajando —porque en investigación «encontramos» lo que previamente colocamos a partir de nuestros enfoques— y sobre

[3] Esto forma parte de un programa de investigación más amplio que vincula las transformaciones actuales en el mundo de la producción capitalista, cómo las asumen los actuales discursos de las políticas educativas, el lugar de los formatos organizativos escolares en ellos y las subjetividades que producen estos regímenes tanto desde lo discursivo como desde las prácticas.

ellos se basa gran parte de nuestro sentido común acerca de cómo pensar el formato escolar. Pero si, como sostenemos, alterar el formato es alterar las reglas que lo constituyen y especialmente las relaciones de poder, entonces no será posible imaginar nuevos formatos organizacionales sin repensar el sentido, la institucionalización y la necesidad de una dirección —que tendrá que ser diferente para producir otras subjetividades—. Quizás sea la oportunidad de pensar direcciones colectivas —con base en la responsabilidad más que en la jerarquización—, legitimadas por los agentes y no solo por la normativa, con otros márgenes de autonomía. Otra manera de instituir el poder organizacional para otro formato de escuela.

Los profesores construyen su rol en una institución que existe más allá de ellos con una historia y una rutina determinada.

En cuanto a la posibilidad de generar mayor autonomía en las prácticas docentes —desde una perspectiva cultural—, habrá que atender a las relaciones entre estructura organizacional y cultura. Una pregunta que podemos plantearnos es si los centros escolares «tienen» cultura. Si es así, cuestionarnos si es viable tomarla como variable independiente y por lo tanto manipulable en la búsqueda de la eficacia —cuestión que subyace a los discursos dominantes que sostienen que los principales problemas de los centros para favorecer procesos de cambio son atribuibles a la cultura organizacional—. Si entendemos a la organización escolar como un espacio de conflicto —un fenómeno político— y como construcción colectiva, no podemos sostener una idea de cultura organizacional como un aspecto manipulable según ciertos objetivos, más propia de una visión instrumental. La cultura es producto de significados negociados, de la interacción social de miembros: en la organización escolar existen diferentes intereses cuya negociación y conflicto «produce» la cultura. Los agentes son personas con cierta carga ideológica. Están situados en un espacio socio-histórico que condiciona sus prácticas y, por tanto, también la cultura —dependiente del contexto socio-político— que se construye y vive en el centro. Pero también se instituye en la trama de relaciones que conforma el formato organizacional: las organizaciones «reproducen» los contextos sociales y, según ello, podría decirse que cada sociedad tiene el formato escolar que permite. En consecuencia, pensar otros formatos requiere pensar qué cultura organizacional promoverá y esto no deja de ser una decisión política. Entonces, para promover una superior autonomía docente es necesario entender la compleja relación que tiene una cultura de la autonomía docente con el formato que la contiene y la produce, y dejar de lado la pretendida ilusión de que es posible alterarla en sí misma.

Los agentes

Cuarta hipótesis: *un nuevo formato organizativo requiere nuevas relaciones (al tiempo que las construye)*.

Esto implica colocar la mirada en los agentes educativos —los docentes, principalmente— y en sus interacciones en el marco de la organización. Los profesores construyen su rol en una institución que existe más allá de ellos, con una historia y una rutina determinada. Cumplen su función docente bajo ciertos parámetros definidos como: individualismo, conservadurismo e inmediatismo —propios de la denominada «cultura escolar»—. Esto supone un escaso margen para desarrollar perspectivas críticas respecto a la institución —de mentalidad tecnocrática— y su trabajo en ella. Claro que no se trata de un proceso de asimilación o imposición —en cierta manera el rol docente es ambiguo: trabaja a favor de la escuela, atendiendo a las necesidades de los alumnos, pero también en contra de sus pretensiones burocráticas, lo que genera conflictos internos—, sin embargo, es grande la fuerza que la cultura institucional ejerce sobre ellos. Ante la creciente exigencia recaída sobre la escuela con el fin de resolver problemas sociales de amplio alcance y complejidad, varios docentes asumen una racionalidad instrumental para protegerse del exceso de responsabilidad.

Instituir nuevas relaciones en el marco de otros formatos organizativos implica proponer un cuestionamiento radical de la racionalidad dominante del conocimiento académico, que desprecia la experiencia como otro posible modelo. El expertismo académico se convierte en el único fundamento de la práctica profesional y esto aleja a los docentes de su propia responsabilidad profesional en los procesos de cambio —como puede ser la implementación de nuevos formatos pedagógicos—. La pretendida apuesta por los centros y su desarrollo curricular choca con todo lo nuevo que deben asumir: nuevas tecnologías, pobreza… Se genera desánimo docente y pierden fuerza los discursos de transformación.

Para posibilitar esas nuevas relaciones es necesario, por un lado, recuperar el deseo militante —no el saber «militante», que tiene más de adhesión a una bandera pedagógica que a la problematización crítica de la propia práctica—, la voluntad por crear nuestras propias situaciones, de tomar nuestras decisiones. Si buscamos la autonomía, el propósito de un formato organizacional debería ser transformar no solo nuestro sentido de la realidad —la capacidad de explicar por qué las cosas son como son—, sino también nuestro sentido de la posibilidad. Por otro lado, también es necesario «partir de sí»: significa saber cómo se relaciona la vida profesional de cada uno con las condiciones generales que regulan las posibilidades y límites de dicha profesión. Reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer a los otros. Pensar la educación desde nuestras biografías. Por último, resignificar el valor de lo colectivo: una construcción de saber en el intercambio de subjetividades y experiencias biográficas diferentes, contra el individualismo posesivo que tanto se expresa en nuestras instituciones producto de décadas de meritocracia y construcción de una carrera docente individual que no valora lo colectivo y que ha generado toda una cultura en la que la salida siempre es personal.

En síntesis, al momento de pensar los tiempos y formatos pedagógicos será preciso reflexionar acerca de los formatos organizacionales que los contendrán, porque allí se ubica gran parte de sus posibilidades. Entender que el riesgo de las teorizaciones es que, si bien indican trayectorias posibles, no necesariamente brindan sentido a las prácticas, porque esto es propio de cada persona —y de los colectivos— que trabaja en educación en condiciones materiales e históricas concretas. No podemos utilizar respuestas viejas para experiencias nuevas. Nada se cierra, se reabre a permanentes desafíos. Hay que romper los límites de lo posible en búsqueda de otras organizaciones escolares que permitan prácticas que nos hagan diferentes.

Referencias bibliográficas

BALL, Stephen (comp.) (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber,* Morata, Madrid.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (2004), «Formatos de la organización escolar y producción de sujetos», *Revista Argentina de Educación,* núm. 28, año XIX.

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco y SAN MARTÍN, Ángel (2000), *Diseñar la coherencia escolar,* Morata, Madrid.

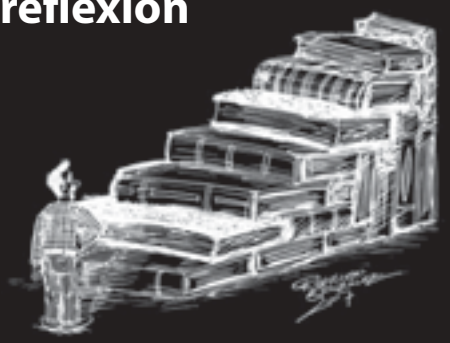
GIDDENS, Anthony (2003), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2007), *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional,* Homo Sapiens Ediciones–MAD, Sevilla-Rosario.

PÉREZ GOMAR BRESCIA, Guillermo (2001), *Cambio educativo, cultura y poder en las organizaciones escolares,* Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, dirigida por el Dr. Francisco Beltrán Llavador, en el Programa coordinado por el Dr. José Gimeno Sacristán.

PÉREZ GOMAR BRESCIA, Guillermo (2008), «La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación», en *Revista REXE* (Revista de Estudios y Experiencias en Educación) de la Universidad Católica de Concepción, Chile, Vol. 7, núm. 13.

Aportes para la reflexión



SIGNIFICADOS DE LA EXTENSIÓN DEL TIEMPO EDUCATIVO

Apuntes para un debate imprescindible

Mtra. Lucía Forteza

Dada la centralidad de la configuración del tiempo como organizador/ invariante del formato escolar, así como la prioridad definida a nivel de las políticas educativas nacionales de extender el tiempo escolar, se torna imprescindible aportar al debate en torno a los significados y posibles proyecciones de esta opción.

Introducción

Afortunadamente, dado su carácter de invención histórica, la institución *escuela*[1] es un proyecto en permanente discusión y reconstrucción. En particular, hoy *Educarnos* nos convoca al debate en torno al *formato escolar*[2] y a uno de sus organizadores centrales: el *tiempo*.

La *extensión del tiempo pedagógico escolar* en los distintos niveles de nuestro sistema educativo ha sido una prioridad de las políticas de la última década y se proyecta su continuidad a futuro.[3] En este marco, parece importante invitarnos a indagar/ desnaturalizar las implicancias de esta opción presentando aportes que permitan resignificarla, con el propósito de contribuir a ampliar el debate respecto a sus sentidos y a su implementación.

Cabe puntualizar que la necesidad de repensar esta cuestión forma parte de la agenda pedagógica de la mayoría de los países, por lo que es importante considerar las evaluaciones de otras experiencias al respecto. Si bien nuestro punto de partida es muy distinto al de los sistemas educativos de los países centrales —con el consiguiente resguardo respecto al alcance de sus conclusiones—, vale la pena reflexionar a partir de sus aprendizajes, como insumos para orientar una lectura del asunto en clave nacional.[4]

Recuperando algunas conceptualizaciones básicas

La primera coordenada para plantear la discusión es admitir la complejidad que la temporalidad encierra en su relación con las construcciones humanas, entre las cuales se encuentra la escuela. Al respecto, resulta gráfico el análisis explicitado por Gimeno Sacristán (2008: 26-28), quien nos propone conjugar cuatro dimensiones para comprender el tiempo escolar desde una perspectiva institucional:

- La dimensión físico-matemática: «un tiempo que se mide, se ordena, se distribuye y se controla, el cual es limitado para los seres humanos». Refiere al tiempo disponible, al tiempo cronológico, al de la escolaridad y sus etapas, al calendario y el horario escolar.
- La dimensión biopsíquica: «a ese tiempo lo sentimos, lo distinguimos y lo percibimos en nosotros o en los demás detectando los cambios que suceden en la evolución en el desarrollo de la vida, en los ciclos de maduración o en procesos de acción-desgaste-recuperación». Se incorpora así la perspectiva del cuerpo, entendido no solo como materialidad física, sino también psicológica y como construcción sociocultural. Sin duda, es un aspecto a considerar al momento de pensar las formas de organizar la vida escolar.
- La dimensión fenomenológica: «la dimensión del discurrir de procesos que son personales y subjetivos, que es el contenido de la experiencia que da sentido de lo que es el tiempo para quienes viven, desarrollan las actividades y acciones más diversas». Remite a los contenidos y sentidos del tiempo escolar, y los vincula al valor que adquiere para los sujetos.
- La dimensión social: alude al tiempo que —a través de la autorregulación del individuo— orienta la vida social y regula las relaciones que en ella se establecen, que caracteriza sus desigualdades, diferenciaciones y divisiones internas. «Resulta ser, así, un factor socializador casi invisible de los individuos pero muy efectivo. Este es el tiempo organizado por las normas sociales, por las costumbres y hábitos sociales, por las instituciones o por la cultura, en definitiva». Claramente el carácter colectivo del tiempo expresa y estructura la vida cotidiana de la escuela como espacio público, a la vez que las prácticas educativas lo constituyen.

Lógicamente, esta clasificación es oportuna solamente a efectos analíticos, ya que históricamente las diferentes dimensiones reseñadas se entrelazan en el devenir de un tiempo que es simultáneamente uno y múltiple, subjetivo y social.

El autor citado también advierte que la complejidad es una condición propia del *tiempo educativo* en sí mismo, definido como modalidad concreta que el tiempo social ha asumido, producto del proceso de

[1] En este trabajo se emplea el término *escuela* en sentido amplio, sin circunscribirse a ningún nivel particular del sistema educativo.

[2] Respecto al alcance de este concepto, remitimos al significado formulado por Frigerio: «La modernidad ofreció y puso en pie una arquitectura simbólica y material. Esta, bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el gran número (aun dejando fuera de dicha forma a no pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar» (Frigerio, 2007: 331). Entre estas invariantes «duras» que suponen el despliegue del dispositivo escolar moderno, respecto al llamado «cronosistema», pueden ubicarse la organización graduada y simultánea de la enseñanza como expresión de un orden temporal, así como la rigidez predeterminada de una estructura horaria homogénea.

[3] Está consignado en el artículo 7º de la actual *Ley General de Educación* Nº 18437. También es una de las líneas de acción formuladas por la *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030* (ENIA, 2008: 41-42).

[4] Una condición ineludible de las transformaciones que se propongan en esta área es que sean precedidas de una evaluación rigurosa, interna y externa, de las experiencias de extensión del tiempo escolar que hoy se desarrollan en distintos niveles de nuestro sistema educativo (escuelas de tiempo completo, Programa de Maestros Comunitarios, Tutorías del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico). En la misma dirección, es fundamental tomar en cuenta con seriedad las implicancias de las iniciativas a formular en términos del financiamiento presupuestal que exijan, y habilitar el debate respecto a qué compromiso estamos dispuestos a asumir como país para garantizar su sustentabilidad económica.

especialización que la humanidad ha transitado. Se explicitan entonces algunas categorías (Gimeno Sacristán, 2008: 55-59) que también es útil atender para avanzar luego en la interpretación del fenómeno y en la eventual proyección de transformaciones. Básicamente, interesa detenerse en la distinción que se establece entre:

- el tiempo de la *educación durante toda la vida* (es la categoría que engloba a las restantes);
- el tiempo del *aprendizaje cultural extraescolar* (comprende las actividades culturales, la utilización de Internet, el consumo de televisión, el acceso a bibliotecas, la realización de viajes y otros usos del tiempo «libre»);
- el tiempo de las *experiencias escolares* (incluye el tiempo destinado a *tareas académicas*, de la enseñanza, que a la vez se presupone implica un tiempo variable de *aprendizaje real*, y el tiempo empleado en *tareas escolares complementarias*, aquel que abarca periféricamente a las tareas, el de descompresión, el de atención personal e interacciones informales entre docentes y alumnos, el de actividades extracurriculares).

El breve inventario conceptual expuesto contribuye a dilucidar la relevancia del debate sobre la extensión del tiempo educativo en los niveles de la escolaridad obligatoria. Por un lado, se evidencia históricamente la centralidad de los significados que se atribuyen al tiempo en relación a la producción de subjetividad(es) y al proyecto social que se plantea como horizonte deseable. En otras palabras, no es indiferente suscribir una perspectiva que priorice la duración y la administración del tiempo físico, o postular un enfoque que jerarquice su dimensión experiencial.

Asimismo, también emerge una gama de alternativas posibles respecto a cómo articular las distintas categorías del tiempo educativo al proponer su extensión. ¿Aumentar únicamente el tiempo escolar? ¿Ampliar el tiempo de aprendizaje extraescolar? ¿Qué contenidos dar al tiempo académico para que se transforme en un tiempo subjetivo de experiencias de aprendizaje? Estas son algunas de las preguntas que provocaron la escritura de este texto, cuyo abordaje se inicia a continuación.

Recorriendo algunos posicionamientos

Como en casi todos los debates político pedagógicos, al visualizar su trascendencia se puede derivar en la tendencia/tentación de caricaturizar las distintas visiones o perspectivas de los actores. Se trata entonces de intentar minimizar este riesgo, debido a que el camino para construir políticas públicas transformadoras exige suspender fundamentalismos y buscar argumentos consistentes que aporten a pensar y decidir mejor.

Desde ese punto de vista puede resultar interesante rescatar algunos elementos del debate acontecido en España, como antecedente que suele ser sustantivo al desarrollar cambios educativos en nuestras latitudes. Cabe aclarar que, en el caso español, la carga horaria académica diaria para todos los niveles de la escolaridad obligatoria oscila en torno a las cinco horas y media. No obstante, coexisten variaciones en las modalidades de distribución horaria de la jornada escolar. Una se organiza en dos períodos lectivos: de 9:30 a 13 horas y de 15 a 16:30 horas, y se incorpora un espacio intermedio para el almuerzo y para actividades

Foto: MEMFOD

recreativas. Otra modalidad es la llamada «jornada continua», que consta de un único período lectivo de 9 a 14 horas. Esta diferencia repercute no solo en la gestión del tiempo escolar en sí mismo, sino también en la disponibilidad de tiempo de aprendizaje extraescolar, problemas que han sido objeto de un vasto abordaje desde el campo académico.

Uno de los referentes en la materia es el catedrático en Sociología Mariano Fernández Enguita (2009), quien ha trabajado en múltiples investigaciones, a partir de cuyos resultados se muestra firme defensor de un formato sustentado en la extensión del tiempo escolar. Al respecto, señala que «el principal recurso de la escuela, lo más importante que esta ofrece al alumno, es el tiempo escolar. Tiempo de clase en el aula, de trabajo fuera del aula, de actividades extraescolares, de uso del equipamiento, etc. Salvo que se alcance un punto de saturación (y nadie ha demostrado, ni siquiera argumentado, que así sea), más tiempo de clase y escolar significa mejor enseñanza». Complementariamente, fundamenta que «cuanto más largos sean el calendario y las jornadas escolares, más distendido será el trabajo escolar, y viceversa. Es por esto que su compresión, aunque no cambie la carga total de trabajo para el alumno ni la duración estandarizada del mismo (la cantidad de horas lectivas, por ejemplo), y precisamente para no hacerlo (aunque en última instancia, normalmente lo hace, y a la baja) tiene que forzar su intensidad y su continuidad, con el efecto de poner una dificultad adicional a los que ya acumulan otras» (2003: 24).

Desde un posicionamiento que discute la tesis anterior, Gimeno Sacristán (2008: 50) —catedrático en Didáctica y Organización Escolar— afirma que «lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace del tiempo en la educación no es su duración o su estructuración, sino lo que en él se hace, es decir lo que importa es su "calidad". (…) Los cambios en la jornada escolar pueden ser irrelevantes si no hay modificaciones en lo que se ocupa el tiempo». Justifica este planteo al estudiar pormenorizadamente los resultados del informe PISA 2006, en el que se evidencia que Finlandia obtiene los mejores rendimientos en las distintas áreas, mientras que es el país en el que alumnos y alumnas tienen menos horas de clase entre los 7 y 14 años (en el período obligatorio). Ello lo lleva a postular que «la literatura especializada en la investigación acerca del tiempo y su relación con los resultados académicos viene a decirnos, en términos generales, que hay poca o ninguna relación entre el tiempo físico ocupado por la escolaridad (calendario y horario) y los resultados académicos comprobables. Escasa y no lineal es la relación entre estos y el tiempo que se ocupa en las tareas académicas. Sí existe una mayor relación entre resultados y el tiempo en el que se está estrictamente implicado en las tareas desarrollando procesos de aprendizaje» (Gimeno Sacristán, 2008: 66).

Apuntes para trazar una hoja de ruta. Nudos para continuar el debate

Las perspectivas explicitadas ponen de manifiesto la polémica existente y su carácter abierto/inconcluso, en tanto interlocutores válidos formulan conclusiones divergentes, cuyos alcances merecen ser evaluados a la luz de las circunstancias particulares de nuestro país. ¿Qué nos aporta entonces la experiencia de debate brevemente reseñada?

Una preocupación común a ambos planteos remite a proponer un itinerario de discusión que asuma como interrogante inicial *cómo configurar el tiempo escolar con la finalidad de habilitar tiempos de aprendizaje*. Esto supone admitir que la cuestión de la duración de la jornada y del calendario escolar son tópicos implicados, pero no suficientes para capturar el problema central que debería orientar el estudio y el ensayo de alternativas pedagógico didácticas.

Excede a las posibilidades del presente texto ahondar en la tematización de la pregunta sugerida. Sin embargo, cabe compartir algunas voces importantes del discurso pedagógico cuyos aportes interesa rescatar con la intención de enriquecer nuestras lecturas, para contribuir a lo que Frigerio nombra como el urgente trabajo de *ampliar lo pensable* (Frigerio, 2007: 323-340).

Foto: Escuela Nº 270 - Verdisol

Charlot (2006:88-89), al enfrentar la tarea de definir el concepto de relación con el saber que orienta su línea de investigación, postula: «la relación con el saber es una relación con el tiempo. La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros —el "aprender"— exigen tiempo y nunca acaban. Ese tiempo es el de una historia: la de la especie humana, que lega un patrimonio a cada generación; la del sujeto; la de la descendencia que ha engendrado al sujeto y que él engendrará. Ese tiempo no es homogéneo, está marcado por "momentos" significativos, por ocasiones, por rupturas; es el tiempo de la aventura humana, la de la especie, la del individuo. Ese tiempo, finalmente, se despliega en tres dimensiones, que se interpenetran y se suponen una a otra: el presente, el pasado y el futuro».

Por otra parte, en un enfoque más cercano al contexto institucional, Assman (2002: 223) nos dice que la producción de temporalidades personalizadas en forma de experiencias de aprendizaje requiere poner en juego una *pluralidad de tiempos*: del horario escolar, de la instrucción, de la apropiación singular del conocimiento, de la lectura y el estudio, de la autoexpresión constructiva, del error como parte de la conjetura y la búsqueda, de la innovación curricular creativa, de los gestos e interacciones, del juguete y el juego y el de crear esperanzas.

En el mismo sentido, en otra instancia de reflexión (Forteza, 2009, en impresión) elaboré algunas notas —necesariamente incompletas— en torno al campo problemático que hoy nos convoca. Presenté entonces la idea de que la escuela puede plantearse no reforzar e incluso interrumpir ciertas implicancias de la concepción de tiempo que tiende a imponerse en nuestra época, signada por:

> «fenómenos como la condición de apuro casi existencial, la actitud de zapping, la naturalización del estar siempre ocupados, la reducción del tiempo a un bien que se compra y se vende, o la colonización del tiempo de ocio. (…)
>
> ¿Cómo imaginamos la interrupción? Puntualmente, como una apuesta a un

diseño curricular menos ampuloso, estresado y psicodélico, más honesto, distendido y concentrado. Un modelo que autorice la profundización en el abordaje de los contenidos, que incorpore los tiempos de aproximación curiosa y estética al conocimiento, los tiempos para detenerse y preguntar, que incluya instancias en que se trabaje sistemáticamente para la apropiación de la disciplina intelectual (que se educa y no es un don divino).

Desde una perspectiva más global y a mediano plazo, en términos del modelo pedagógico situado a construir, esto se inscribiría en un distanciamiento de la ilusión de la escuela "enséñalo-todo", omnisapiente y omnipresente en la vida de nuestros niños/as,[5] dando paso a una escuela que se comprometa con la transmisión de un legado cultural específico y acotado. Esto implica la apertura al tránsito de la infancia por otras instituciones que pueden ocuparse de diferentes áreas del saber (segundas lenguas/lenguas extranjeras, educación física, disciplinas artísticas); tránsito que no debe guiarse por la lógica del tiempo "entretenido", sino por el derecho de participar del patrimonio que supone la vida y la historia en común».

En síntesis, el eje «concentración en una lógica institucional» versus «circulación socio territorial/ simbólica» no puede estar ausente del debate, sino que se debe proyectar su traducción en formatos escolares, y evaluar las ventajas y desventajas relativas que ambas modalidades suponen.

Quizás lo deseable sea que esta valoración se realice a partir de una política de experimentación pedagógica didáctica sistemática, que posibilite dar respuesta a necesidades diversas y permita mantener varios modelos en contraste permanente para su seguimiento. En este proceso la participación y el diálogo de los actores implicados (estudiantes, docentes, familias y autoridades) es el marco necesario para construir políticas públicas que encuentren cada día mejores formas de hacer escuela.

[5] Estas consideraciones son aplicables también a los adolescentes.

Referencias bibliográficas

ASSMAN, Hugo (2002), *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid.

CHARLOT, Bernard (2006), *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Trilce, Montevideo.

ENIA (2008), *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación*, ENIA, Montevideo.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2003), «Tiempo, escuela y sociedad», en *Revista Cooperación Educativa,* núm. 69, junio-agosto 2003, Sevilla.

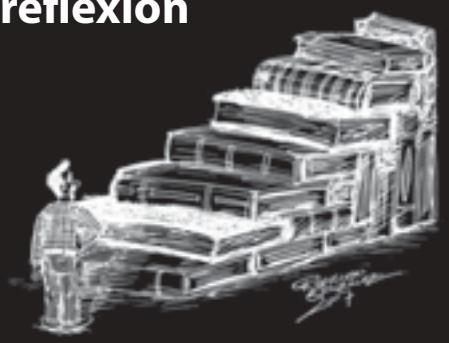
FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2009), «Más tiempo y menos excusas», en *Cuaderno de campo*, consultado en http://enguita.blogspot.com (última entrada en abril de 2009).

FORTEZA, Lucía (2009), «Escuelas situadas: combatiendo la trivialización de lo escolar», en Antonio Romano (comp.), *Hacer Escuela. Tradiciones y tendencias de un proyecto en construcción,* Serie PRAXIS, Editorial Santillana, Montevideo.

FRIGERIO, Graciela (2007), «Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable», en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, José (2008), *El valor del tiempo en educación*, Morata, Madrid.

Aportes para la reflexión



REINSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE NUEVOS FORMATOS PEDAGÓGICOS

Prof. Gloria Amido y
Prof. Dra. Marcia Collazo

Desde una mirada crítica sobre la deserción y la reinserción educativa, se pretende abrir interrogantes exploratorias y posibilidades creativas en relación a los nuevos tiempos y formatos pedagógicos, y vincularlos con los correlativos tiempos y espacios vivenciales de los jóvenes. Ambas dimensiones integran la compleja trama de las prácticas socioculturales en las que se instala y desenvuelve la historia de las instituciones educativas, que dotan de peculiares sentidos al quehacer docente y entrañan el riesgo de alejarlo de la compleja y móvil realidad que lo circunda. En este artículo se aborda tal cuestión desde ciertas apuestas innovadoras concretas, como el uso de las TIC en el aula y el abordaje de la individualidad de los alumnos. Desde las tutorías —de próxima implementación— se atiende a la multiplicidad de estímulos que pueden suponer ambas dimensiones para la enseñanza.

Introducción

> «...el verdadero concepto de la educación no abarca solo la cultura del espíritu de los hijos por la experiencia de los padres, sino también, y con frecuencia mucho más, la del espíritu de los padres por la inspiración innovadora de los hijos».
>
> J. E. Rodó (2000: 66)

Este artículo plantea otra mirada sobre la deserción y reinserción educativa secundaria superior —bachilleratos—, centrada en los desafíos que nos imponen los nuevos tiempos y formatos pedagógicos para enfrentar los nuevos tiempos vitales por los que transitan nuestros estudiantes adultos, y las nuevas herramientas tecnológicas que están llegando en forma masiva a la educación a través del Plan Ceibal. La huida del sistema educativo en los bachilleratos es particularmente conflictiva para los jóvenes. Transcurre de una manera cíclica y evidencia una verdadera lucha por el que podríamos llamar, a veces, «eterno retorno». Sin embargo, sería banal pretender que sus causas puedan obedecer, en todo caso, a meras decisiones individuales de los jóvenes. El problema es acuciante tanto para ellos como para el sistema educativo y despierta muchas interrogantes: ¿deserción unilateral por parte de los estudiantes o severo llamado de alerta para los hacedores de la educación?, ¿en qué punto hemos dejado de percibir y sostener el delgado hilo que une el interés

del Estado por educar con el interés de los jóvenes por educarse? Miles de jóvenes han dejado de estudiar y centenares revisan esa decisión e intentan reinsertarse en el sistema educativo año tras año, prioritariamente en los liceos de extraedad y en los turnos nocturnos.

Sin embargo, vemos con preocupación que el gran impulso inicial va cediendo a medida que pasan los meses y se suman abandonos. Cifras importantes de desistimiento nos desmoralizan profesional y afectivamente como docentes. Sentimos como propia la misión de mantener dentro del sistema a todos y procuramos que logren aprendizajes significativos, pero corremos el riesgo de olvidar «el cómo» de esta tarea y, ante todo, su profundo «por qué».

Pensar en el quehacer docente desde la especificidad o particularidad de estos estudiantes implica asumir sus tiempos de vida y acompasar nuestros tiempos institucionales a dicho fenómeno, replantearnos las causas de dicho abandono e intentar mejorar desde la realidad los resultados en rendimiento y promoción. Entre las mayores apuestas de cara a los nuevos tiempos y formatos pedagógicos que pueden incidir en revertir esta problemática mencionaremos la utilización de las TIC en educación y el sistema de tutorías que se aplicará de manera sistemática en poco tiempo. Su mayor valía radica, precisamente, en permitir el abordaje educativo a partir de la individualidad de cada estudiante en su concreta situación vital, cultural y educativa, para contar con una verdadera posibilidad de lograr aprendizajes significativos. Los jóvenes desertan de la educación por múltiples motivos cuyo análisis escapa a este trabajo. Sin embargo, creemos que una de las claves en la reinserción educativa radica en considerarla no solamente desde la «captación» o cuasi captura de los estudiantes, sino desde la comprensión de los mecanismos que pueden promover esta reinserción desde y a partir de sí mismos. Hay que acompañar desde la institución educativa el proceso de elaboración de su retorno; marchar junto a ellos y someter a revisión profunda nuestras propias prácticas y concepciones. Adoptar, en definitiva, una actitud holística que asuma y acoja con capacidad crítica y creadora a los y las alumnas, en lugar de establecer consignas en forma previa y contemplar pasiva y externamente el fenómeno.

En lo referente a la peculiar interacción entre la cultura de la organización y las mentalidades —siempre únicas e irrepetibles— de sus protagonistas, Mercedes Cubero (1999: 36)[1] analiza el modo en que «las prácticas socio-culturales o escenarios de actividad en las que los individuos participan y se desarrollan, entre los cuales la escuela ocupa un lugar destacado, están contribuyendo de manera decisiva en la forma concreta que puede adoptar el pensamiento humano».

Creemos que la interacción continua entre esas prácticas socioculturales y los modos de vida de los estudiantes debe ser puesta de relieve en la conciencia crítica de los educadores, como emergente principal a través del cual pueden buscarse los hilos conductores que acercan a los

Foto: MEMFOD

[1] Mercedes Cubero se ha ocupado de analizar la manera en que se construye el pensamiento humano y los factores que influyen en su configuración. Ahora bien: debemos tener en cuenta que ese pensamiento no se construye de una vez y para siempre en la infancia —como parecería sugerirlo el determinismo de algunas teorías del aprendizaje o posturas contra las que ya el propio Vaz Ferreira nos alerta al precisar la falsa oposición entre lo complementario y lo contradictorio—, sino que está en continuo proceso de elaboración toda vez que el sujeto debe enfrentarse a conocimientos nuevos.

jóvenes a la educación y al propio sistema educativo hacia ellos, en una verdadera síntesis transformadora, ya que los más profundos fundamentos del currículo institucional no residen en otra cosa. Como señala Stenhouse (1984: 5), el currículo puede definirse como «un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica».

De acuerdo a los postulados de la teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel (2002),[2] varias propiedades especificables de la «estructura cognitiva» ya existente son la clase particular más importante de factores que influyen en la adquisición, la retención y la capacidad de transferencia de conocimientos. Según esto, la estructura cognitiva con que viene el alumno muestra el impacto residual de todo aprendizaje y retención anteriores. Para Jerome Bruner (1997: 147) el éxito en el aprendizaje consiste en aprender a pensar con lo que ya se ha adquirido.

Si se concibe a la educación como el desarrollo constructivo de las potencialidades personales, pero también como acto social, cultural y político de distribución de saberes y de toma de decisiones sobre contenidos, puede verse que la complejidad del fenómeno educativo trasciende la idea del currículum institucional que se ha venido instaurando.[3] Nos preguntamos: ¿existe un «producto» educativo dado?, ¿qué hombres y mujeres integralmente formados pretendemos crear?, ¿cuál es nuestra eficacia institucional y en relación a qué la pretendemos?, ¿tenemos en cuenta, a la hora de hacernos tales preguntas, los intereses y demandas de nuestros jóvenes? Todos estos factores, en su profunda complejidad, inciden e integran lo que puede denominarse calidad de la educación secundaria superior.[4]

La construcción de aprendizajes significativos desde una mirada holística y la batalla contra la rutina en el aula

Educar exige involucrarse globalmente con el otro como ser humano. No somos meros técnicos de la educación, profesionales que aplicamos métodos infalibles para obtener un producto que se llama aprendizaje. Este se produce mediante una interrelación humana y práctica que nos convoca integralmente, en mente y espíritu, a través de desafíos no siempre pacíficos y, en todo caso, no siempre inocentes.

Los tiempos de los estudiantes de bachillerato pueden resultar esencialmente distintos de los tiempos educativos. La relación entre docentes y educandos debe rendir tributo a esa diferencia. La predisposición para el aprendizaje desde esa suerte de «razón vital»[5] es la plataforma de lanzamiento de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que se plantee no solamente la teoría, sino también la praxis —con su carga ética o valorativa insoslayable— como pauta para su concreción. En particular, los jóvenes y adultos que trabajan o buscan hacerlo actúan motivados desde las necesidades e intereses maduros debido a su experiencia vital y laboral, y también desde sus propias aporías o problemáticas acuciantes que exigen en todos los casos una solución.

[2] Precisamos aquí que el aprendizaje significativo no necesariamente brinda al sujeto la capacidad de incorporar de una manera válida, permanente y sostenida el aprendizaje, en función de la dotación de sentidos de vida para el propio sujeto, sino que se centra en la posibilidad de su apropiación mediante la puesta en marcha de una significación de sus contenidos, con independencia de consideraciones de orden temporal; significación a partir de la cual ese sujeto sí podrá proceder a implementar otros mecanismos, insertos en su horizonte cultural o historia de vida, a través de los cuales lograría configurar esa incorporación sostenida.

[3] «En vez de ver el currículo como algo dado, explicando el éxito y el fracaso escolar como variable dependiente, dentro de un esquema donde la variable independiente son las condiciones sociales de los individuos y de los grupos, ha de tenerse en cuenta que también los procedimientos de seleccionar, organizar el conocimiento, impartirlo y evaluarlo son mecanismos sociales que han de investigarse». Young (1980: 25), citado por Gimeno Sacristán (1998: 21).

[4] Al respecto dice W. Carr (1993: 8): «los problemas que surgen del actual debate sobre la enseñanza no son meras cuestiones sobre cómo puede mejorarse la calidad de la enseñanza, sino problemas complejos y polémicos sobre cómo debe interpretarse y comprenderse la calidad de la enseñanza».

[5] Aludimos aquí a la razón vital en el sentido vazferreiriano de razón «razonable» y también de «lógica viva», conceptos también acuñados por la filosofía alemana y española de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que alude a esa particular complejidad móvil de la razón humana puesta en el mundo y en la historia.

Los saberes aprehendidos no están destinados a ser acumulados en vistas a un incierto futuro lejano, sino a resolver situaciones que irrumpen aquí y ahora, y pueden trabar el propio desarrollo inmediato. La educación, sus tiempos y sus formatos no pueden permanecer ajenos a ese proceso. Nuestros estudiantes adultos aducen (¿pretextan, argumentan, denuncian?) que los estudios no les resuelven la vida y por eso los abandonan. Acá debemos preguntarnos: ¿qué se está abandonando?, ¿la real posibilidad de recibir una formación integral como seres humanos o un currículo rígido, esquemático, repetitivo, estérilmente teorizante e impuesto de manera más o menos arbitraria, que sienten desprovisto de todo contenido «real»? No olvidemos que el currículo se construye a partir del abordaje que nosotros mismos, como docentes —con nuestras aptitudes y actitudes, con nuestros paradigmas y nuestros prejuicios—, pautamos. Ello exige el abandono de prácticas docentes burocráticas o rutinizadas.

Nuevos formatos en el aula en épocas de grandes cambios tecnológicos y humanos, para dar significatividad real al aprendizaje

> «Las aptitudes mentales: hay algunas que el hombre adquiere por sí solo, sin educación especial; en el otro extremo se encuentran las que solo la educación engendra y desarrolla; y, entre las primeras y las últimas, otras que establecen todas las transiciones posibles».
>
> C. Vaz Ferreira (1921: 11)

La pertinencia de los saberes a aprender es un asunto que emerge habitualmente en las aulas; ello prueba por sí solo la importancia y la urgencia de la profundización en el problema. El aprendizaje relevante es para Pérez Gómez (1998: 261) el que «por su importancia y utilidad para el sujeto provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento» y se diferencia del aprendizaje significativo en cuanto este no siempre permite la reconstrucción de ideas previas y conceptos, sino que suele generar el deslinde de dos tipos de estructura semántica en la memoria del estudiante: la semántica académica y la semántica experiencial.

Entendemos necesario promover la reflexión con nuestros estudiantes sobre la realidad histórica en la que vivimos —desde los más variados enfoques de la asignatura de que se trate— y la incidencia de la innovación tecnológica, que nos coloca en escenarios cada vez más complejos e inciertos como individuos. Ello podrá coadyuvar a apreciar la importancia de culminar el bachillerato —y más allá de que en la nueva ley de educación se trate de estudios obligatorios—. Trahtemberg (1999) dice a este respecto que «sin una orientación valorativa la educación es ciega».

Como profesoras de Historia defendemos, además, los estudios humanísticos como complemento indispensable para comprender la evolución tecnológica y científica. La enseñanza de la historia y ciencias sociales tiene, por su misma esencia, rasgos diferentes de las ciencias exactas o naturales. Su campo de estudio no obedece a leyes causales o determinismos, no proporciona conocimiento exacto o absoluto, no arroja por tanto certezas inconmovibles, sino que se mueve en torno a lo verosímil (y no a lo verdadero), lo probable (y no lo absoluto o apodíctico), lo relativo y lo que por esencia cambia, se transforma y se adapta a la realidad humana que es su fuente y origen. Gira, por lo mismo, en torno al ser humano como protagonista principal de su decurso vital en el espacio y en el tiempo, y lo enfrenta de continuo a los límites del conocimiento acumulado, siempre para replantearse él mismo, para intentar ir más allá, para conocer y reconocer sus propias fronteras como constructor del mundo. Por ello también el pensamiento, la escritura y la lectura son distintos, como dimensiones del conocimiento, en ciencias sociales respecto de otras ciencias. Sin embargo, más allá de la asignatura de que se trate, en conjunto se mantiene la necesidad, planteada como principal desafío de cara al fenómeno de la deserción educativa, de tomar en cuenta la integralidad individual de los y las alumnas para dotar de significatividad o sentido a su aprendizaje, y lograr así su inserción o reinserción.

Foto: Liceo Nº 35 Instituto Alfredo Vásquez Acevedo

En tal sentido, los formatos tecnológicos que brinda el Plan Ceibal deberían tener una incidencia efectiva mucho mayor para diseñar estrategias de interacción docente-alumno que vayan más allá de la interacción físico-presencial, ya que hacen posible y viable la apoyatura a través de Internet. Hay que lograr que ese vínculo informático constituya un vehículo para la exposición libre y espontánea de todas aquellas dudas y vacilaciones que integran el pensamiento en su más amplio sentido, y que no siempre —o mejor dicho, casi nunca— pueden datarse a través de la producción escrita en pruebas y ejercicios en clase.

Articular la integración de los contenidos de las asignaturas con las TIC[6] resulta en ineludible correlato de los cambios tecnológicos a los que la educación no puede permanecer ajena. Tal proceso posibilita la captación propia por parte del alumno de multitud de ideas y conceptos que no necesariamente le son ofrecidas exclusivamente por el docente: creemos que este aspecto de la cuestión resulta muy interesante a efectos de su vinculación con las TIC.

Lo primero que surge frente a la posibilidad de implementar prácticas y concepciones educativas diferentes es que estas tenderían a la desnaturalización de otras ya arraigadas. Se trata de «suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones», como expresa M. Poggi (2001: 11).

Dentro de las múltiples formas de aplicar estos nuevos formatos al aula, hemos experimentado —con resultados muy gratificantes— la utilización de mapas históricos en formato digital. Existe una gran variedad de ellos, que podemos obtener en distintos sitios webs creados específicamente con ese fin.[7]

[6] Como señala el sociólogo chileno José Brunner (2003), la relación entre educación e Internet puede resumirse en varios y complejos desplazamientos que se producirían en relación a la educación misma como área de actividad humana y a la producción de los conocimientos desde la perspectiva de las revoluciones tecnológicas.

[7] Hemos utilizado también una gran batería de mapas escaneados desde los propios manuales de uso corriente en el curso y desde libros especializados. Estos mapas, convertidos en archivos formato JPG o GIFT, permiten ser incorporados en presentaciones de Power Point o pasados a soporte en CD o DVD que luego son utilizados en el salón de video, desde el aparato de DVD que todo liceo posee actualmente e incluso con cañón de proyección.

Estos materiales deben estar organizados con una coherencia que trascienda su mera exhibición. Todos los elementos deben estar dotados de sentido, es decir, relacionados lógicamente, no meramente yuxtapuestos y «mostrados», sino integrados y relacionados lógicamente, y ordenados de acuerdo a un guión de clase suministrado a los estudiantes.

Así por ejemplo, se han trabajado los movimientos liberales y nacionalistas de la primera mitad del siglo XIX con la proyección de una secuencia de mapas de Europa en 1810, 1815 y 1830. A partir de ello se compara la evolución del trazado de las fronteras desde el período napoleónico, que se realizó en función de los intereses de las potencias, pero con expreso desconocimiento de las nacionalidades. Siempre sobre la base de estos mapas virtuales, se trabaja la situación de los nacionalismos sometidos y disgregados, para establecer luego el enlace entre esta situación de los pueblos europeos con las oleadas revolucionarias de 1820-1830 y 1848. Hacemos finalmente un «estudio de caso», que ha consistido en analizar la situación de Grecia y su lucha por liberarse de la dominación del imperio turco otomano (1820-1830). O la situación de Bélgica y su declaratoria de independencia el 4 de octubre de 1830. Ahora bien, ¿cómo vincular estas vicisitudes históricas con el amplio espectro cultural al que pertenecen? Para ello hemos incorporado a los CD varios cuadros de Delacroix, como *Grecia en las ruinas de Misolonghi* o la *Masacre de Quíos*, para trabajar la multitud de significados de la lucha del pueblo griego contra la ocupación turco-otomana y el movimiento internacional de respaldo. *La libertad guiando al pueblo*, obra del mismo pintor, es una herramienta muy valiosa para interpretar la lucha del pueblo francés en 1830 y analizar la composición de clase del movimiento y el imaginario colectivo subyacente que lleva a la representación de una figura femenina como entronización concreta de la más abstracta —y por cierto sublime— idea de libertad.

Siempre dentro de ejemplos aplicados al formato de la enseñanza de la historia, hemos trabajado temas como la expansión imperialista de fines del siglo XIX, o la evolución del reparto colonial de África, que requieren el uso de una verdadera batería de mapas secuenciales. Hasta ahora, habitualmente los profesores repartíamos fotocopias para trabajar sobre ellas en clase, o cargábamos los pesados rollos de diversos mapas por los pasillos liceales. Recordemos que para que los alumnos se apropien de estos temas en su adecuada dimensión espacial debemos proyectar y comparar al menos tres mapas: África hacia 1870 (que muestra la ocupación europea básicamente costera), África hacia la época del Congreso de Berlín y África al culminar la expansión imperialista en 1914, en vísperas de la Primera Guerra. El ordenador permite proyectar todas estas imágenes de diversas y móviles maneras. Ese trabajo comparativo dinámico a nivel visual, con participación activa de los estudiantes, hace posible que estos reorganicen sus conocimientos sobre el tema e incorporen de manera atractiva —tanto espacial como temporal— el fenómeno del proceso imperialista.

Para completar este trabajo, la propuesta de evaluación incluye la utilización del correo electrónico. Como señala Bates (2001), surge así una concepción nueva del aprendizaje en la que este deja de ser el recuerdo de unos hechos, principios o procedimientos expuestos en el aula, del cual podrá retenerse una mínima parte a través de fragmentarios, inciertos y confusos apuntes, para constituir un área de creatividad individual, en la que los y las alumnas pueden interactuar en forma permanente con el docente, volver una y otra vez a los mismos contenidos y volcar en forma libre sus impresiones a través del teclado, con lo cual el análisis aplicado a la resolución de problemas pasa a ser relevante.

La apropiación por parte de los docentes de las nuevas tecnologías facilita así la incorporación en cada tema de los más variados elementos de la historia cultural y artística del período en cuestión. Sumando música de época a la presentación se ha logrado en la mayoría de los casos una experiencia de marcado contenido vivencial, que asombró y emocionó a los estudiantes por medio de su diversidad hermenéutica. La pintura y la música, los fragmentos literarios, poéticos e inclusive filosóficos —y todo ello puesto, además, en movimiento y en interacción— reflejan una época

de manera mucho más acabada que la mera enunciación fáctica de hechos, fechas y nombres a los que todavía suele reducirse la enseñanza de la historia. Insistimos en que tales abordajes deben enfatizar, en la medida de lo posible y razonable, la esfera de comprensión individual y vital de cada alumno.

Es pertinente, además, hacer referencia a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (1997) y al Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (1998) de la UNESCO —ya que los bachilleratos integran, en un sentido amplio, una educación superior o de segundo ciclo en el ámbito secundario, y por analogía la cita es adecuada—. El artículo 9º de la Declaración, «Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad», numeral a) expresa que «se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayoría de los países, reformas en profundidad, (...) así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos». La innovación, creatividad, renovación y mejora en los contenidos escolares de la educación superior se vincula, en virtud de lo señalado, con aspectos sociales y políticos más amplios en el marco de lo que Escudero (1999: 347) denomina «regeneración social por medio de la educación».

En suma, la capacidad y voluntad para seleccionar conocimientos y experiencias previas de los estudiantes y enlazarlas con los contenidos programáticos desde sus peculiares tiempos y circunstancias vitales hará posible la puesta en marcha de un aprendizaje significativo que motive al alumno a completar sus estudios y, sobre todo, la disposición para llevar adelante innovaciones en las prácticas áulicas con creatividad y conciencia crítica. Esto resulta fundamental para reinsertar de una manera viable y sostenida a jóvenes y adultos en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, David P. (2002), *Adquisición y retención del conocimiento*, Paidós, Barcelona.

BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.

BRUNER, José (2003), *Educación e Internet, ¿la próxima revolución?*, FCE, Santiago.

CARR, Wilfred (1993), *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*, Díada, Sevilla.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

CUBERO, Mercedes (1999), «La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal», en *Revista Cultura y Educación*, Madrid.

ESCUDERO, Juan (ed.) (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*, Síntesis, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.

POGGI, Margarita (2001), *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Santillana, Buenos Aires.

RODÓ, José Enrique (2000), *Ariel*, Ministerio de Educación y Cultura-Biblioteca Nacional, Montevideo (1ª edición 1900).

STENHOUSE, D. (1982) «Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina», en *Cuadernos de Pesquisa. Revista de Estudios*, San Pablo, núm. 42.

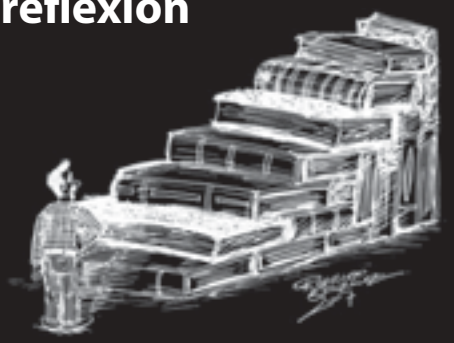
TRAHTENBERG, León (1999), *La Educación en la Era de la Tecnología y Conocimiento,* Apoyo, Lima.

UNESCO (1997), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, París.

UNESCO (1988), *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior,* París.

VAZ FERREIRA, Carlos (1921), *Estudios Pedagógicos*, Serie I, Sevilla.

Aportes para la reflexión



El sistema educativo moderno nació en Uruguay como una institución fuertemente vinculada a la constitución de una identidad nacional. En el período dictatorial (1973-1984) se produjo una abrupta interrupción del carácter democrático e integrador del sistema educativo, pero las demandas sociales por educación siguieron incrementándose durante su transcurso.

En las dos décadas siguientes se desarrollaron diversas iniciativas que intentaron superar el impacto de la pobreza en la educación. Estas, aunque lograron expandir la capacidad de cobertura del sistema, tuvieron escaso peso en relación a la calidad de la educación. Las políticas sociales y educativas se ubicaron en el lugar de espacios remediales que debían operar de manera focalizada frente a la problemática de la pobreza.

Ante este marco de situación, la ANEP trazó un conjunto de lineamientos estratégicos para el período 2005-2009. Ellos buscan impactar sobre esta realidad y promover una educación sostenida en la noción de derechos humanos con pertinencia en términos sociales.

GESTIÓN PREVENTIVA DE LOS CONFLICTOS

Lecciones aprendidas y nuevos retos

Prof. Lilián D'Elía

La constitución de la sociedad moderna uruguaya es un interesante ejemplo de construcción de colectivos con fuertes niveles de integración y pertenencia. Las tres últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX fueron el escenario histórico en el cual este proceso se desarrolló.

Aunque cabe reconocer que este proceso de construcción de una sociedad integrada se produjo sobre la negación de diferencias sociales y culturales, es necesario señalar que tuvo particular potencia para instalar un sentimiento colectivo de pertenencia, el cual permitió generar la idea de la sociedad uruguaya como una sociedad integrada y con fuertes niveles de cohesión entre sus integrantes.

En este marco, el sistema educativo moderno nació en Uruguay como una institución fuertemente vinculada a la constitución de una identidad nacional, base de procesos de cohesión social. Las primeras décadas del siglo XX exhibieron el desarrollo de un sistema educativo que permitió distinguir a Uruguay en el concierto internacional. A dicho sistema se fueron incorporando incesantemente estudiantes durante todo el desarrollo del siglo: se lograron niveles universales en la educación primaria y fuertes procesos de crecimiento en los primeros tres años de la enseñanza media, que son obligatorios desde el año 1973. Es indudable que la dictadura militar (1973-1984) supuso una abrupta interrupción del carácter democrático e integrador del sistema

Foto: Escuela Rural Nº 101 - Florida

educativo, aunque las demandas sociales por educación siguieron incrementándose durante su transcurso.

El período posterior a aquella ha estado marcado por una expansión de la demanda educativa, así como por el crecimiento de los niveles de pobreza, que impactaron profundamente en la sociedad uruguaya. Diversas iniciativas desarrolladas en las dos décadas siguientes intentaron superar el impacto de la pobreza en la educación. En términos generales, puede afirmarse que aunque lograron expandir la capacidad de cobertura del sistema, tuvieron escaso peso en relación a la calidad de la educación, entendida en términos sociales generales.

El crecimiento de las situaciones de pobreza, directa consecuencia de la instalación de un modelo económico concentrador y excluyente (Olesker, 2001), que tiene sus orígenes en la propia dictadura y que continuó en los veinte años que la sucedieron, significó otra fuente de interpelación para el sistema educativo uruguayo.

Las políticas sociales y educativas desarrolladas en esas décadas se ubicaron en el lugar de espacios remediales que debían operar focalizadamente frente a la problemática de la pobreza. Estas políticas, que situaron a la educación en el lugar de una política social más, tuvieron efectos regresivos desde el punto de vista de los niveles de cohesión social de la sociedad uruguaya, ya que generaron mayores niveles de fragmentación. La política educativa, devenida en política social, generó sus acciones desde criterios compensatorios, y se relegó a un segundo lugar lo que constituye su función primordial: asegurar el acceso y la relación con el conocimiento de todos los integrantes de las nuevas generaciones.

Ante este marco de situación, la ANEP trazó un conjunto de lineamientos estratégicos para el período 2005-2009. Ellos buscan impactar sobre esta realidad y promover una educación sostenida en la noción de derechos humanos con pertinencia en términos sociales. Con dichos lineamientos como base es que se entiende oportuno, a su vez, el desarrollo de una reflexión educativa de largo aliento que permita concebir horizontes educativos de mediano y largo plazo. Esta reflexión se enmarca en un proceso de construcción de un Plan Nacional de Educación que permita diseñar objetivos y metas que abarquen un período de veinte años.

> La tarea educativa fundamental, la distribución de todo el conocimiento socialmente disponible a todos los individuos, es la principal contribución que la educación realiza a los procesos de cohesión social.

Desde allí es que se ubica la necesidad de desarrollar una propuesta de políticas educativas que aseguren la inclusión

y la igualdad educativa de todos los niños y adolescentes uruguayos en condiciones de cursar la enseñanza definida normativamente como obligatoria. Este es el principal aporte que el sistema educativo uruguayo puede realizar para recuperar los lazos sociales que nos unen como uruguayos y para reinstalar un horizonte creíble de cohesión social.

La tarea educativa fundamental, la distribución de todo el conocimiento socialmente disponible a todos los individuos, es la principal contribución que la educación realiza a los procesos de cohesión social. Paralelamente a este esfuerzo de inclusión e igualdad educativa, se deben realizar otros esfuerzos por instalar formas de distribución más justas e igualitarias de la riqueza socialmente producida. Esto último, obviamente, excede las competencias del sistema educativo, pero es fundamental para que realmente podamos hacer referencia a horizontes de cohesión social.

Sirva esta primera parte como marco general en el cual debe situarse la relación e intercambios de ANEP con el Programa EUROsociAL Educación. En él hay una correspondencia con los principales lineamientos políticos que nuestra Administración determinó llevar a cabo durante su gestión. Mencionaré dos de ellos particularmente significativos en relación a la vinculación de nuestro sistema de educación pública y EUROsociAL: lo concerniente a «asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades» y el «fortalecimiento y renovación de la formación y el perfeccionamiento docente».

Aunque la continuidad educativa de los estudiantes del primer ciclo de la educación media ha concitado los esfuerzos de las autoridades de la ANEP y se han llevado a cabo numerosas acciones y programas tendientes a ese logro, y si bien en esa temática nos hemos nutrido de los aportes del Programa EUROsociAL, no me detendré en ello, ya que la actividad que hoy nos reúne se focaliza en educación primaria y en formación docente.

Nuestros actuales y futuros docentes deben formarse para la atención de poblaciones que han resultado excluidas del acceso a la cobertura en sus necesidades básicas y respecto al conocimiento.

Respecto al área de formación docente, cabe precisar la fragmentación de planes y programas con que nos encontramos al comenzar la gestión. Presupuestos disímiles e inequitativos acompañaban esa realidad educativa instalada en esta área del sistema. Instrumentar una política integrada de formación docente que superase esa diversidad de planes existentes, guiada hacia el reconocimiento del carácter universitario que aquella debía poseer, y atender a la vez a la actualización permanente de los formadores a través de cursos de posgrados fue una línea estratégica prioritaria para la presente administración.

El Plan Nacional Integrado de Formación Docente con el cual ustedes trabajarán en este encuentro, que fue construido participativamente entre todos los actores involucrados en él, ha sido uno de los frutos de aquellos lineamientos. Una Comisión de Seguimiento de este Plan se ha conformado como garantía para su evaluación permanente y objetiva.

Nuestros actuales y futuros docentes deben formarse para la atención de poblaciones que han resultado excluidas del acceso a la cobertura en sus necesidades básicas y respecto al conocimiento. Entendemos esta realidad como catalizadora de violencia. El sistema educativo no puede ignorarla. Quienes dictan clases en nuestras aulas merecen herramientas teórico prácticas que les permitan una profunda reflexión pedagógica acerca del tema, de sus causas y sobre las posibles rutas a emprender. También aquí EUROsociAL ha tenido y tiene mucho para brindar.

Téngase en cuenta que no estoy hablando de capacitación docente, sino de formación docente. Deseo insistir en esta distinción que hemos buscado caracterice nuestro actuar en estos años. Me permitiré tomar prestadas palabras de la subdirectora del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Formación Docente, Prof. Elsa Gatti, quien señalaba al respecto en un reciente coloquio:

Foto: Jornadas de capacitación con docentes - Plan Ceibal

> «Estamos planteando la tarea de formación como un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. Al viabilizar esa des-sujetación, la formación permanente (...) favorece la construcción de una autonomía y una identidad profesional lúcidamente asumidas, con fundamentos teóricos, prácticos y axiológicos. Una identidad que le permite al docente —según palabras de María Saleme— dejar de ser un mero peón de la cultura que otros producen, (...) la capacitación tiene como característica ser un proceso inducido desde afuera; de ahí que los capacitadores son, en su mayoría, "expertos" (no necesariamente docentes) que enseñan "cómo hacer" bien las cosas. La pedagogía del cómo sustituye a la pedagogía de qué y el para qué. (...) En cambio, el proceso de formación implica un trabajo sobre sí mismo que dura toda la vida...».

La educación primaria (anteriormente verdadero factor de movilidad social) es interpelada también por estos cambios sociodemográficos sin antecedentes en nuestro país, causantes de los fenómenos de exclusión social, pauperización de la infancia y segregación residencial a los que ya hemos hecho referencia. En este encuentro analizarán la instrumentación de algunas de las propuestas que la ANEP ha instaurado para asegurar la igualdad educativa de los niños y niñas que llegan a sus aulas: el Programa de Maestros Comunitarios, las escuelas de tiempo completo y el acceso de todos los niños a una laptop personal a través del Plan Ceibal, entre otras propuestas curriculares que se han optimizado haciendo frente a los múltiples desafíos que fue necesario sortear. En el transcurso de la actividad podrán conocer las características de implementación de estos planes y los beneficios educativos que han obtenido, así como su proyección al futuro.

Al despedirme de ustedes deseo trasmitirles que las puertas de nuestro sistema educativo público están siempre abiertas para los compañeros que recorren una ruta con similar destino al nuestro. Ya lo decía el poeta cubano Nicolás Guillén: «al corazón del amigo, abre la muralla». Tengo confianza de que nos seguiremos encontrando, guiados por el compromiso y la lucha por los más desfavorecidos, dando batalla para que nuevos tiempos de justicia, igualdad y solidaridad se instauren definitivamente en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

OLESKER, Daniel (2001), *Crecimiento y Exclusión*, Trilce, Montevideo.

Investigación

ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA DE PROFESORADO SEMIPRESENCIAL RATIFICAN TRABAJO EN FORO DE DISCUSIÓN

Dra. Nazira Píriz y
Prof. Isabel Vomero

Estudiantes de Biología de profesorado semipresencial ratifican la jerarquía del docente orientador y moderador en foros de aprendizaje. Ciertas competencias para el aprendizaje colaborativo parecen más desarrolladas en estudiantes avanzados.

> «Me considero más un experimentador que un teórico: no desarrollo sistemas deductivos que deban ser aplicados uniformemente en diferentes campos de investigación. Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes».
>
> M. Foucault (2003: 9)

Introducción

La modalidad semipresencial de profesorado tiene actualmente gran trascendencia en la formación docente de nuestro país, con matrículas que crecen anualmente. Cabe destacar la oportunidad que esto implica tanto para el estudiante que no tiene posibilidades de cursar en forma presencial y accede de esta manera a carreras formales terciarias desde cualquier punto del país, como para el propio sistema educativo, que incorpora profesores titulados para el ejercicio de la enseñanza media en todo el territorio nacional.

A pesar de las ventajas de esta modalidad de profesorado, existen también dificultades que condicionan nuestra tarea docente. El trabajo en una modalidad semipresencial presenta características muy disímiles a la presencialidad. La diferencia fundamental radica en que el escenario principal para el aprendizaje lo constituye una plataforma virtual. A ella el estudiante ingresa en el momento y espacio que él mismo define. De esta

manera accede a una guía de aprendizaje y se comunica en forma escrita y principalmente asincrónica con compañeros y docentes. De esta manera la comunicación e interacción presentan características particulares y surgen nuevos roles y competencias, en el marco de lo que se ha denominado tecnocultura, que define nuevos tiempos y formatos pedagógicos.

Este escenario trae aparejado, entonces, un cambio en la relación pedagógica (Bender, 2003; Strijbos, 2004), con un estudiante claramente protagonista en su proceso de aprendizaje y un tutor orientador y facilitador (Harasim, 2000). El trabajo en foros de discusión se hace central y con él el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1999; Dillenblurg, 1999).

La investigación que presentamos apunta a indagar sobre los factores predisponentes de los estudiantes de profesorado de Biología semipresencial para el trabajo en esta modalidad.

Consideramos de importancia medular la capacitación de los docentes para el trabajo en esta modalidad. Como tutores, nos preguntamos también si la predisposición, creencias y habilidades de los estudiantes son las favorables en este sentido, o si también debemos trabajar en la promoción de ciertas competencias específicas por parte de ellos.

La investigación que presentamos apunta a indagar sobre los factores predisponentes de los estudiantes de profesorado de Biología semipresencial para el trabajo en esta modalidad. Entendemos que estos constituyen un pilar esencial en el que sustentar nuestra práctica docente, y nos permiten repensar roles, estrategias y formas de interactuar. Este trabajo contribuye a elucidar algunos de estos aspectos y pone en evidencia nuevas interrogantes sobre las que continuar investigando.

Metodología

Para abordar el problema planteado y recabar información en relación al punto de vista de los estudiantes de esta modalidad respecto a las posibilidades que el sistema les ofrece definimos como herramienta una encuesta. Se realizó en forma presencial y anónima, a modo de invitación, y con consentimiento escrito para su utilización con fines de investigación.

Se definió como población de interés a los estudiantes de etapas iniciales y finales de la carrera de profesorado de Biología que estuvieran cursando en el año lectivo 2008.

Resultados

La encuesta contó con un total de 10 preguntas que indagaron sobre opiniones respecto a las posibilidades de aprender en foros de discusión, las condiciones y necesidades personales, el papel de compañeros y los docentes. Se encuestó a 45 estudiantes de profesorado de Biología: 12 de primer año, 17 de tercero y 16 de cuarto.

A la luz de los resultados encontramos tendencias en el grupo de estudiantes iniciales diferentes a las de los grupos avanzados. Por tal motivo decidimos presentar los resultados en forma global y también discriminados en estudiantes de primer año y estudiantes de tercero y cuarto.

En algunos casos un mismo estudiante optó por más de una respuesta, por lo que en dichas preguntas el total de respuestas supera al número de estudiantes. Por tal motivo presentamos los resultados como porcentajes del total de respuestas recabadas. Por razones de espacio presentaremos algunas de las preguntas en tablas con los resultados discriminados, en tanto que otras serán solo relatadas y comentadas.

Tabla A) - Pregunta 2:
Las participaciones de los docentes me ayudan a pensar en el tema y me orientan en la lectura...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Nunca	0	0	0
A veces	27	50	21
Con frecuencia	24	25	24
Es muy variable dependiendo del docente	49	25	55

Tabla B) - Pregunta 3:
Las participaciones de los docentes modifican mis participaciones...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Porque me inhiben	2	0	3
Porque me estimulan	43	29	46
No tienen efecto	0	0	0
Es muy variable dependiendo del docente	55	71	51

Tabla C) - Pregunta 5:
Con respecto al trabajo en foros de discusión con compañeros, los mensajes de mis compañeros me ayudan a pensar y entender...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Nunca	5	14	3
A veces	67	72	67
Con frecuencia	28	14	30

Tabla D) - Pregunta 7:
Con respecto a los mensajes de mis compañeros y su efecto en mi participación en foros de discusión...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Rara vez me estimulan a participar	21	17	21
A veces me estimulan a participar	64	66	64
Muy frecuentemente me estimulan a participar	15	17	15

Discusión de los resultados

Analizaremos los resultados de las preguntas agrupadas de acuerdo a áreas de indagación. En algunos casos compararemos las respuestas del grupo de primer año con las respuestas de tercer y cuarto año. Por tratarse de un trabajo descriptivo y por razones de muestreo no hablamos de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos «inicial» y «avanzado». No obstante, hacemos referencia a lo que podrían ser algunas diferencias entre ambos grupos por entender que puede ser valiosa su mayor indagación en futuros trabajos.

Respecto a subjetividades de los estudiantes sobre la tarea de sus docentes

Las primeras cuatro preguntas de la encuesta estuvieron destinadas a indagar sobre las expectativas de los estudiantes con respecto a los docentes, y sobre cómo las intervenciones de estos afectan al estudio de los alumnos y a su participación en foros de discusión.

Destacamos en primer lugar que los resultados confirman la jerarquía del rol del docente como orientador en la lectura y el desarrollo del curso. En la pregunta 2 (tabla A), respecto a la ayuda de los docentes para pensar en el tema y orientación de la lectura, la opción «nunca» tuvo 0% de respuestas. En la pregunta 3 (tabla B), respecto al efecto de los docentes en las participaciones de los estudiantes, la opción «no tiene efecto» también tuvo 0% de respuestas.

También resulta clara la heterogeneidad de docentes, con un alto porcentaje de respuestas del tipo «es muy variable dependiendo del docente». De esta manera, constatamos acciones favorables y desfavorables por parte de los docentes, pero en ningún caso indiferentes a los estudiantes. Esto nos permite insistir en la importancia de la capacitación docente en su desempeño como tutor en línea.

Las preguntas 1 y 4 indagaron sobre las expectativas del estudiante en relación con sus docentes. La pregunta 1 fue formulada como «La frecuencia de participaciones de tus docentes es...» y las opciones fueron: «menor a la esperada», «acorde a lo que espero», «mayor a lo que espero», «es muy variable dependiendo del docente». De las respuestas recabadas podemos decir que en ningún caso la frecuencia de participaciones docentes fue mayor a la esperada por los estudiantes. Hubo mayor conformidad en los estudiantes de tercer y cuarto año respecto a los de primer año (la respuesta «acorde» fue del 20,6% en el primer grupo y de 7,7% en el segundo, en tanto que la opción «es muy variable dependiendo del docente» fue de 73,5% en el primer grupo y de 61,5% en el segundo).

La pregunta 4 se destinó a investigar la conformidad de los estudiantes con las respuestas docentes

ante sus consultas. También se encontró mayor conformidad en estudiantes avanzados respecto a estudiantes de primer año. La opción «con frecuencia recibo respuestas que me conforman» fue del 50% entre los estudiantes de tercer y cuarto año, en tanto del 16,7% en los estudiantes de primer año.

Una interpretación posible a estos resultados es que los estudiantes de etapas iniciales son más demandantes de atención, en tanto que los de etapas avanzadas tienen mayor autonomía. Si bien no descartamos posible responsabilidad docente en los resultados, lo primero parece compatible en vistas de resultados de otras preguntas que analizaremos más adelante.

Respecto a las subjetividades de los estudiantes sobre la discusión en foros con compañeros

Las preguntas 5 a 8 se destinaron a indagar sobre la impronta de los estudiantes para la participación en foros y las posibilidades de aprender en forma colectiva. De los resultados de las preguntas 5 (tabla C) y 7 (tabla D) decimos que no parece haber diferencias en la estimulación por parte de compañeros a participar (tabla D). Sin embargo, la pregunta 5 (tabla C) muestra que la opción «con frecuencia mis compañeros me ayudan a pensar y entender» fue del 30% en las respuestas de estudiantes avanzados, en tanto que el 14% de los estudiantes de primer año la eligió. En la misma pregunta la opción «nunca» fue del 3% en estudiantes avanzados y del 14% en estudiantes de primer año. Una posible interpretación es que los estudiantes avanzados presentan mayores competencias para la argumentación. Entendemos que este punto es de interés para desarrollar en futuros trabajos en vista de la búsqueda de estrategias docentes oportunas.

La pregunta 6 (no presentada en una tabla) se refirió a la impronta para participar en foros y al valor de esta actividad. La pregunta fue encabezada con: «con respecto a mis participaciones en foros de discusión…». Los resultados muestran que los estudiantes de tercer y cuarto año tienen una mayor iniciativa para participar en foros y dan mayor valor a la acción de participar como instancia rica para el aprendizaje, en comparación con los estudiantes de primer año. La opción «cuando participo aprendo más» tuvo un 51,2% de respuestas en el primer grupo, en contraposición a un 38,4% en el segundo.

La pregunta 8 se formuló a fin de conocer la opinión de los estudiantes respecto a la posibilidad de aprender en foros de discusión. Fue encabezada de esta manera: «con respecto a aprender en forma colectiva en foros de discusión creo que…». De las respuestas obtenidas destacamos que en todos los casos la opción «no es posible» fue de un 0%. También hubo acuerdo en la importancia del rol docente en su promoción, ya que la opción «depende mucho de cómo lo promueva el docente» obtuvo un 63,8% de respuestas en los resultados globales.

Respecto a preferencias de dinámicas de trabajo en clases presenciales y a opiniones respecto a estudiar

Las preguntas 9 y 10 (no presentadas en tablas) indagaron sobre estos puntos con la idea de conocer lo que entendemos que son factores predisponentes esenciales para el aprendizaje también en esta modalidad. La pregunta 9 se refirió a sus preferencias en las clases presenciales. La opción «es útil opinar en clases» tuvo un 9% de respuestas en el grupo de primer año, contra un 33,3% en el grupo de estudiantes de tercer y cuarto año. Esto último es compatible con una mayor autonomía de los estudiantes de etapas más avanzadas, quienes demandan menos y están más satisfechos con la tarea docente, según lo comentado en el análisis de las primeras preguntas de esta encuesta. Acorde a esta aparente mayor autonomía en los estudiantes avanzados, mientras el 54,5% de las respuestas de estudiantes de primer año optaron por «en clases presenciales saco apuntes que luego utilizo para estudiar», el 24,5% de las respuestas de tercer y cuarto año la eligieron.

La pregunta 10 se planteó de la siguiente manera: «con respecto a mi opinión sobre estudiar…». Es destacable que el 89,6% de las respuestas globales

reconocen la importancia de leer críticamente y hacer deducciones. Consideramos este elemento como favorable, aunque no suficiente.

Conclusiones

A partir de estos resultados podemos decir que los estudiantes de profesorado de Biología de la modalidad semipresencial consideran que:

1. El rol del tutor en línea resulta esencial en la orientación de la lectura, el apoyo para comprender y el estímulo para participar en foros de discusión.

2. El trabajo colaborativo en foros de discusión es posible aunque difícil y el rol docente como moderador es de gran relevancia.

3. Los estudiantes de etapas más avanzadas podrían presentar mayores habilidades para el trabajo colaborativo en vistas de mejores competencias para la argumentación. Parecen mostrar también mayor autonomía respecto a los estudiantes de etapas iniciales de la carrera.

4. La promoción por parte del tutor en línea del desarrollo de competencias en estudiantes para el trabajo colaborativo en foros de discusión puede constituir un área de acción de relevancia en esta modalidad.

Nuevas interrogantes a la luz de los resultados

Ante estos resultados nos planteamos algunas interrogantes: ¿qué estrategias docentes permiten con mayor éxito la promoción de la discusión en los foros y el aprendizaje colaborativo?, ¿cuáles son las causas de las diferencias encontradas entre los estudiantes de etapas iniciales en comparación con los estudiantes de etapas avanzadas?, ¿presentan efectivamente los estudiantes de etapas avanzadas mayor autonomía?, ¿las diferencias en los resultados dependen únicamente de los docentes que se desempeñan en ambos grupos?, ¿existe una «selección natural» que determina que los estudiantes con ciertas competencias permanezcan en la modalidad en tanto que los menos competentes desistan de ella?, ¿los estudiantes de etapas avanzadas han adquirido a lo largo de la carrera competencias para el aprendizaje colaborativo?, ¿podemos los docentes promover el desarrollo de ciertas competencias favorables para el trabajo en esta modalidad? En vistas de estas interrogantes esperamos plantear nuevas investigaciones que contribuyan a brindar mayores herramientas para el desempeño del tutor en línea y al crecimiento de nuestra comunidad de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

BENDER, Tisha (2003), *Discussion-based Online Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice and Assessment,* Stylus Publishing, Sterling Virginia.

BRUFFEE, Kenneth A. (1999), *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

DILLENBLURG, Pierre (1999), *Collaborative Learning. Cognitive and Computacional Approches,* Pergamon, Elsevier Science, Oxford.

FOUCAULT, Michel (2003), *El yo minimalista*, La Marca, Buenos Aires.

HARASIM, L.; HILTZ, S.; TUROFF, M. y TELES, L. (2000), *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Gedisa/EDIUOC [Versión original: *Learning networks. A field guide to teaching and learning online,* Cambridge (EE.UU.), Massachusetts Institute of Technology Press, 1995].

STRIJBOS, J. (2004), *The effect of roles on computer-supported collaborative learning*, PhD dissertation, Open Universiteit Nederland, Heerlen.

EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Nacional de Educación Pública-ANEP

educarnos