Docencia, aprendizaje y ciudadanía

Formación política y políticas de formación

Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera

(compiladores)

Las VII Jornadas Binacionales de Educación, bajo el título de «Docencia, aprendizaje y ciudadanía. Formación política y políticas de formación», se llevaron a cabo entre el 4 y el 6 de setiembre de 2018 en la ciudad fronteriza Rivera (Uruguay) - Sant'Ana do Livramento (Brasil). Fueron organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación del Centro Regional de Profesores del Norte, conjuntamente con el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) del Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República. Contó, además, con el apoyo de la UTEC, el CETP, a través de la Escuela Técnica Superior de Rivera, el MEC, el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFSUL) de Sant'Ana do Livramento, la Unipampa y la Intendencia Departamental de Rivera.

En las jornadas se abordaron siete ejes temáticos: «Desigualdades sociales y políticas educativas», «Lenguaje, sociedad y educación en frontera», «Educación y TIC», «Formación docente», «Educación comparada e internacional», «Educación social» y «Educación física». Hubo seis conferencias centrales a cargo de académicos de reconocido prestigio internacional, más de cien expositores procedentes de diversas universidades e instituciones educativas uruguayas, brasileñas y argentinas, y una asistencia que, a lo largo de las tres jornadas desarrolladas, superó largamente el medio millar de personas.

tópos
para un debate de lo educativo

Esta publicación constituye un dosier de la revista *tópos para un debate de lo educativo*.

Docencia, aprendizaje y ciudadanía:
formación política y políticas de formación

Agosto, 2019

Editores: Fernando Acevedo, Karina Nossar y Patricia Viera

Comisión Organizadora de las VII Jornadas Binacionales de Educación:

Comité Científico: Fernando Acevedo, Joni Ocaño, Karina Nossar, Patricia Viera, Virginia Solana, Luciano Jahnecka, Mariana Porta, Oscar Castro y Walter López

Comité Logístico: Gabriela Picapedra, Jesús Pereira y Ruth Teresita Viera

Comité Operativo: Graciela Guliermone, Rita Mariela Núñez y Ana Acosta

Comité Técnico y de Comunicaciones: Juan Viera, Jorge Rodríguez, Jesús Sum

Comité Financiero: Ana Acosta, Martha Huerta y María de Lourdes Rodrigues

Estudiantes en tareas de apoyo a la organización: Lucía Dutra, Byron Denis, Miguel Arce, Alex Rodríguez, Pablo De León, Eduardo Rosa, Iris Zeballos, Carla Do Canto, Miguel Martínez, Marcos Duarte, Romina Barboza, Florencia Lara, Roberto Cabrera, Camila Martínez, Carolina López, Fernanda Madruga, Braian González, Gonzalo Farías, Anderson de los Santos, Matilde Techeira, Alejandra Noble, Carol Rodríguez, Marcelo Rodríguez, Stefany Gómez, Gimena Pereira, Samuel Campos, Marilina Feo, Gimena Camargo,Yanaina García, Jonathan Santos, RubenNeves, Florencia Duarte, Luis Mello, Magdalena Cardozo, Sebastián Amaral, Cecilia Echain, Florencia Cruz, Luana da Silva, Belén Cardozo, Elías Medina, Daniela García Ayala, Yessica Quintana, Dainana Hernández, Carolina da Silva, Mauro C. da Silva, Cindy dos Santos, Valeria Gómez, Pablo Re, Mariana Sanjurjo, YoguinRous, Margarita Olivera, Roberth García, Luis Santos, Nicol Bargas, Robert Gómez

Las VIII Jornadas Binacionales de Educación fueron organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación del Centro Regional de Profesores del Norte, conjuntamente con el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) del Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República. Contaron, además, con el invalorable apoyo del Instituto de Formación Docente de Rivera, la Escuela Técnica Superior de Rivera (UTU), el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFSUL) de Sant'Ana de Livramento, de la Intendencia Departamental de Rivera y la Prefeitura de Sant´Ana do Livramento.

Corrección de estilo: Natalia Boedo, Virginia Solana y Mauricio Rodríguez

Editor gráfico: Juan Viera

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica de las VII Jornadas Binacionales de Educación

ISSN 1688-8197

ISSN 1688-8200

ISBN 978-9974-94-539-5

Esta publicación constituye un dosier de la revista *tópos para un debate de lo educativo*.

Impresión: TRADINCO S.A.

UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República

Lic. Rodrigo Arim
Rector

Dr. Juan Cristina
Prorrector de Enseñanza

Mag. Mariana González
Prorrector de Extensión y Actividades en el Medio

Dr. Luis Leopold
Prorrector de Gestión Administrativa

Dra. Cecilia Fernández
Prorrectora de Investigación

Dr. Rodney Colina
Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior

Dr. Mario Clara
Director del Centro Universitario de Rivera

Consejo de
Formación en
Educación

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo de Formación en Educación

Mag. Ana María Lopater
Directora General

Mag. María Dibarboure
Consejera

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero

Prof. Rosana Cortazzo
Consejera (Orden Docente)

Br. Fernanda Leguízamo
Consejera (Orden Estudiantil)

ÍNDICE

Prólogo
A cargo de *Ana Lopater*……..…….…….. 9

Prólogo
A cargo de Rodney Colina……..…….. 12

Regulación de la educación superior virtual en Uruguay: trayectos recorridos
Cristina Contera……..…….. 13

Educación del cuerpo: formación política y políticas de formación
Gianfranco Ruggiano……..……..… 41

O ordenamento legal brasileiro e o direito à educação em espaços inclusivos
Amélia Rota Borges de Bastos……...…… 51

Mesa 1: DESIGUALDADES SOCIALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS
Relatoría: Fernando Acevedo 59

La desvinculación estudiantil en el marco de las "Alfabetizaciones académicas": algunas estrategias llevadas a cabo en un curso de inicio de carrera universitaria
Rodrigo Eugui, Amparo Anníbali, Susana Kanovich……..…. 63

Un rol a visibilizar: los adscriptos como agentes de integración educativa
Lourdes Méndez, Sabina Inetti, Adriana Marrero ……..….. 75

Mesa 2: EDUCACIÓN Y TIC
Relatoría: Mariana Porta 87

Verdades, redes sociales y formación docente
Washington Meneses…….……..…..…….…. 91

Estudio de competencias, percepciones y usos de TIC para la enseñanza multimodal: el caso del colectivo docente de CIO Social del Noreste. Avance de investigación
Mariana Porta, Ana Casnatti, Patricia Viera, Cecilia Marrero, Yandira Álvarez, María Gimena González…….. 99

Praxis: transformación de las prácticas de enseñanza universitaria con tecnologías digitales
Ada Czerwonogora, Virginia Rodés ……..…..……..… 113

Mesa 3: EDUCACIÓN COMPARADA, INTERNACIONAL Y ESTUDIOS DE FRONTERA
Relatoría: Patricia Viera 123

Estudio Comparado de diseños abiertos de educación universitaria: los casos de transdisciplinary living lab (australia) y ambientes multirreferenciales de aprendizaje (Uruguay).
Ana Casnatti…….……..…… 125

Recomendações para a internacionalização das universidades: a prática da consultoria sob o prisma da gestão do conhecimento
Cleverson Tabajara Vianna, Luciane Stallivieri, Fernando A. Ostuni Gauhtier……..…… 133

Mesa 4: FORMACIÓN DOCENTE
*Relat*oría: Joni Ocaño 155

Etnografia das pedagogias culturais nas Religiões afro-brasileiras
Lázaro Evangelista…….……..…..…… 161

Las percepciones de los maestros sobre los procesos de Formación en Servicio y su incidencia en las prácticas de enseñanza
Juan Morales, Carina Pereira…….……..…… 177

Mesa 5: SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE EN ZONA DE FRONTERA
Relatoría: Virginia Solana…….…… 191

La literatura como modelo lingüístico: la Selección de lecturas de autores hispanoamericanos de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt (1938)
María Cecilia Manzione Patrón…… 193

Comunicación en múltiples modos en la clase de EFL: análisis multimodal de producciones de estudiantes
María Mariana Fernandes Antunes Chumino, Cecilia Molinari de Rennie…….…… 205

Algunos planteos teóricos sobre lenguas y enseñanza en ocasión del portugués en el Uruguay
Juan Manuel Fustes Nario……..……. 217

Mesa 6: EDUCACIÓN FÍSICA
Relatoría: Jésica Rodríguez 233

Desafíos y respuestas en torno a la violencia en el deporte en Uruguay
Bruno Mora……..…… 235

Mesa 7: EDUCACIÓN SOCIAL
Relatoría: Walter López 243

Entre la sujeción y la movilidad: pensar la educación más allá de la tranca. Un gesto inédito frente a un caudal de racionalidades punitivas
Mariana Alí, Romina Celentano…….. 249

La digitalización de las relaciones humanas
Mauro Amarillo……..……... 265

Prólogo

Ana Lopater Blanco[1]

El CFE valora muy especialmente la publicación de este libro que recoge ponencias seleccionadas de las VII Jornadas Binacionales de Educación. Dichas Jornadas son el resultado de un trabajo interinstitucional que viene sosteniéndose desde hace mucho tiempo en la ciudad de Rivera, con los esfuerzos y aportes del CFE, a través del CeRP del Norte, la UdelaR, la UTEC, el CETP, a través de la Escuela Técnica de Rivera, el MEC, la Unipampa, el IFSUL y la Intendencia Departamental de Rivera.

Además de considerar muy especialmente las actividades en común entre instituciones terciarias y universitarias, en el marco de la transición hacia el nivel universitario de la formación en educación, queremos resaltar la importancia que tiene la temática establecida como eje para la VII Jornadas, cuyos aportes recoge esta publicación.

"Formar en la diversidad: reflexiones y acciones" está en consonancia con los objetivos que se han planteado desde CODICEN con el Marco Curricular de referencia Nacional, que aporta a la articulación de todos los niveles educativos para el logro de un perfil de egreso de la Educación Media Superior que pueda certificar el desarrollo de competencias que habiliten para el desempeño de la ciudadanía responsable, la inserción laboral y la prosecución de estudios terciarios y universitarios. También está en consonancia con el esfuerzo de todo el Sistema Educativo por atender a la diversidad personal y a la desigualdad social, protegiendo las trayectorias y procurando que el derecho a la educación se cumpla cada vez más plenamente en el Uruguay.

Desde esa perspectiva, estamos inmersos en un proceso de transformaciones de la estructura académica y curricular, impulsando, además, la investigación en educación, para contribuir a la transformación educativa. Entendemos que es clave para esa transformación formar a los futuros educadores con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del contexto actual, de forma de que puedan, desde los distintos niveles y modalidades en las que van a insertarse como egresados, trabajar en equipo para contribuir a la inclusión educativa.

---

[1] Mag. Ana Lopater Blanco. Directora General del Consejo de Formación en Educación de la ANEP.

Las conferencias reseñadas en esta obra nos interpelan sobre prácticas y conceptos naturalizados. En palabras de uno de los conferencistas Franco Ruggiano: "…educar fue, al menos desde cierta perspectiva pedagógica, un proceso cuya orientación nos venía dada". Si por el contrario, nuestro punto de partida fuera el reconocimiento de una situación de igualdad-por ejemplo, que todos compartimos una misma capacidad de afectar y ser afectados, o que todos tenemos una inteligencia - el objetivo de la educación no sería el mismo. Una educación que parte del reconocimiento de nuestras igualdades es una educación que no se propone como objetivo el llegar a una situación de igualdad, es una educación que comienza a habilitar espacios para lo siempre igual a si mismo, es una educación donde es posible la diferencia". (Educación del cuerpo: educación política y políticas de formación, p. 37) La cita es una reflexión del autor a partir de las ideas del filósofo Rancière, está elegida porque es desafiante y nos da un marco para la consideración de la diversidad.

La publicación proporciona muchas contribuciones sobre cómo abordar la diversidad, desde los avances de la educación virtual, pasando por experiencias relacionadas con la educación de adultos, el uso de las tecnologías. La alfabetización académica a nivel universitario, cuyo punto de partida es la desigualdad desde el capital cultural de los estudiantes relacionado con las desigualdades sociales, que están muy presentes en una proporción importante de estudiantes que integran la matrícula de la Formación en Educación.

Como afirma otro de los artículos, la formación docente es clave para la transformación educativa, en esa transformación necesaria procuramos transitar.

Estamos seguros de que esta publicación será un aporte para la reflexión de nuestras comunidades educativas, en la búsqueda de estrategias inclusivas que colaboren con las trayectorias de nuestros estudiantes y con su propia formación como educadores inclusivos.

Prólogo

Rodney Colina[1]

Es muy importante conocer en profundidad nuestra historia reciente, en particular durante las últimas décadas, en cuanto a los procesos ocurridos a nivel educativo en todos los niveles; como forma de comprender el presente, aprender de los aciertos/errores, y así trazar políticas educativas sólidas, ensamblando estrategias que permitan proyectarnos hacia la generación de un país desarrollado que garantice el acceso a una enseñanza de calidad y le brinde igualdad de oportunidades a todos.

Desarrollar capacidades en investigación, formación de recursos humanos a nivel de grado y postgrado, así como un fuerte vínculo con el medio a través de actividades de extensión en todo el territorio nacional es igual a generación de más conocimiento, más recursos humanos formados, más desarrollo, más equidad territorial, más inclusión social y más prosperidad.

La Universidad de la República definió objetivos concretos de desarrollo de las actividades universitarias en distintas regiones del interior del país, a fin de también contribuir en la construcción progresiva de un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública.

El proceso de descentralización que lanzó el ex rector Rodrigo Arocena, con el apoyo unánime del Consejo Directivo Central, marcó un antes y un después en la Universidad de la República, constituyéndose en un hito de desarrollo de la enseñanza terciaria pública en el interior del país. En ese contexto y bajo esa visión, la Universidad de la República discutió y lanzó en 2009 un ambicioso programa de desarrollo en el interior que implicó la construcción de sedes universitarias (edificios, laboratorios, radicación de decenas de grupos docentes muy calificados, creación de nuevas carreras, etc.). Se generaron dos Centros Universitarios Regionales (CENURES), el Litoral Norte, conformado por las sedes de Salto y Paysandú y las casas de Fray Bentos y Artigas; el Centro Universitario de la Región Este (CURE), conformado por las sedes Rocha y Maldonado y la casa de Treinta y Tres; y luego las sedes de Rivera y Tacuarembó y la casa de Melo, región en la que estamos trabajando activamente para crear el Centro Universitario de la región Noreste.

Es por ello por lo que consideramos de suma importancia la publicación de las conferencias y ponencias presentadas en las VII Jornadas Binacionales de

[1] Dr. Rodney Colina. Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior de la UdelaR.

Educación. Claramente representan el resultado del trabajo conjunto a lo largo del tiempo entre el Centro Universitario de Rivera y todo el sistema educativo de Rivera, así como con Universidades e instituciones terciarias de Brasil. Sin lugar a duda, Rivera constituye un nodo ejemplar con un gran potencial de desarrollo e innovación a nivel educativo, enclavado en una región de frontera estratégica de gran importancia en la que se están visualizando las bases para la construcción y puesta en funcionamiento del Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública. La diversidad e importancia de los temas abordados en las VII Jornadas Binacionales de Educación por parte de los expositores especialistas, permitirán la generación de estrategias a implementar, reflexiones y nuevas preguntas.
Indefectiblemente, debemos fomentar la creación y fortalecimiento de espacios de discusión, diagramación, implementación y articulación de políticas, en forma conjunta, a modo de avanzar sustantivamente en el aspecto educativo en todos los niveles.

Regulación de la educación superior virtual en uruguay: trayectos recorridos

Cristina Contera[1]

> *Necesitamos apoyar a los aprendices a convertirse en innovadores, capaces de utilizar su propia imaginación y creatividad para generar en la sociedad nuevos resultados. Debemos hacerlo, porque los desafíos de hoy no pueden afrontarse con el antiguo modo de pensar. Todos somos corresponsables de crear el futuro con resultados positivos, que beneficien a todos en todo el mundo (*Manifiesto15. Aprendizaje en evolución. 1 de enero de 2015).

Resumen

En esta ponencia se analiza el estado actual de los procesos regulatorios de la educación virtual, en un contexto caracterizado por la expansión y diversificación del sistema de educación terciaria (universitaria y no universitaria) y la implementación de políticas estatales de inclusión digital.
Palabras clave: Regulación, educación Terciaria Virtual.

Introducción

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el escenario nacional, acaecido en la última década, se produce en un contexto caracterizado por el incremento de la matrícula de la educación terciaria (universitaria y no universitaria) y la implementación de políticas estatales de inclusión digital. La generalización del uso de las TIC en el ámbito del sistema

---

[1] Dra. en Educación (UAEM-México) Actualmente se desempeña en la Dirección Nacional de Educación (DNE) del Ministerio de Educación y Cultura.

educativo nacional ha producido modificaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender, aún no conocidas en toda su extensión.
En el ámbito de la educación terciaria, -post secundaria- tanto pública como privada, se han incorporado plataformas y variados recursos educativos abiertos que han incidido en las actuales modalidades de cursado. Se puede observar el tránsito hacia opciones "híbridas" asociadas a la comúnmente denominada "clase semi-presencial" o "B-learning". De todas formas, sería muy arriesgado avanzar en caracterizaciones más precisas en tanto no se disponen de estudios sistemáticos acerca del uso educativo de las TIC en este ámbito, que habiliten afirmaciones rotundas acerca del fenómeno.

> Sin embargo, de la revisión realizada, se puede apreciar que se ha incrementado el número de *contenedores* y *contenidos* (Cobo, 2016), aunque no podríamos afirmar que los *contextos* se hayan modificado. Los formatos de las aulas siguen siendo los mismos y la instalación en ellos de modalidades flexibles y entornos virtuales se produce en algunos casos forzando y tratando de modificar matrices de funcionamiento y de comportamiento instaladas desde hace mucho, sumamente rígidas. Por ello, como bien señala Cobo (2016), no es posible imaginar escenarios de transformación si los contextos institucionales no se modifican. La mejora y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje no deberían percibirse como una consecuencia natural de la existencia de variados contenedores y diversificación de los contenidos disponibles.

Y agrega que:

> "A pesar de la existencia de visiones que postulan que gracias a la provisión de contenidos y contenedores se generan automáticamente contextos apropiados para el aprendizaje, sabemos que esto no necesariamente es así. Es por ello que el reto está en trabajar y promover para que se generen contextos de aprendizaje que favorezcan la configuración de un ecosistema de innovación y co-construcción de conocimientos capaz de ir más allá de los contenidos y los contenedores". (Cobo, 2016, p.66)

En este artículo se analiza el proceso conducente a la generación de pautas para la valoración de los componentes virtuales presentes en un programa de estudio, útiles para el reconocimiento de instancias formativas formuladas en la educación terciaria privada. El sector público analizado se centra exclusivamente en la Universidad de la República. Se trata de una macro-universidad pública, autónoma y cogobernada que concentra más del 80% del total de la matrícula del nivel terciario (universitario y no universitario) de Uruguay. El sector público no posee

ningún tipo de regulación de los espacios virtuales de aprendizaje a pesar de la creciente generalización de su uso.
Conscientes de la importancia de incursionar hacia modelos de aprendizaje centrados en los estudiantes, que promuevan autonomía y que posibiliten una mirada crítica y creativa acerca de los problemas educativos, es importante destacar los esfuerzos realizados por las instituciones de este país, y sobre todo sus docentes, con el objetivo de acompasar su tarea con la existencia de ambientes de alta disponibilidad tecnológica. Sin duda que en Uruguay se ha superado la fase de incorporación a-crítica de tecnología y se transita hacia la construcción de escenarios sin duda más creativos y transformadores, impulsados no solo por las políticas vigentes, sino sobre todo por los propios docentes y estudiantes. De esta forma, se avanza hacia lo que plantea el Informe Horizon (2016), en cuanto a la necesidad de generar una nueva organización de los espacios educativos y una modificación de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje:

> Ante el afianzamiento del enfoque del aprendizaje centrado en el alumno y la emergencia de otros nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, las instituciones universitarias han de replantearse el diseño y la configuración de sus espacios, a mediano plazo" Y el cambio hacia un "(…) aprendizaje más profundo priorizando el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia para aprender a aprender (…) *(Informe Horizon, 2016, p. 4).*

En esta ponencia se reseñan en primer lugar, características a nuestro entender relevantes del contexto nacional y regional que posibilitan una mirada integral de los actuales procesos de regulación. En segundo término, se analiza la iniciativa regional de creación de una Universidad Abierta del Mercosur y el estado actual de los procesos de regulación de la educación virtual en Uruguay, destacándose en ese proceso el papel desempeñado por el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV) radicado en el Área de Educación Superior (ÁES) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Por último, se realizan algunas consideraciones y sugerencias de políticas públicas con enfoque prospectivo.

Contexto

Uruguay es un país de apenas 3.456.750 habitantes y una superficie de 176.220 $Km^{2.}$ Posee un sistema de educación terciaria (universitaria y no universitaria) pequeño, si lo comparamos con otros países de América Latina. En su seno coexisten cinco universidades y diez institutos universitarios privados, dos

universidades públicas y la educación terciaria no universitaria de formación en educación y una variada oferta de cursos técnicos y tecnológicos[2]

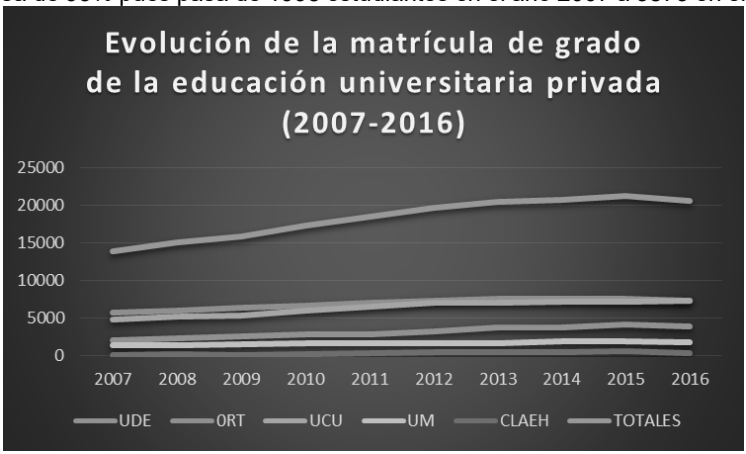
Matrícula de enseñanza de grado terciaria privada 2007-2016										
UNIVERSI-DADES PRIVADAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
UDE	1998	2266	2564	2827	2819	3266	3779	3688	4181	3873
0RT	5659	5985	6338	6607	6971	7331	7505	7596	7505	7357
UCU	4779	5219	5330	5939	6551	6971	7027	7138	7127	7247
UM	1327	1434	1507	1673	1711	1699	1693	1865	1922	1760
CLAE H	94	140	123	221	354	405	428	440	538	388
TOTALES	13857	15044	15862	17267	18406	19672	20432	20727	21273	20625
Matrícula de enseñanza de grado terciaria pública 2007-2016										
CETP	3896	4650	4964	6158	6780	7610	8511	9489	10555	10025
UdelaR	112891	116290	119791	123398	127114	130941	133911	136938	139754	142211
CFE	21992	22108	20391	20191	20919	22331	24067	24729	19716	24369
TOTAL ES	138779	143048	145146	149747	154813	160882	166489	171156	170025	176605
Total Público-Privado	152636	158092	161008	167014	173219	180554	186921	191883	191298	197230

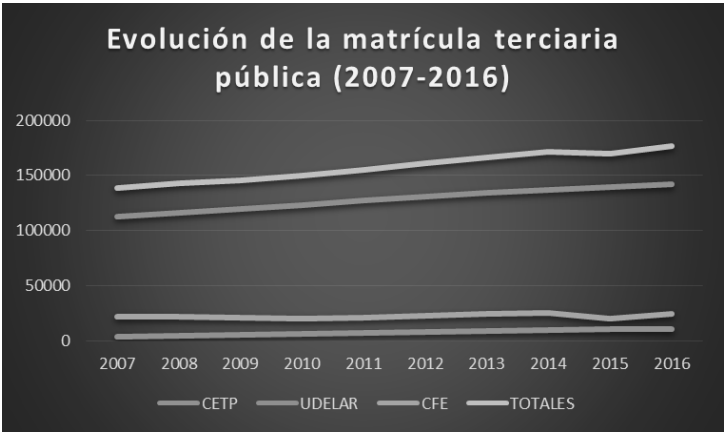
Evolución de la matrícula de la enseñanza de grado del sistema de educación terciaria (universitaria y no universitaria) pública y privada (2007-2016)

NOTA: Los datos de las Universidades privadas fueron proporcionados a solicitud del Área de Educación Superior (ÁES) del MEC en agosto-setiembre de 2017. Los

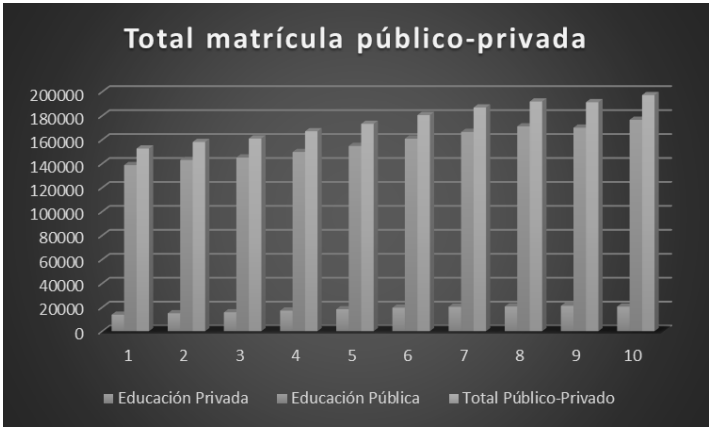
2 Las Universidades privadas son: Universidad Católica (UCU), Universidad ORT, Universidad de la Empresa (UDE) Universidad de Montevideo (UM), Universidad CLAEH. Las Universidades públicas son: Universidad de la República (UdelaR), Universidad Tecnológica (UTEC). La educación terciaria no universitaria pública agrupa las formaciones dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) y los cursos técnicos y tecnológicos de carácter terciario dependientes del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) (ex UTU) ambos pertenecientes a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

datos del CFE y del CETP fueron proporcionados por referentes institucionales a solicitud del ÁES-MEC en agosto de 2017. Los datos de la UdelaR fueron extraídos del cuadro de proyección de la matrícula de Estadísticas Básicas de la Udelar.
A continuación, se presentan los gráficos que muestran la evolución de la matrícula de la enseñanza de grado en el período seleccionado: 2007-2016 desagregada por institución y carácter (público y privado).
Si observamos el cuadro que se presenta a continuación observamos que la tasa de crecimiento de la matrícula de grado del sector Privado, en el período 2007-2016 es del 49% pasando de un total de 13.857 estudiantes a 20625.
Asimismo, al interior del sector terciario privado, la institución que presenta mayor crecimiento matricular en el período es la Universidad de la Empresa (UDE), con una tasa de 93% pues pasa de 1998 estudiantes en el año 2007 a 3873 en el 2016.





La tasa de crecimiento de la matrícula de grado del sector público en el período 2007-2016 es de 27%. El segmento que crece más en el período es la Universidad de la República (26%) pasando de 112.891 estudiantes en el año 2007 a 142.211 en el año 2016.



Si observamos las características socioeconómicas de los estudiantes, constatamos que el crecimiento de la matrícula del sector público, en términos generales, obedece a la incorporación de jóvenes que son la primera generación de ingreso al nivel de educación terciaria (universitaria y no universitaria). Según los Censos de estudiantes de grado de la UdelaR (2013) y de Formación en Educación (2014), aproximadamente el 54% de los estudiantes de la UdelaR son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres es o fueron estudiantes del nivel terciario (Censo, 2013:13). Complementariamente, es posible señalar que, según el Censo de estudiantes de formación docente, el 75% del total de los encuestados (14.068) provienen de familias cuyos padres no tienen educación terciaria. Si consideramos la matrícula global del sistema de educación terciario universitario y no universitario (público y privado) se constata que su tasa de crecimiento es de 29,21%. Se ha pasado de una matrícula de 152.636 estudiantes en el año 2007 a una de 197.230 en el año 2016.
De acuerdo a la condición de actividad de los estudiantes universitarios al momento de realizar el censo en el año 2012, un 60,1% se encontraba ocupado, un 24,4% eran inactivos y el 15,5% desocupados. En un total de encuestados de 85.905 estudiantes, el 60 % de los estudiantes que trabajan lo hacen en promedio más de 30 horas semanales (Censo, 2013: 13). En cuanto a la realidad laboral de los estudiantes de Formación Docente consultados, cabe subrayar que más del 60% declara tener un empleo. De éstos, casi un tercio trabaja más de 40 horas semanales (Censo, 2014, p. 29).

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el escenario nacional

El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea" (CEIBAL)

En este contexto, el país desarrolla políticas estatales tendientes a la generalización del uso de herramientas tecnológicas, al servicio no solo de la educación sino de la ciudadanía en general.
Estas políticas de inclusión digital poseen hitos muy definidos a partir del año 2007 en adelante. Un evento decisivo fue la incorporación del país en ese año al Programa "One Laptop per Child" (OLPC) que en el Uruguay adopta el nombre de Plan de "Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea" (CEIBAL). Este Plan se implementa enmarcado en el Plan de Equidad para el Acceso a la Información Digital, a partir del Decreto presidencial 144/007 del 18 de abril de 2007. Según se señala:

> Los principios estratégicos que encierra este proyecto es la equidad, igualdad de oportunidades para todos los niños y todos los jóvenes, democratización del conocimiento, también de la disponibilidad de útiles para aprender y de un aprendizaje, no sólo en lo que respecta a la educación que se les da en la Escuela, sino aprender él mismo a utilizar una tecnología moderna (Presidencia de la República, 2006. En: UNESCO-ANEP, 2009, p.31).

Según consta en la Memoria 2015 del Plan CEIBAL, al finalizar ese año se contaba con un parque de 770.110 dispositivos (13% tabletas y 87% computadoras) en poder de la totalidad de estudiantes de Educación Primaria y Educación Media Básica pública del país, con un 97% de las escuelas del país que poseían conectividad inalámbrica (Memoria, 2015, p. 135-136).
El Plan cuenta con una Plataforma de Gestión de Contenidos denominada CREA 2 y según lo señalado en dicha Memoria, dicha plataforma:

> (…) se ha constituido como el espacio virtual por excelencia para las comunidades educativas a nivel de docentes y alumnos. En ella los alumnos realizan tareas enviadas por sus docentes, participan en foros de discusión, comparten sus trabajos, interactúan con las comunidades escolares, mientras los docentes planifican digitalmente, realizan un seguimiento personalizado de sus alumnos, e intercambian experiencias con otros docentes, dentro y fuera de sus propios centros educativos. La rápida adopción que docentes y alumnos han tenido de esta plataforma ha sido sorprendente. En 2015, 155.984 estudiantes han usado Crea 2, y de ellos, 59.946 ha tenido un uso intensivo de la misma. Se han entregado a través de la plataforma más de 354.000 tareas y se han generado más de 651.000 interacciones (Memoria, 2015, p.138).

El Portal Ceibal (www.ceibal.edu.uy) es el Portal Educativo por excelencia en Uruguay. Opera no solo como canal de difusión de actividades Ceibal y de comunicación con los niños y docentes de la educación pública, sino que además alberga una variedad de contenidos digitales a disposición de toda la ciudadanía. Según consta en la Memoria 2015, en la Biblioteca Digital Ceibal se pueden encontrar más de 4.000 contenidos educativos digitales multimedia, tales como libros, videos, audio cuentos, canciones, fichas didácticas, recursos educativos abiertos, videojuegos, etc. (Memoria, 2015, p.139).

Diversas instituciones convergen de modo de hacer efectiva dicha equidad que no agota en lo educativo, sino que abarca otras esferas de la vida pública.[3] Su impacto, tanto social como educativo, a tan solo una década de implementado, es actualmente indiscutible. Señala María Simón (2009) que "Este gobierno encontró un país con la sociedad dolorosamente fragmentada, donde había brechas en el acceso a la alimentación y a la salud. Las tecnologías digitales, que pueden ser una brecha más, se convirtieron en un puente (Simón, 2009, p.14).

Efectivamente, al momento actual, los datos revelan una situación extraordinaria si la analizamos comparativamente. Mientras en América Latina menos de 1 de cada 10 hogares pobres tiene conexión a internet[4], según los datos obtenidos mediante una encuesta realizada por el grupo RADAR en el año 2015, 9 de cada 10 hogares uruguayos, con alguna computadora, tienen acceso a internet. Complementariamente, se informa que el 78% de la población uruguaya vive en hogares con alguna conexión a internet, tenga o no computadora. En cuanto a los usuarios, el 81% de la población mayor de 12 años ya es usuaria de internet. Este porcentaje era de apenas el 39% en el año 2008. En la actualidad existen 2.580.000 usuarios de internet de todas las edades.

Su uso ofrece facetas interesantes desde el punto de vista de su impacto social y educativo. El Informe del Grupo RADAR (2015) señala que los internautas uruguayos prefieren hacer uso de la tecnología para buscar información sobre temas de interés (89%), el uso de redes sociales ocupa el segundo lugar de preferencia (85%), mientras un 71% busca información sobre productos o servicios. Las tareas de estudio ocupan el 13% de los tres más importantes usos declarados por los entrevistados. Paulatinamente, ganan terreno los celulares con conexión a internet. Se pasa de un 13 % que declara tener internet y usarla desde su celular en el año 2008 a un 74% que lo hace en el año 2015. En tres años (2012-2015), el número de personas con smartphones se multiplicó por 13, llegando a 1,6 millones de usuarios.

---

3 El Plan CEIBAL involucró a la Presidencia de la República, el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL).

4 Este dato ha sido extraído del Documento denominado "Dividendos Digitales 2016", pág. 16.

Educación Superior Virtual (E.S.V.) en Uruguay: breve caracterización

En Uruguay, dos decisiones pautaron el ingreso de las tecnologías a la educación pública: en el año 2006 da inicio en la UdelaR el Proyecto de *Generalización del uso educativo de las TIC en la Universidad de la República (UdelaR)* denominado, posteriormente, TICUR. Este Proyecto, que contó en sus inicios con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), posibilitó el diseño y la implementación de lo que en la actualidad se ha constituido en el mayor entorno virtual del nivel terciario, denominado Programa EVA (ProEVA)[5], construido sobre la base de software libre (MOODLE)[6]. Un año después, como ya lo señalamos, da inicio el Plan CEIBAL, a nivel de la educación primaria y posteriormente la educación media.

La educación superior privada no ha permanecido al margen de estas iniciativas y variados estudios dan cuenta de su desarrollo (Fernández y Armellini,2002; Grumberg, Armellini, 2002; Martínez Larrechea y Chiancone, 2008; Martínez Larrechea, 2000; Rama, 2011, 2012, 2015).

El espacio terciario de E.S.V., desde nuestro punto de vista, se encuentra en franca expansión. No se dispone de datos acerca del crecimiento de esta modalidad en el ámbito privado, pero existen indicadores que permiten asegurar que cada vez son más los cursos y las carreras que diseñan e implementan opciones formativas con mediaciones tecnológicas de variada índole y en diversos formatos. La tendencia es cada vez más hacia modalidades de enseñanza *b-learning*[7].

En la UdelaR, el actualmente denominado "Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República" (ProEVA), ha posibilitado, según lo señalado por Rodés (2015), "un uso mejor y más abierto de EVA" en tanto:

> Los entornos virtuales de aprendizaje de la UdelaR deben ser un instrumento para ampliar el acceso a la educación superior,

---

[5] Según lo señalado por Rodés (2015) en el año 2012, la EVA tenía 84.000 los usuarios y 2.000 los cursos semi-presenciales. No hay números actuales disponibles aunque es de suponer que esa cifra ha aumentado.

6 MOODLE: Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)

[7] También denominado modelo educativo "híbrido" y donde el aula virtual "(…) no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos/as aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos... En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, la comunicación, la tutorización y los procesos de interacción entre profesor y alumnado". (Area, 2009, p. 399)

> disponiendo una estructura de servicios, aplicaciones e infraestructura para el desarrollo de recursos y prácticas educativas abiertas a ser desarrolladas por las diversas comunidades universitarias (Rodés, 2015, p.61).

De esta forma, se promueven el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA), el desarrollo de Prácticas Educativas Abiertas (PEA), la utilización de software libre y la más amplia difusión de publicaciones bajo licencias libres y abiertas (Rodés, 2015, p. 61). De esta manera, a más de 10 años de iniciado el Proyecto TICUR, hoy formalizado como ProEVA, se constata no sólo su continuidad sino su ampliación y enriquecimiento. Continuidad en tanto nace con un objetivo democratizador que se ha reafirmado y consolidado. Según la evaluación externa realizada en el año 2010, el proyecto TICUR:

> (…) fue la experiencia que vino en el momento correcto a la universidad. Brindó la instalación del EVA (http://eva.universidad.edu.uy), le permitió a los docentes usufructuar del software libre Moodle (http://moodle.org), pero, sobre todo, complementó la formación docente en el uso de TIC y estimuló la participación de los servicios en el mundo digital, con base tecnológica instalada y con accesibilidad adecuada. En otras universidades de la región y del mundo global, tales avances se registran y son considerados parte integrante del entorno institucional. Ya no son una novedad. Pero lo que se destaca como novedoso en la experiencia de la UR es manejar y coordinar el todo, integrando lo organizacional, lo institucional, lo tecnológico, con lo político y lo educativo, con énfasis en la formación para mejorar la función enseñanza en toda la universidad y, quizás, en el país (…) (Evaluación Externa, 2010, p.25).

De forma complementaria, los datos proporcionados por las investigaciones realizadas en la UdelaR (Rodés et al, 2012) permiten afirmar que los contextos de aprendizaje son aún poco propensos a una reconfiguración paradigmática que habilite un cambio de sentido. Si bien el estudio se centra en el diseño educativo de entornos virtuales “Learning design”, es posible inferir algunas características de los procesos menos visibles de los procesos educativos. En una muestra de 492 cursos en los que circulan 25.945 estudiantes, se analiza el uso que se hace de los entornos virtuales disponibles en la Plataforma EVA de la UdelaR. La tipología construida arroja los siguientes resultados: el 39% de los cursos se agrupa en la categoría “Repositorio” y el 43% en la categoría denominada “Repositorio participativo”. En el otro extremo, ubicamos los cursos tipificados como

“Participativos” (10%) y apenas un 1,4% de los cursos se ubican en la categoría “Colaborativos”.
Si bien no se analizan en este estudio las causas de estos resultados, es posible inferir que en el mediano plazo se deberían incrementar los esfuerzos relacionados con la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios, tal como se hace en los espacios institucionales dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
Si bien el enfoque pedagógico-didáctico ha tenido un importante desarrollo en el ámbito universitario, la formación en este plano no es pre-requisito de ingreso a los cargos y no se incorpora a los sistemas de movilidad y ascenso. Estas circunstancias obstaculizan las políticas de formación implementadas, en tanto no se accede a reconocimientos por esta vía, ni salarial ni en la distribución de status académico históricamente asociado a la función de investigación.
En suma, podemos apreciar en el período analizado (2007-2016) un interesante crecimiento de la matrícula del sistema de educación terciaria que se acompaña de políticas de inclusión digital a nivel nacional e iniciativas tendientes al uso generalizado de tecnologías en la educación en todos sus niveles. Sin embargo, es posible afirmar que la expansión de la oferta tanto pública como privada de la E.S.V. no se ha acompañado de sistemas de regulación acordes, camino que han transitado en mayor o menor medida los países de la región. A continuación, se aportan elementos para conocer el estado de esta cuestión en Uruguay.

Los procesos regulatorios en el contexto nacional

La iniciativa de creación de una Universidad a Distancia en la región MERCOSUR

En la XLIV Reunión de Ministros de Educación de países del MERCOSUR, realizada el día 14 de junio de 2013 en la ciudad de Montevideo, se le solicitó a la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior (CRC-ES) que estudiara la factibilidad de crear una Universidad Pública a Distancia del MERCOSUR y conformar un equipo técnico a esos efectos.
Esta iniciativa fue posteriormente reelaborada y Brasil ha puesto a consideración la propuesta de creación de un Sistema de Educación Superior Virtual para el MERCOSUR. En este contexto, la Sección Educación Superior Internacional del Área de Educación Superior del MEC (AES-MEC) realiza dos seminarios donde se debate la temática: “Educación a Distancia y Educación Transnacional en el ámbito del MERCOSUR”, realizado los días 27 y 28 de junio de 2013 en Montevideo, (iniciativa del SEM/MERCOSUR) y el Seminario “Internacionalización de la Educación Superior. La Educación a distancia (EaD) y la construcción de redes”, realizado los días 23 y 24 de abril de 2014 en Montevideo.

En el Seminario realizado en el 2013 se resuelve proponer un Plan de Acciones a ser cumplidos por cada uno de los países que integran el MERCOSUR en el corto y mediano plazo que incluye la creación de una:

> (…) Red de Formación Virtual con un formato flexible y utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA), que posibilite el perfeccionamiento de los docentes de la región, compartiendo experiencias innovadoras y estrategias novedosas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de lograr avances en las prácticas docentes en comunidades y entornos virtuales y consolidar la generación de conocimientos nuevos sobre la temática. Impulso a la creación de posgrados regionales con el objetivo de formar recursos humanos en el campo de la EaD; la puesta en marcha de un Observatorio de TIC aplicadas a la Educación Superior de alcance regional con el objetivo de realizar investigaciones conjuntas, creación de una Base de Datos regional, definición de Dimensiones, Variables e Indicadores, análisis de los marcos normativos que regulan la educación a distancia".8

En 2015, los Ministros de Educación del MERCOSUR decidieron crear la Universidad Abierta de Mercosur (UAM) y encargar a la OEI la preparación de una propuesta que sería analizada en la Reunión de Ministros a realizarse en el primer semestre de 2016. Tal como consta en el Documento de la OEI (2016) denominado "Diseño y establecimiento de la Universidad Abierta de Mercosur. Nota conceptual". En este documento se señala que la UAM es una red de instituciones de educación superior de los países miembros del Mercosur (y asociados) con el objetivo de cooperar en el desarrollo de actividades educativas multilaterales desarrolladas en modalidad a distancia y/o semi-presenciales. La iniciativa de creación de la UAM, según la propuesta de la OEI, se concibe como una "red de redes" que se deberá apoyar en las "capacidades y desarrollos tecnológicos de los centros públicos de educación superior asociados" con el cometido, entre otros, de la puesta en marcha de un "sistema subregional de acreditación" conducente al establecimiento de

[8]Información extraída de Resolución adoptada en el Seminario "Educación a Distancia y Educación Transnacional en el ámbito del MERCOSUR" SEM / MERCOSUR, Montevideo 28 de junio de 2013

procedimientos de homologación y certificación de títulos, de modo de formalizar un “sistema iberoamericano de reconocimiento de créditos” (OEI, 2016).
Esta iniciativa, aún a estudio, da cuenta de los avances de la temática en el ámbito del Mercosur educativo y posibilita una mejor comprensión del contexto. Se ha modificado a lo largo del proceso de estudio de la iniciativa, la denominación, pasando de “Universidad a Distancia” a “Universidad Abierta”, incorporando la idea de semi-presencialidad de modo de diversificar y flexibilizar el planteo que inicialmente hace Brasil.
Por otra parte, la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) ha definido un Plan Estratégico, actualmente en proceso de aprobación, que incorpora una Línea de Acción denominada “Armonización y desarrollo de criterios y procedimientos de acreditación” que define como estrategia el impulso a la “Acreditación y certificación de programas de educación a distancia o virtuales”. Esto implica el desarrollo de acciones tendientes a la “caracterización de la evaluación de programas a distancia y virtuales en Iberoamérica” y la “elaboración de un código de buenas prácticas para programas virtuales y a distancia” (Documento borrador “Plan estratégico 2015-2016” RIACES).
Es así que la posibilidad de contribuir a la consolidación de un espacio terciario de Educación Superior Virtual (ESV) en Uruguay, y aportar a la toma de decisiones en el ámbito del MERCOSUR, está directamente relacionado con el impulso a la producción de conocimiento sobre la temática, y sobre todo a la consolidación y ampliación del incipiente marco normativo disponible en la actualidad.

Los marcos regulatorios nacionales

Se presenta a continuación una revisión de los marcos normativos vigentes en Uruguay relacionados con la temática. En primer lugar, es preciso mencionar la Ley General de Educación 18.437 (LGE) que señala:

> Artículo 36: (De la educación a distancia y semi-presencial) La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales. Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), los cuales

> reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades y el reconocimiento de los certificados otorgados (LGE, 2009, págs.17-18).

Podemos apreciar que en esta Ley que regula a los organismos dependientes de la Administración de Educación Pública (ANEP), se define la Educación a Distancia (EaD) como aquella que no requiere de la presencia física del alumno en las aulas y se indican aspectos relacionados con la organización y administración de la enseñanza que se deben tener en cuenta. La educación semi-presencial se distingue de la EaD en tanto exige instancias presenciales. Asimismo, el último párrafo del artículo señala que la regulación (habilitación, autorización) a instituciones privadas estará a cargo de los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) dependientes de la ANEP. No existe ninguna referencia a carreras terciarias privadas *a distancia* ni al organismo que actualmente se ocupa de la regulación de ese sector: Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP).[9]

Al momento de redactar este artículo no se conoce ninguna iniciativa de la ANEP tendiente a la regulación de iniciativas privadas desarrolladas en modalidad a distancia o semipresencial.

En Uruguay, la regulación del sector terciario (universitario y no universitario) de carácter privado recae en el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privado (CCETP) cuyo cometido es asesorar al poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en las solicitudes de reconocimiento de carreras y autorización a Instituciones. Este Consejo funciona en el Área de Educación Superior del MEC y se integra con representantes de la Universidad de la República, de las Universidades privadas, del MEC y de la ANEP. Durante 19 años, este Consejo ordenó su funcionamiento en el marco del Decreto Nº 308/995 del 11 de agosto de 1995, reglamentario del Decreto - Ley 15.661, del 29 de octubre de 1984. Dicho

[9]En el Decreto 104/14, Artículo 26 se especifican los cometidos del Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada del Ministerio de Educación y Cultura quien tendrá como cometido "asesorar al Poder Ejecutivo y al Ministerio de Educación y Cultura en las solicitudes de autorización para funcionar como institución terciaria (artículo 3º y artículo 5º) y en las solicitudes posteriores de reconocimiento de nivel académico de nuevas carreras (artículo 6º), y en la revocación de los respectivos actos (artículo 8º) así como en las solicitudes de autorización de nuevas Sedes (artículo 7º). El Consejo Consultivo podrá también proponer las modificaciones que entienda convenientes al régimen establecido en el presente decreto"

Decreto estuvo vigente hasta fines del año 2014, cuando fue sustituido por el Decreto 104/14.
De esta manera es posible constatar que nuestro país no posee un sistema de evaluación y acreditación de instituciones de educación superior como sucede en países de la región. La iniciativa de creación de una Agencia denominada "Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria" (APACET) en 2010 y posteriormente de un "Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria" (INAEET) en el año 2014, no cuenta en la actualidad con la debida aprobación. Por ello, el rol del CCETP es relevante en este contexto, en tanto representa la única instancia regulatoria con la que cuenta el país. El camino transitado y la experiencia acumulada, desde su inicio al momento actual, lo posicionan como elemento ineludible para tener en cuenta a la hora de definir instancias regulatorias más complejas y de mayor alcance.
En el Decreto 308/995 (Art. 12) se especificaba la información requerida para el reconocimiento de carreras, las que no incluían ninguna mención a los componentes virtuales de las carreras, objeto del reconocimiento solicitado. Entre los fundamentos que condujeron al CCETP a revisar esta normativa figura el hecho que, desde la vigencia de la reglamentación hasta el momento actual, se han producido importantes cambios en el sistema terciario relacionados con el crecimiento del número de instituciones y carreras universitarias, tanto de grado como de posgrado, y de la educación a distancia y semipresencial, que era necesario contemplar.
El 18 de junio de 2013, el CCETP aprobó el Dictamen 406 proponiendo modificaciones al mencionado Decreto y el MEC sometió las mismas a consideración del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas y de la Universidad de la República. De esta manera, se tramitan consideraciones y comentarios, aportes y observaciones conducentes en algunos casos a una modificación de la propuesta que redacta el CCETP, y en otros casos al logro de significativos consensos.
La aprobación del Decreto 104/014 y la consecuente derogación del Decreto 308/995 implicó la apertura de un período de reflexión y propuesta, con intervención de delegados del sector privado, del sector público y el MEC que, durante los meses de febrero de 2012 a junio de 2013, trabajaron intensamente en el seno de la Comisión[10] designada a tales efectos.Con fecha 18 de junio se da por finalizada la labor del Consejo y se redacta el Dictamen 406/013 que se eleva al Sr. Ministro

[10]La Comisión de trabajo designada por el CCETP para producir una propuesta de modificación del Decreto 308/995 se integró por el Presidente del CCETP Ing. Agr. Álvaro Díaz, los Consejeros del CCETP: Ing. Claudio Williman, Dr. Miguel Serna, Dra. Cristina Contera, y la Lic. Andrea López del ÁES-MEC.

de Educación y Cultura, y posteriormente al Presidente de la República. Finalmente, con fecha 28 de abril de 2014 el Presidente de la República, Sr. José Mujica y el Ministro de Educación y Cultura Dr. Ricardo Ehrlich firman el nuevo decreto de Ordenamiento.

El nuevo Decreto incorpora dos aspectos conceptuales vinculados a la E.S.V. que representan un significativo avance con respecto a la situación anterior. Por un lado señalamos la reconsideración acerca del concepto de "horas reloj" presente en el Decreto 308/995 sustituido por el concepto de "horas-clase y actividades educativas supervisadas" en el nuevo Decreto.

Se entendió que había que avanzar conceptualmente superando la idea acerca del carácter exclusivamente presencial de las clases medido en "horas reloj", incorporando la dimensión de "horas de clases" y, sobre todo el concepto de "actividades educativas supervisadas". Se posibilita de esta forma una ampliación y sobre todo la diversificación de las opciones metodológicas de enseñanza, afines a la educación terciaria. Esta situación se plasma en variados artículos con la misma concepción de la actividad de los estudiantes en relación a la forma de medirla: "horas de clase y actividades educativas supervisadas". Se deja abierta la posibilidad que dicha supervisión se lleve a cabo de forma presencial o virtual.

En segundo lugar, el Decreto actual incorpora un artículo no presente en el Decreto 308/995 relacionado con la modalidad de enseñanza virtual. A tales efectos especifica, en primer término, qué se entiende por tal señalando algunas opciones dentro de esa modalidad: *a distancia, semipresencial o equivalente.* En este tema en particular es necesario señalar que esta inclusión implica sobre todo el reconocimiento de la existencia de una oferta educativa caracterizada por la implementación de políticas de inclusión digital y uso educativo de las TIC, fenómeno general al que no escapa la educación terciaria privada de nuestro país. Por ello, el nuevo Decreto avanza sustantivamente en tanto no sólo reconoce la existencia del fenómeno, sino que además establece los parámetros mínimos exigidos para su valoración. En su artículo 14 señala:

> (Modalidades educativas no presenciales). Además de lo establecido en el Art.13 en caso de existir, en las carreras o asignaturas, una modalidad educativa a distancia, semipresencial o equivalente, se deberá informar sobre los siguientes aspectos:
>
> 1) Docentes encargados de curso y tutores virtuales con capacitación en el dictado de cursos de su especialidad en esta modalidad.
>
> 2) Expertos en sistemas de información en condiciones de gestionar la plataforma u otros espacios virtuales donde se alojarán los cursos, y de sostener la tarea de los docentes, tutores y estudiantes, con sistemas de evaluación y seguimiento acorde a cursos virtuales.

> 3) Entornos virtuales disponibles, accesibles y adecuados al nivel académico. (Decreto 104/14, Art. 14)

En la Universidad de la República, que en la actualidad carece de normativas que regulen el dictado de los cursos que se desarrollan en la Plataforma EVA, solo existe una mención en la actual Ordenanza de Grado (OG) (2011) donde se señala que:

> 4.- Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad.
>
> 5.- Las formas organizativas podrán incluir cursos presenciales, semipresenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados. (O.G., Capítulo II, Sección I, Articulo 5, Items 4 y 5)

Al recorrer los marcos normativos, es posible constatar que las definiciones giran alrededor de la "distancia" o "presencialidad". En el primer caso las denominaciones aluden a la EaD como sinónimo de la educación en línea o asistida (LGE) o virtuales (O.G.), en tanto existe coincidencia cuando las normas refieren al carácter "semi-presencial" de los cursos, denominación presente en todas, aunque no se aclara qué se quiere decir con la mención al carácter "equivalente" a un curso semipresencial mencionado en el artículo 14 del Decreto 104/14.
Destaca en este escenario normativo la formulación del artículo 14 del Decreto 104/14, pues en su enunciado incorpora tres dimensiones para el análisis de las iniciativas: los docentes y tutores virtuales, los expertos en sistemas de información encargados de la gestión, el apoyo técnico a los cursos y los entornos virtuales disponibles que no se agotan en las Plataformas disponibles.
En suma, es posible afirmar que las normativas vigentes expresan formas diferentes de concebir la virtualidad y no se dispone de una conceptualización más o menos consensuada al respecto, que permita compatibilizar las acciones y por supuesto su posterior regulación. El concepto de "distancia" o "presencialidad" no parecen ser los más adecuados para indicar grados desiguales de incorporación de componentes virtuales o recursos educativos abiertos a opciones formativas presenciales.
Ante este estado de cosas, es relevante mencionar la labor cumplida por el Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV) que funcionó en el Área de Educación Superior (ÁES) del MEC desde el año 2013 hasta el año 2017[11]. Dicho

[11] A partir del año 2018 el OESV se transforma en el Observatorio de Educación Virtual (OEV) ampliando su integración con referentes de la totalidad del Sistema Nacional de Educación

Observatorio se crea a los efectos de dar respuesta a la carencia de instancias centrales que posibiliten una mirada global de la presencia y uso de los entornos virtuales de aprendizaje en el ámbito de la educación terciaria, tanto pública como privada. En atención a esta circunstancia, se entendió conveniente impulsar, desde la Dirección del ÁES/MEC, la creación de un espacio de trabajo interinstitucional y multidisciplinario que posibilitara la participación de académicos de la totalidad de instituciones de educación terciaria (públicas y privadas) interesadas en la temática.

El Grupo Técnico Interinstitucional (GTI)[12], creado en el ámbito del OESV e integrado por representantes de la casi totalidad del sistema público y privado de educación terciaria, impulsa la revisión conceptual acerca de la temática y formula "*Pautas para la valoración de componentes virtuales de un programa de estudio*"[13], iniciativa que se pone a consideración del CCETP en el año 2016.

De acuerdo a lo especificado en el documento puesto a consideración del CCETP, las razones que justifican esta iniciativa son:

> 1.-La inexistencia de un documento en condiciones de orientar a los responsables de la presentación de carreras que incorporan componentes virtuales. 2.- La necesidad de realizar precisiones conceptuales acerca de la Educación Superior Virtual (E.S.V.), de modo de evitar confusiones tanto en la fase de diseño como en la de revisión de la propuesta por parte de los equipos técnicos del ÁES/MEC así como en la etapa de su evaluación por parte de los Pares seleccionados a tales efectos. 3.- La pertinencia de ampliar e inclusive precisar lo que señala el Artículo 14 del Decreto 104/14 en el entendido que en él se especifican cuestiones generales que es necesario desagregar". (GTI, 2016)

---

y el CEIBAL. Se encuentra radicado en la actualidad en el Área de Educación y TIC dependiente de la Dirección Nacional de Educación (DNE) del MEC.

12 El GTI se integra con referentes designados por las Universidades públicas y Privadas, el Instituto Universitario ACJ, el Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) de la ANEP y el MEC.

[13] Documento elaborado por equipos de trabajo del GTI del OESV integrados por: Alicia Hermida (U.M.), Rosina Pérez Aguirre (U.C.U.) y Leticia Ramírez (MEC), Julio Fernández y Ana Olmedo(O.R.T.), Javier Durán (U.D.E.), Cristina Contera (MEC) y la participación de Lidia Barboza Norbis.

El documento aprobado en el CCETP[14] y posteriormente a nivel ministerial[15] señala que se entenderá por "educación semipresencial" o "b-learning" una modalidad que combina metodologías presenciales y a distancia, incluyendo un diseño educativo que atiende al auto-aprendizaje y se centra en la interacción y en el trabajo colaborativo, dando como resultado una propuesta fluidamente articulada entre lo virtual y lo presencial *(GTI, 2016).* Y por "educación virtual" o "e-learning" se entiende que es aquella donde "el aula virtual es el único espacio educativo" sus materiales educativos se diseñan previamente a la fase interactiva y los docentes que realizan el diseño de la propuesta pedagógica no tienen por qué ser necesariamente los tutores que acompañan el aprendizaje, aunque pueden cumplir ambos roles (GTI, 2016).
En el documento aprobado se sugiere atender los siguientes elementos a la hora de diseñar y evaluar las propuestas educativas semipresenciales o a distancia:

Elemento	Observar
Cuerpo académico	Antecedentes y formación para actuar en cursos virtuales, La experiencia previa no sería imprescindible, si existe correcto apoyo y buen funcionamiento.
Especialistas en entornos virtuales y de apoyo a los docentes	Antecedentes y formación de especialistas en entornos virtuales y de apoyo a los docentes. Equipos interdisciplinarios, gestión general de los participantes y del curso.
Entornos virtuales	Los entornos previstos para uso educativo. Verificar por separado los elementos específicos del curso, los componentes virtuales y otros recursos previstos.

Dichos elementos deberán aplicarse al diseño de los cursos presentados a la instancia de reconocimiento del CCETP prevista en el Decreto 104/14 y deberán ser tenidos en cuenta por parte de los evaluadores designados a tales efectos (MEC. Res. 648del 22/07/2016). Se trata de una iniciativa pionera en el país que refuerza la capacidad convocante del MEC y reafirma la necesidad de trabajar en conjunto y con mirada integral, aquellas temáticas de alcance e interés general como la que hemos analizado.

[14] Dictamen del CCETP Nro. 509 del 3 de mayo de 2016.

[15] Resolución Ministerial Nro. 648 del 22 de julio de 2016.

Elemento	Observar
Organización de los entornos virtuales	Tipo de recursos Formatos acordes a la Educación Superior Virtual.
Interacción • **entre docentes y alumnos** • **entre alumnos**	Tipo de interacciones previstas.
Actividades de los alumnos	Tipos de actividades planteadas.
Evaluación de aprendizajes	Formas de evaluación previstas (sumativa y formativa) Control de la identidad de los alumnos prevista.

En suma, la iniciativa gestada en el seno del GTI del OESV, expresa una concepción pedagógico-didáctica que privilegia el enfoque interdisciplinario e interinstitucional, con el objetivo de enriquecer la comprensión de los temas involucrados y proveer los insumos adecuados para la construcción de una "postura-país" y la consolidación del espacio superior virtual en Uruguay y la región. Asimismo, se proporcionan pautas hasta ahora inexistentes, útiles para el diseño y la evaluación de entornos virtuales de aprendizaje, no sólo en el espacio de la educación terciaria privada.
Es razonable suponer entonces que la concreción de la iniciativa ministerial denominada "Observatorio de E.S.V." y actualmente ampliada a todo el sistema educativo con la creación de un Observatorio de Educación Virtual (OEV) radicado en el Área de "Educación y TIC" de la DNE-MEC, posibilitará avanzar en el mediano

plazo hacia una perspectiva integral aportando a la construcción de una perspectiva nacional sobre una temática que necesariamente deberá ser debatida nivel regional.

Aperturas:

En contextos de irrupción de las TIC en la educación es posible suponer que "Una de las tendencias con mayor impacto a corto plazo en la educación superior es la generalización de un tipo de aprendizaje mixto o híbrido (blended learning)" (Informe Horizon, 2016, p.5).
Tal como lo podemos apreciar en las informaciones vertidas a lo largo de este artículo, nuestro país no escapa a la tendencia de ampliación de las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de analizar las posibilidades de desarrollo futuro de la temática en el contexto de un país pequeño como Uruguay y un sistema de educación terciaria escasamente articulado, se utilizará el Modelo SAMR[16] elaborado por Rúben Puentedura pues resulta de utilidad para analizar la situación actual y avizorar las tendencias de mediano plazo.
El Modelo diseña dos escenarios posibles: el de **Mejora** (Sustitución y Aumento) y el de **Transformación.** (Modificación y Redefinición). El debate instalado en Uruguay en la etapa de implementación, tanto de la Plataforma EVA de la UdelaR como del Plan CEIBAL, estuvo pautado por grandes resistencias. Analizando la situación desde la óptica actual, podemos afirmar que las iniciativas implementadas en Uruguay en los años 2006-2007, que quizás fueron percibidas por los usuarios como de simple sustitución, o cambio superficial, han tenido en la actualidad una difusión e impacto que trasciende al ámbito educativo y que atraviesa las más variadas esferas de la vida de los ciudadanos.
Los datos proporcionados por el Grupo Radar son elocuentes. Los ciudadanos, incluidos los estudiantes de educación terciaria, han modificado sus hábitos sobre todo en el plano de interacción social, las comunicaciones y el ocio. Si bien, y tal como surge de los datos del Grupo RADAR, el acceso generalizado a internet y a dispositivos portátiles no ha incidido aún en el logro de una mejor calidad de vida por la vía de la simplificación de los procesos asociados al ejercicio de la ciudadanía (e-goberment), es posible que se avance en esta dirección a medida

[16] Modelo que plantea en la Dimensión MEJORA, dos opciones: Sustitución (La tecnología sustituye la herramienta sin ningún cambio funcional) y Aumento (La tecnología posibilita una sustitución con mejora funcional) y en la Dimensión TRANSFORMACIÓN: Modificación La tecnología permite una redefinición significativa de las tareas) y Redefinición (La tecnología permite la creación de nuevas tareas previamente inconcebibles) (SAMR)

que se vayan incorporando a la vida adulto los niños y jóvenes familiarizados con el uso de entornos virtuales.
La investigación realizada en la UdelaR (Rodés et al, 2012), ya reseñada, nos presenta un escenario aún en desarrollo. Sin embargo, en Uruguay, iniciativas como las que presentamos, tanto en el campo de la accesibilidad como en el del diseño, implementación y valoración de iniciativas tecnológicas, han transitado en menos de una década del nivel de sustitución y aumento a un estadio que, sin duda, se vincula a la fase de *transformación,* en tanto se han modificado las formas tradicionales de acceder a la información, con el consiguiente e inevitable impacto que esta circunstancia ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
En entrevista realizada en año el 2016 a quien dirige el equipo que gestiona la Plataforma EVA de la UdelaR, se comenta la evolución del tema. Nuestra entrevistada señala que:

> La UdelaR avanza paulatinamente hacia la fase de transformación en relación a la incorporación de las tecnologías, tanto en relación a la gestión (todos los sistemas que se están generando en el Servicio Central de Informática Universitario (SeCIU)) por ej., como para la investigación y la enseñanza, como el repositorio Colibrí[17] y la enseñanza, donde se destaca el ProEVA[18] con el EVA y las estrategias multimedia. En relación a la enseñanza, creo que en el caso del ProEVA estaríamos transitando de la fase de Modificación a la de Redefinición, especialmente a partir del 2013 en que se consolidan las líneas de Recursos Educativos Abiertos (REA) y Educación Abierta". (Entrevista, agosto de 2016)

Sin embargo, no es posible al momento actual, afirmar que se han producido modificaciones en el sentido de lo que se enseña y se aprende en las aulas universitarias. Compartimos con Cristóbal Cobo (2016) que "(…) los cambios más sustantivos son invisibles" (Cobo, 2016, p.19). En contextos en que:

> La cultura "maker" ha de pensarse desde el prisma de la desobediencia tecnológica para cambiar, readaptar, replantear la

[17] Conocimiento Libre Repositorio Institucional (COLIBRI) concebido como repositorio institucional de la Universidad de la República. Se trata de una colección digital de acceso abierto que agrupa y resguarda la producción de la Universidad de la República, con la finalidad de preservar su memoria, poner dicha producción a disposición de toda la sociedad y contribuir a incrementar su difusión y visibilidad, así como potenciar y facilitar nuevas producciones. (www.colibri.udelar.edu.uy)

18 Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) de la UdelaR (http://eva.universidad.edu.uy)

> forma en que hoy se crea tecnología en pro de construir con ella nuevas oportunidades aún no exploradas. Más que un llamado a crear una versión beta de Silicon Valley, el desafío está en transitar desde los debates centrados en la intensidad del uso de las TIC, como el de las horas consumidas en el uso de las redes sociales, el desarrollo de "habilidades creativas y estratégicas" enriquecidas por el uso de la tecnología. (Cobo, 2016, p. 43)

Los aportes de Moravec (2008-2013) en la conceptualización del Konwmad, nómada del conocimiento, señala Cobo (2016), contribuyeron a ampliar la noción acerca de la "competencia digital" que " (…) no se agota en la destreza del uso de un programa o la gestión de datos" (Cobo, 2016, p.44).
Tanto Moravec como Cobo han contribuido de forma significativa a la comprensión de la complejidad que encierra la trama que vincula la tecnología con la educación. Poniendo como centro al conocimiento desgranan argumentos dedicados a contradecir la sobrevaloración de la tecnología. En el centro del debate están los aspectos educativos de las prácticas mediadas por tecnología o sin ella. El análisis de la tríada *contenido-contenedor-contexto* realizada por Cobo (2016) nos conduce a una interpretación compleja del fenómeno, complejidad que a nuestro entender no se ve reflejada en las normativas vigentes en la actualidad relacionadas con la educación virtual.
Por ende, en el mediano plazo, parecería prudente afirmar que si bien han cambiado de forma radical los contenedores concebidos como "(…) soporte que almacena, transporta, intercambia, modifica y hace posible la distribución y acceso a los diferentes contenidos" (Cobo, 2016, p.61) y sin duda se cuenta con una variedad sustantiva de contenidos disponibles, no podemos afirmar que los contextos institucionales se hayan modificado con la misma celeridad. De esta forma, nos enfrentamos en el futuro próximo a lo que Cobo señala, puesto que: "(…) el hecho de contar con contenedores y contenidos no es suficiente para asegurar su uso ni explotación. El acceso a contenidos, si bien es un requisito para su uso, no puede entenderse como sinónimo de aprovechamiento (adaptación, apropiación, mejora, etc.)" (Cobo, 2016, p.64).
En esta breve síntesis se destacan aspectos de la problemática de la evaluación de la calidad de los componentes virtuales de un programa de estudio en clave local y contexto regional. Uruguay posee un desarrollo propio de la temática y seguramente deberá buscar su propia forma de avanzar en ella. Si bien resulta de interés el enfoque comparativo, no se puede obviar el hecho que en Uruguay el SNET (público y privado) es pequeño y poco articulado. El uso educativo de los entornos virtuales ha seguido derroteros peculiares en cada una de las instituciones que lo integran y no existe aún una perspectiva "país" al respecto. Los avances en torno a la creación de un espacio terciario de E.S.V. en sentido amplio, son aún

incipientes. La producción de conocimiento relevante en torno a la problemática de la E.S.V. desde la perspectiva pedagógico-didáctica con enfoque inter-institucional y multidisciplinario se encuentra en una fase inicial.
En este contexto, podemos afirmar que la creación del "Observatorio de E.S.V.", iniciativa ministerial pautada por la apertura, el diálogo y la búsqueda de consensos, posibilitó avanzar en la creación de conocimiento sobre la temática haciendo efectivo el rol coordinador y articulador del MEC.
Uruguay deberá buscar sus propias alternativas, aquellas que mejor respondan a la realidad y las necesidades nacionales, sin perder de vista el contexto regional. La creación de una Agencia de Evaluación y Acreditación hoy inexistente posibilitaría una mirada integral del complejo problema del aseguramiento de la calidad de entornos presenciales y virtuales. En tanto el movimiento tendencial es naturalmente el crecimiento y la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje, será necesario avanzar en la definición de indicadores de calidad pertinentes. Para ello, el camino transitado hasta el momento actual, centrado en la búsqueda de consensos y la participación de voces expertas de todo el sistema terciario, es sin duda la mejor opción y así ha quedado demostrado.

Referencias bibliográficas

Area, M. (2009). E- Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En: P. Pons (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Banco Mundial. (2016). *Informe sobre desarrollo mundial 2016. Dividendos digitales.* Washington DC, EEUU: Banco Mundial.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Montevideo, Uruguay: Debate.

Contera, C. (2015). Evaluación de la Educación Superior Virtual en Uruguay: Situación actual y perspectivas. En: VIRTUAL EDUCA (2015). *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe.* Loja-Ecuador: VirtualEduca, CALED.

CSE-UdelaR. (2011). *Ordenanza de estudios de grado* y otros programas de formación terciaria. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf

CFE. (2015). *Los estudiantes de Formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del CFE 2014-2015.* Montevideo, Uruguay: CFE.

Fernández, J., Armellini, A. (2002). *La educación superior virtual en Uruguay.* Montevideo, Uruguay: IESALC-UNESCO.

Grumberg, J., Armellini, A. (2002). De la presencialidad a la distancia: modelos para la incorporación del e-learning en la Universidad. En: *Cuadernos de investigación educativa*. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT.

Grupo Radar. (2015). *Perfil del internauta uruguayo.* Recuperado de http://www.gruporadar.com.uy/01/wp-content/uploads/2015/11/El-Perfil-del-Internauta-Uruguayo-Resumen-ejecutivo.pdf

INTEF. (2016). *Resumen Informe Horizon.* Recuperado de http://educalab.es/intef

Leite, D., Martin, E., Gatti; E. (2010*). Evaluación externa del proyecto Generalización del uso educativo de las TIC en la UdelaR* (TICUR) Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/FINAL%20EVALUACION%20EXTERNA%20DEL%20PROYECTO%20TIC%20UR.pdf

Manifiesto 15. (2015). *Aprendizaje en evolución.* Recuperado de http://www.manifesto15.org/es/

Martinez Larrechea, E., Chiancone, A. (2008). Educación a distancia en el Uruguay: configuraciones, regulaciones y procesos actuales. En: M. Mena, C. Rama, A. Facundo (Comp.). *El marco regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe.* Bogotá, Colombia: UNAD, Virtual Educa, ICDE.

MEC/DE. (2014). *Regulación de la Educación Terciaria Pública.* Decreto 104/14. Montevideo, Uruguay: MEC/DE.

MEC. (2009). *Ley General de Educación 18.437.* Montevideo, Uruguay: IMPO.

MEC. (2015). *Decreto Presidencial 334/009*. Montevideo, Uruguay: IMPO.

MEC. (2016). *Pautas para la valoración de los componentes virtuales de un programa de estudio.* Resolución Ministerial Nro. 648 del 22 de julio de 2016.

Presidencia. (2015). *Informe y memoria anual de la gestión del gobierno nacional.* Tomo I. Montevideo, Uruguay: Presidencia,. Recuperado de https://medios.presidencia.gub.uy/tav_portal/2016/noticias/NO_S798/tomo_I.pdf

Puentedura, R. (2016). *The SAMR Model: Six Exemplars. Podcast on iTunes U.* Recuperado de http://tinyurl.com/aswemayteach

Rodes, V. et al. (2012). Aplicando una categorización a diseños educativos de cursos en entornos virtuales. *Actas del III Congreso Iberoamericano sobre*

Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual. Alcalá, España: Universidad de Alcalá.

Rodes, V. (2015). Políticas institucionales de desarrollo del entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de la República. En: MEC-ÁES (2015) *Revista Escenarios*. Montevideo, Uruguay: MEC.

Simón, M. (2009). Prólogo. En: UNESCO-ANEP (2009) *En el camino del Plan CEIBAL.* Montevideo, Uruguay: UNESCO-ANEP.

UdelaR. (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado, año 2012. *Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012.* Montevideo, Uruguay: Dirección General de Planeamiento Universitario, UdelaR.

UNESCO-ANEP. (2009). *En el camino del Plan CEIBAL*. Montevideo, Uruguay: UNESCO-ANEP.

Educación del cuerpo: formación política y políticas de formación

Gianfranco Ruggiano[1]

Introducción

Partiré de una pregunta: ¿cómo nos formamos políticamente?; o mejor, ¿es posible implementar políticas de formación orientadas hacia la acción política?

Buscando establecer un diálogo con algunas nociones sobre "política", y apoyándome en herramientas conceptuales aportadas por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Jacques Ranciere, propondré una reflexión a partir de esas preguntas, incorporando una mirada desde la perspectiva de la educación física. Si es cierto que, como nos dice Hannah Arendt, la condición humana está determinada por la pluralidad, es decir, por el hecho de que "...no es un hombre, sino los hombres en plural quienes habitan la tierra y de un modo u otro viven juntos", entonces importa preguntarnos al respecto de los modos en que esta pluralidad es contemplada en el conjunto de actividades de formación que llevamos adelante hoy. En este sentido, la acción humana (que en términos de las herramientas conceptuales que nos ofrece Arendt es al mismo tiempo acción política) debería partir de la consideración de que la vida humana significa "...vivir entre los que son mis iguales".

Pluralidad e igualdad constituyen dos dimensiones centrales para pensar la relación entre formación y política. La invitación es a conversar a partir de estos elementos, avanzando hacia algunas consideraciones sobre los modos de organización de la vida, y sobre los modos de concebir y educar al cuerpo, que refieren directamente al trabajo desde la educación física.

Entiendo que la temática propuesta excede las especificidades disciplinares, y del mismo modo que lo que ocurre al preguntarnos al respecto de las orientaciones generales que le damos a nuestras intervenciones en los ámbitos de enseñanza en los que nos desempeñamos, las perspectivas disciplinares no son más que eso: una perspectiva desde la cual abordar una misma problemática que nos es común.

---

[1] Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Profesor Adjunto del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales, en el Centro Universitario Regional Este (ISEF-CURE-UdelaR).

Formación política; desde la desigualdad (política) hacia la pluralidad

La formación política en ámbitos de formación de profesionales de la educación puede pensarse, al mismo tiempo, como el centro de las preocupaciones y como una imposibilidad estructural. Dicho de otro modo, no debería ser posible que quien transite una formación profesional para desempeñarse en ámbitos educativos, no reciba una formación política. Pero cabe un señalamiento: la preocupación por la formación política de los profesionales de la educación se relaciona con el hecho de que la educación se constituye en una de las herramientas de transformación de las condiciones en las que está organizada una sociedad. Sin embargo, si seguimos pensando a partir de las herramientas conceptuales que nos ofrece Hannah Arendt, debemos reconocer un límite: la acción educativa no puede ser considerada, en sí misma, una acción política. Podríamos decir, incluso, que existe un riesgo implícito asociado al pretender "politizar" las relaciones que se establecen entre quienes educan y quienes son educados/as; este riesgo es el de que esa relación ya no sea una relación educativa, sino que esté signada por la violencia de someter a quien aún no está en condiciones de igualdad, a las exigencias de ocupar una posición política.

Por lo tanto, tenemos que ir un paso hacia atrás, y revisar qué es lo que esta filósofa nos propone a partir de la noción "política". Para ella, la política es aquella dimensión de la vida humana en la que los seres humanos se encuentran en condiciones de igualdad, y que en tanto tales (es decir, en tanto humanos e iguales) intercambian, discuten y deciden, con el fin de organizar su vida en común. De allí se desprende que no sería posible una acción política, si lo que está dado es una relación de desigualdad.

Si, entonces, pensamos la relación entre educación y política a partir de las ideas de Hannah Arendt, existen dos situaciones que se niegan mutuamente: a) no es posible pensar una dimensión política en las relaciones educativas; b) no es posible pensar una relación educativa entre seres que, desde el punto de vista político, se encuentran en condiciones de igualdad.

Cabe aclarar que esto no implica que quien enseña no tenga conocimiento de la importancia de su tarea docente, ni niega la importancia de trabajar colectivamente para el diseño y la implementación de "políticas educativas"; tampoco impide pensar la enseñanza entre iguales. Apenas nos significa un límite: si reservamos la noción "educación" para referir a esos procesos que tienen por objeto "preparar" la llegada de nuevas generaciones al mundo, quienes formamos parte de ese mundo somos quienes (por el simple hecho de conocerlo, y por formar parte de él) estamos en condiciones de saber qué es lo que es necesario, que quienes integran esas nuevas generaciones conozcan para formar parte de él. Y al mismo tiempo, nos supone enormes desafíos: sin ser política, la educación será una de las herramientas fundamentales para preparar la llegada de las nuevas generaciones

a la vida política; por otro lado, cuanto más jóvenes son quienes conforman esas nuevas generaciones, más habrá cambiado el mundo que nosotros conocemos, para el momento en que pasen a integrarse plenamente en él.
Por lo tanto, al menos desde esta perspectiva, pienso que puede formularse una paradoja: ¿es posible educar a partir de una situación de desigualdad política, para la incorporación al mundo adulto en condiciones de igualdad?

> Hay que elegir entre hacer una sociedad desigual con hombre iguales, o una sociedad igual con hombres desiguales. Quien aprecie un poco la igualdad no puede dudar: los individuos son seres reales, y la sociedad, una ficción. Sólo para los seres reales la igualdad tiene valor, no para la ficción. Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir *emanciparse*. (EMI, pp. 166-167)

Políticas de formación: desde la igualdad (epistémica) hacia la multiplicidad

Intentaré introducir algunos elementos que permitan profundizar en las preguntas ¿para qué educar?, ¿para qué educar los cuerpos? Y mucho más que intentar dar respuestas a esta problemática, se intentará cargar de sentido esas preguntas; hacer el ejercicio de llegar a ellas luego de la puesta en funcionamiento de cierto marco conceptual, y no suponer que las respuestas a las que lleguemos (siempre provisorias) son puntos de partida ya dados; podría decirse, hacer explícito el alcance que por su complejidad pueden tener estas interrogantes, más que intentar limitarlas a definiciones acabadas y cerradas.

> (…) ¿a dónde debería llevar la educación? Tiene, pues, que ser asumida en un sentido muy fundamental la cuestión del objetivo de la educación. […] En el momento en que se pregunta 'educación, ¿para qué?' este 'para qué' no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este 'para qué', no puede ser sustituido simplemente por un acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde afuera. (Adorno, 1998, p. 94)

Una primera idea, por tanto, que comienza a ser importante es que los problemas del campo educativo no se nos presentan como evidentes y acabados en sí mismos, y por ello su comprensión no podrá suponerse como algo lineal y sencillo. Y en ese sentido, las soluciones a esos problemas no serán, en ningún caso, evidentes, acabadas, lineales ni sencillas. Me limito a sistematizar algunos puntos de partida respecto a la forma de abordar una lectura del campo educativo.

1. “…hoy la tarea más urgente de toda educación debe ser cifrada en la superación de la barbarie.” (Adorno, 1998, p.105)

Debemos enfrentarnos, como colectivo, a la contradicción constante de haber alcanzado la capacidad –técnica y productiva– de que todos vivamos mejor, podríamos decir que todos tengan cubiertas sus necesidades, pero al mismo tiempo no haber encontrado los caminos para hacer que eso se haga efectivo, en muchos casos ni siquiera respecto a las necesidades más inmediatas.
En el campo educativo, en tanto entendamos que la educación es un mecanismo válido desde el cual contribuir en el tránsito hacia una transformación social, nos enfrentamos a la difícil tarea de buscar posibles soluciones para la construcción de una sociedad –más humana y menos bárbara– que haya superado, al menos en parte, las tensiones que hoy se nos presentan como injusticias necesarias de ser transformadas.

> Mi sospecha es que existe siempre barbarie allí donde se produce una recaída en la fuerza física primitiva, sin que tal fuerza esté en una relación transparente con fines racionales de la sociedad, esto es, allí donde viene dada la identificación con la irrupción de la fuerza física. La violencia, en cambio, puede ser calificada como barbarie cuando, aun dándose en un nexo transparente con la consecución de circunstancias más humanas, lleva también a situaciones totalmente coactivas. (Adorno, 1998, p. 108)

2. “Para el educador […] su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo.” (Arendt, 1996, p. 205)

Una de las principales características de la educación, al menos una de las que importa señalar en este momento, es que sus efectos no son inmediatos o, incluso, que una parte importante de las repercusiones que tendrán nuestras intervenciones educativas se mantendrán para nosotros en el ámbito de lo desconocido, ya que operarán 10 o 15 años después de que las llevemos adelante. De esta manera, quien educa intenta avanzar a ciegas a través de un espacio en permanente tensión entre lo nuevo y lo viejo, y para hacerlo cuenta con unas herramientas que, en una parte importante, y probablemente una parte cada vez mayor, en ese tiempo habrán quedado relativamente obsoletas.
Tenemos que pensar que, cuando en educación nos proponemos que las nuevas generaciones puedan integrarse al universo cultural del que formarán parte, los sujetos hacia quienes orientamos nuestras prácticas educativas cotidianas van a contribuir a construir un mundo que nos es desconocido aún. La pregunta que debiera estar presente, aunque sea de manera latente, es, por lo tanto, ¿cómo hacemos para educar, con herramientas un poco oxidadas, para un mundo que

aún no ha sido construido, y que deberá ser construido por aquellas y aquellos a quienes educamos?

> Básicamente, siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica […] Porque el mundo está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan solo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. (Arendt, 1996, p. 204)

3. "…el ser del hombre y el ser de la naturaleza no coinciden plenamente." (Ortega y Gasset, s/f, p.15); por lo tanto, no hay educación natural

Entiendo que, independientemente de que exista una imposibilidad conceptual que haría que en nuestro contexto de modernidad occidental seamos incapaces de establecer relaciones miméticas con la naturaleza, la propia defensa de una búsqueda en ese sentido nos pondría en una posición ético-política muy delicada. Educamos, en este sentido, para construir relaciones entre generaciones nuevas que llegan a un mundo que está en un proceso constante de envejecimiento, y por ello mismo no hay educación *natural*; esta será siempre una herramienta que una determinada sociedad construye para poder establecer esas relaciones, esta será siempre una herramienta de la cultura.

> Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponde a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. (…) nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. Dicho con otras palabras: si tenemos una naturaleza o esencia, sólo un dios puede conocerla y definirla, y el primer requisito sería que hablara de un <<quién>> como si fuera un <<qué>>. (Arendt, 2009, pp. 23-24)

4. "Hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia." (Rancière, 2007, p. 28)

Somos herederos de una tradición pedagógica que supuso (¿supone?) que el éxito de una intervención educativa es medible, y que es posible constatarla mediante la disminución de la asimetría entre quien enseña y quien/es aprende/n, respecto a un determinado saber. De esta manera, se estableció una continuidad entre el proceso de enseñar y el de aprender, de tal forma que incluso pudimos llegar a ver allí un único proceso de enseñanza-aprendizaje.
En línea con esta manera de entender el problema, educar fue, al menos para cierta perspectiva pedagógica, un proceso cuya orientación nos venía dada por la certeza de lo ya sabido. Es por ello por lo que propongo que una educación que se plantee como una forma de reducir asimetrías será, irremediablemente, una educación para *lo mismo*. Sin embargo, no podríamos olvidarnos de que

> …la capacidad es, en una proporción muy importante, función de las condiciones sociales, de tal modo que ya los propios presupuestos de la emancipación, de la que depende una sociedad libre, vienen determinados por la falta de libertad de la sociedad. (Adorno, 1998, p. 117)

Si, por el contrario, nuestro punto de partida fuera el reconocimiento de una situación de igualdad, por ejemplo, que todos compartamos una misma capacidad de afectar y ser afectados, o que todos tengamos una inteligencia, el objetivo de la educación no sería el mismo… no sería *lo mismo*. Una educación que parte del reconocimiento de nuestras igualdades es una educación que no se propone como objetivo el llegar a una situación de igualdad, es una educación que comienza a habilitar espacios para lo no siempre igual a sí mismo, es una educación donde es posible *la diferencia*.

> …nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales. Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esta suposición. Y para ello nos basta con que esta opinión sea posible, vale decir, que ninguna verdad contraria sea demostrada. (Rancière, 2007, p. 66)

Algunos aportes para pensar una educación del cuerpo

Parto de la base de que, sobre los cuerpos, al menos sobre los cuerpos con que trabajamos en educación, no es posible conocer todo. Este supuesto es, al mismo tiempo, un segundo supuesto, una segunda renuncia: el cuerpo no puede ser reducido a la comprensión racional y científica que de él podemos alcanzar, el sujeto no puede quedar absolutamente sujeto a una descripción anátomo-fisiológica que hagamos; no importa cuán exhaustiva ésta sea.

En tanto no es posible conocer todo sobre los cuerpos, no tiene sentido la ilusión y la pretensión de controlar absoluta y milimétricamente los efectos que tendrán las intervenciones educativas que llevemos adelante sobre esos cuerpos. Y, por lo tanto, si no es posible conocer todo sobre esos cuerpos, resulta fundamental preguntarnos cómo trabajar tomando en cuenta esa dimensión de los cuerpos que no cesa de constituir la cotidianidad de nuestras prácticas educativas, pero que no podemos conocer, y por lo tanto se escapa a nuestra comprensión.

> Se trata de mostrar que el cuerpo supera el conocimiento que de él se tiene, y que el pensamiento supera en la misma medida la conciencia que se tiene de él. No hay menos cosas en el espíritu que superen nuestra conciencia, que cosas en el cuerpo que superen nuestra conciencia. (Deleuze, 2012, p. 28).

El campo educativo y los objetos que podemos identificar como propios de ese campo son atravesados de manera transversal por una tensión: educamos sujetos que no pueden ser reducidos, abstraídos o simplificados, y al mismo tiempo operamos mediante generalizaciones que tienden a reducir al mínimo el lugar para las experiencias subjetivas. Y probablemente es por eso por lo que nuestras prácticas educativas, siempre que se propongan considerar espacios en los que los sujetos se vean involucrados desde su condición de tales, se verán interpeladas por la dificultad de que esos espacios efectivamente se habiliten, tensionadas, entre otros factores, por las exigencias de un sistema educativo que no siempre considera y/o valora esa posibilidad. Dicho de manera un poco más explícita, la tendencia que por momentos impera en el campo educativo es a la cosificación de los sujetos, a su reducción a la condición de objetos, a operar a nivel de las generalizaciones y las abstracciones; dicho de manera un poco más directamente relacionada al campo de la educación física, la tendencia que por momentos impera es la codificación de los cuerpos, a su reducción a la condición de organismos, a operar a nivel de la activación de fibras musculares, del gasto calórico y la actividad física… dicho de un modo más directo, a la negación de la propia posibilidad de la diferencia y la multiplicidad.

Una intervención educativa que se proponga habilitar espacios para esta dimensión, que intente establecer algún vínculo con procesos de transformación, tendrá que afrontar –por lo menos– dos dificultades: por un lado deberá desarticular, aunque sea solo de manera provisoria, la inercia de unos sistemas educativos que poco margen dejan para el trabajo hacia la diferencia, y por otro lado deberá enfrentar las dificultades inherentes al trato con la multiplicidad, podríamos decir, la complejidad de proponerse permanentemente poner en tensión estructuras ya consolidadas, devenir menos. Y, sin embargo, más allá de las dificultades, ¿cómo pensar intervenciones educativas que busquen el trabajo hacia

la transformación, que no se propongan estos objetivos, o que no tomen en cuenta estas consideraciones?
Quizás uno de los desafíos más importantes de quienes se proponen trabajar en educación, sea el de pensar sus clases como un espacio donde sea posible devenir minoría. Quiero decir, tendemos a transitar terrenos relativamente estabilizados donde ponemos en juego lo ya sabido, y al mismo tiempo tendemos a esperar soluciones también ya conocidas; o lo que sería lo mismo… tendemos a transitar el territorio de lo mismo, de lo siempre igual a sí mismo. De ahí el sentido de retomar y adaptar la pregunta introducida por Michel Foucault

> ¿Qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber de cómo y hasta dónde es posible pensar distinto? (Foucault, 2005, p. 12)

Podríamos preguntarnos, valiéndonos del pensamiento foucaultiano, ¿en qué consiste la actividad educativa hoy, es decir el desafío de una propuesta educativa que se proponga una transformación, si no en emprender la tarea de saber cómo y hasta dónde es posible pensar distinto?
Y tal vez convenga retomar, en este momento, la noción introducida a partir del pensamiento de Theodor Adorno, de que una educación que se proponga contribuir a la emancipación debe proponerse, de manera impostergable, la erradicación de todo indicio de barbarie de sus principios

> Soy completamente de la opinión de que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana. Creo además también que una enseñanza que discurre en formas humanas no puede tender en absoluto a reforzar el instinto de competencia. Por esta vía tal vez pueden educarse deportistas, pero, desde luego, no personas libres de toda barbarie. (Adorno, 1998, p. 110)

Así como también retomar la afirmación de Jacques Rancière, cuando sostiene que el embrutecimiento se produce cuando una inteligencia niega a otra inteligencia, o cuando una inteligencia intenta subordinar a otra. Al proponer una educación del cuerpo orientada por la idea de la *diferencia*, no se trata de buscar la novedad, o lo siempre diferente. De hecho, la contemporaneidad nos enfrenta a la tensión de lo siempre nuevo, sin que ello implique necesariamente una diferencia. Podríamos decir, también, lo siempre igual a sí mismo puede presentársenos como aquello que cambia permanentemente. La búsqueda propuesta no intenta avanzar hacia lo siempre diferente, sino mucho más a la propia posibilidad de la diferencia, y a la posibilidad de que la educación discurra por estos caminos y profundice a partir de esas preguntas.

Síntesis y consideraciones finales

En este breve recorrido, partí de considerar, a partir de lo que Hannah Arendt nos propone como "política", dos elementos que entiendo están directamente relacionados con nuestras actividades de enseñanza; estos elementos son la "pluralidad" y la "igualdad".

Si es cierto que en nuestras sociedades occidentales modernas, la educación constituye uno de los mecanismos fundamentales para que las nuevas generaciones se incorporen al mundo, entonces debemos reconocer algunas tensiones; quizás la principal de estas tensiones se establezca entre la tendencia a la conservación (por parte de las generaciones que ya formamos parte del mundo adulto) y la inevitable transformación (asociada a la llegada de nuevas generaciones a este mundo siempre ya viejo) que, en tanto construcción humana, acompaña cualquier modo de organización de la vida colectiva.

Retomo, en este punto, las preguntas iniciales: ¿cómo nos formamos políticamente?, ¿es posible implementar políticas de formación orientadas hacia la acción política? Y lejos de pretender dar una respuesta apresurada a una temática compleja, me permito avanzar en algunas reflexiones.

Pienso que, desde el reconocimiento de que vivimos en un mundo en el que no ha sido posible asegurar las condiciones mínimas de existencia para el conjunto de la sociedad y que, aunque más no fuera por este simple hecho, requiere ser transformado, un rumbo interesante para darle a nuestras propuestas educativas y de formación sería proponernos erradicar la barbarie y el embrutecimiento.

En este sentido, una apuesta por asegurar las condiciones para el ejercicio de nuestra participación política debería ser, al mismo tiempo, una apuesta por erradicar la violencia de las relaciones que establecemos. Sino la principal preocupación, al menos una de las más importantes, el reconocimiento de la condición de sujetos de aquellas y aquellos con quienes trabajamos, puede ser una referencia importante al momento de pensar qué tanto estamos siendo capaces de organizar nuestras intervenciones a partir de esta premisa.

Para el caso de la educación física, esto supone un enorme desafío, ya que, en este campo, las premisas "naturalistas" son absolutamente solidarias con la tendencia a pensar al cuerpo como un objeto al respecto del cual es posible (al menos virtualmente, ya que "aún quedan cosas por descubrir") conocer todo. Es en este sentido que la idea de "pluralidad" adquiere su sentido más cabal. La metáfora del organismo como una máquina humana es quizás el mejor ejemplo de cierta tendencia a mirar al cuerpo como una "singularidad" relativamente homogénea.

Del mismo modo, el reconocimiento de la heterogeneidad inherente a nuestra condición humana, y el estructurar nuestras propuestas educativas a partir de allí, puede constituir la mejor herramienta para nuestra participación política en términos de igualdad.

Sin negar nuestra condición orgánica, considero que uno de los desafíos más interesantes para pensar la relación entre política y formación, se encuentra en la búsqueda de que nuestras propuestas educativas no reduzcan nuestra condición humana a una serie de reacciones mecánicas a estímulos que como docentes sistematizamos.

¿Cómo llevamos adelante una propuesta de educación del cuerpo que parta del reconocimiento de la heterogeneidad, y que busque contribuir al ejercicio de nuestra condición humana, y a la participación política? Considero que este es un problema que las próximas generaciones deberán abordar… confío en que lo puedan resolver de mejor manera de la que nosotros lo hemos podido hacer hasta ahora.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ensayos sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Deleuze, G. (2013). *Derrames: Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Deleuze, G. (2012). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires, Argentina: Fábula Tusquets Editores.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires, Argenita: Paidós.

Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2005). *El uso de los placeres*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Gallo, S. (2013). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Ortega y Gasset, J. (s/f). *Meditación de la técnica*. s/d.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante; cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

O ordenamento legal brasileiro e o direito à educação em espaços inclusivos
El ordenamiento legal brasileño y el derecho a la educación em espacios inclusivos

Amélia Rota Borges de Bastos[1]

Resumo

O artigo apresenta aspectos legais do direito à educação em espaços inclusivos no Brasil. Revisa conceitos basilares que sustentam este direito e apresenta como ele se materializa no contexto educacional brasileiro.
Palavras chaves: educação, direitos, inclusão

Resumen

El artículo presenta aspectos legales del derecho a la educación en espacios inclusivos em Brasil. Revisa conceptos que sostienen este derecho y presenta como se materializa en el contexto educativo brasileño.
Palabras clave: educación, derechos, inclusión

A temática dos direitos das pessoas com deficiência, a partir da apresentação da Cartilha "A Liga dos Super Direitos: super heróis em defesa dos direitos das pessoas com deficiência"[2], foi abordada durante a fala que realizei na VII Jornadas Binacionales de Educación. A cartilha, apresenta de forma comentada e ilustrada a Lei referência no tema do Brasil – Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Apesar da cartilha abordar o conjunto de direitos da pessoa com deficiência nas diferentes esferas sociais, na abordagem que realizei durante a Jornada, tive como foco aqueles direitos diretamente ligados ao processo de escolarização. Estes direitos constituem o foco deste artigo.

---

[1] Pró-reitora adjunta de graduação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Bagé – RS/Brasil.

[2] A Cartilha na Integra pode ser acessada no Repositório Institucional da Unipampa- http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/549

Como ponto de partida, trago a definição de **PESSOA**[3] com deficiência. Nota-se que o termo **"PESSOA"** é propositalmente escrito em caixa alta e negrito, como forma de ressaltar que antes da existência de qualquer dano orgânico, há um sujeito, cujas possibilidades dependem das condições que lhe são oferecidas.
Segundo a LBI, Art. 2º apud Bastos (2016) *et.al*.

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (p.13)

O conceito extrapola a dimensão individual, projetando para a sociedade a responsabilidade por diminuir ou intensificar as limitações oriundas do dano orgânico. A definição expressa na legislação, toma a deficiência como um conceito relacional, dependente da garantia de condições de acessibilidade e da eliminação de barreiras.
Acessibilidade e barreiras são também termos definidos na LBI sendo entendidas, no caso da acessibilidade como

> a possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos, construções, transportes, informação e comunicação, sem a presença de nenhum tipo de barreira.

E, barreiras como

> entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limita ou impede a participação da pessoa com deficiência. As barreiras podem ser de diversos tipos: arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, nas atitudes, no uso de tecnologias etc (BASTOS, *et. al*, 2016, p.15).

Para além de ambos, tem-se o conceito de adaptações razoáveis, bastante utilizado no contexto educacional, se refere ao conjunto de modificações e ajustes que garantem equidade na participação da pessoa com deficiência em relação às demais, de todos os direitos e liberdades fundamentais.
A garantia das adaptações razoáveis é prevista na LBI, que considera ainda como crime de discriminação em razão da deficiência,

> toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos diretos e das liberdades

[3] Grifo meu.

> fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistiva. (BASTOS, *et. al*, 2016, p.24)

No Brasil, os alunos com deficiência têm direito a frequentar a escola comum desde a Educação Infantil. A condição de deficiência não pode ser impedimento para a matrícula do aluno ou para qualquer outro tipo de recusa, exclusão ou anulação do direito à escolarização. A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, no Art. 7, segundo Bastos, et. all, assevera:

> O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.
>
> § 1o Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (2016, p. 36).

Além disso, a escola não poderá cobrar nenhum valor adicional para o aluno com deficiência por ele ter acesso a recursos diferenciados dos demais alunos, como, por exemplo, um tutor ou intérprete de LIBRAS.
As metodologias de ensino também deverão estar de acordo com as características e as necessidades dos alunos. Para isto, a escola deverá organizar e produzir recursos que atendam a estas características e potencializem seus processos de aprendizagem, materializando, assim, o direito às adaptações razoáveis.
Também devem ser disponibilizados todos os recursos e meios de acessibilidade necessários ao acesso do aluno na escola e sua permanência com sucesso, tais como:

- acesso à comunicação, por meio da utilização da LIBRAS e do Sistemas de Comunicação Alternativa;
- utilização de recursos pedagógicos acessíveis: material escolar e mobiliário adaptado (engrossadores de lápis, tesouras adaptadas, software de leitura e comunicação alternativa, materiais concretos, soroban, reglete, pulsão, máquina braille, dentre outros);
- intérpretes de LIBRAS em todas as aulas e atividades escolares que tenham a participação de alunos surdos. O intérprete também deve estar disponível para as atividades extraclasse, projetos de pesquisa, extensão e também deve auxiliar na tradução da comunicação em todos os ambientes que forem frequentados pelo

aluno dentro da escola ou instituição de ensino, como por exemplo, a secretaria;

- tutores ou profissionais de apoio para auxiliar o aluno nas tarefas de higiene, locomoção e alimentação;
- metodologias de ensino e avaliação que respeitem e sejam acessíveis às características dos alunos (provas com maior tempo de duração; divididas em diferentes momentos; ampliação do tempo para realização das atividades escolares…);
- oferta de educação bilíngue em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- acessibilidade arquitetônica (rampas de acesso, banheiros acessíveis, piso tátil e direcional, corredores que permitam a circulação em cadeiras de rodas...);
- acesso em todas as salas, laboratórios e espaços de uso coletivo dentro da escola. Os alunos com deficiência também têm direito a retirar um livro da biblioteca, utilizar os laboratórios, ir ao pátio, fazer as refeições com os colegas no refeitório. Para isso, a escola deve contar com acessibilidade arquitetônica, feita através da colocação de rampas, corrimões, banheiros acessíveis, com trocadores de fralda igualmente acessível, dentre outros;
- professores com formação para o atendimento educacional especializado;
- oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (BASTOS, et. al, 2016, p. 25-29)

Para além destes recursos, o ordenamento legal brasileiro garante a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deste a educação infantil, e o define como

> O conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e de recursos pedagógicos organizados institucionalmente prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BASTOS, et. al, 2016, p. 44)

O AEE não é substitutivo à escolarização na escola comum. Ele complementa este processo, devendo portanto ser ofertado no contra-turno ao frequentado pelo aluno.

O profissional professor que atua no AEE deve ter formação em educação especial (em área que contemple as necessidades do aluno) ou em atendimento educacional especializado) e tem como atribuição:

1. elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

2. programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

3. produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

4. estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

5. orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

6. desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades

> de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BASTOS, et, al, 2016, p. 44-49).

O AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola. O local onde se realiza este atendimento chama-se sala de recursos multifuncionais. Estas salas são espaços na escola destinados para atendimento aos alunos com deficiência. Estes espaços são dotados de mobiliário, de materiais didáticos, de recursos pedagógicos e de acessibilidade e de equipamentos específicos.
Compõe a clientela do AEE, segundo Bastos et. al (2016)

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (p.46)

Ainda para alunos com espectro autista, a legislação garante profissionais de apoio, oferta de AEE;

> antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;
>
> organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes;
>
> adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido;
>
> permanente comunicação e diálogo com a família;
>
> identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, adotando estratégias visuais de comunicação na escola;

> diálogo permanente com a área clínica;
>
> planejamento e organização do AEE, considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (BASTOS, et. al, 2016, p. 48)

Os direitos citados estendem-se ainda ao ensino superior que prevê, dentre outros, o direito à atendimento preferencial; disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; ampliação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa do edital e de suas retificações em LIBRAS.

Há ainda previsão de dilatação do prazo de conclusão dos cursos de graduação e a oferta de adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme necessidades.

Para além disso, a acessibilidade é ainda requisito legal para a autorização de funcionamento dos cursos de graduação, bem como para a manutenção da sua oferta.

Como visto, o ordenamento legal que garante o direito de acesso, permanência e sucesso acadêmico em espaços inclusivos é extenso. No entanto, apesar disto, ainda é extremamente pequena a participação destes estudantes no ensino superior, o que revela que, apesar da ampliação do acesso no país, a retenção deste estudante na educação básica ainda o distancia dos bancos universitários.

Obviamente, que em um pais com dimensões continentais e grandes desigualdades econômicas, o direito de acesso por alunos com deficiência às benesses garantidas por lei, ainda é privilégio para poucos. Apesar disto, para aqueles que continuam lutando pelo direito à escolarização de alunos com deficiência em espaços inclusivos, a legislação é o maior aliado!

Referências bibliográficas

BASTOS, Amélia; DORNELLES, Clara, AZAMBUJA, Flávia. A Liga dos Super Direitos: super heróis em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Bagé, LEB: 2016.

MESA TEMÁTICA 1: DESIGUALDADES SOCIALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Relatoría: Fernando Acevedo / Moderación: Pablo Menese

La jornada comenzó con una asistencia de unas 30 personas. Al cabo de cada presentación tuvo lugar un muy enriquecedor intercambio de opiniones entre el público y cada uno de los autores.
A continuación, se presenta un muy breve detalle de las exposiciones realizadas.

1) Evaluación de impacto de las reformas educativas en los últimos 131 años (Pablo Menese y Rocío Zaballa, Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República)
Presentación y análisis crítico de las reformas que desde el último tercio del siglo XIX se han operado en el sistema educativo uruguayo, y en particular en Educación Media, con cortes políticos, programáticos e ideológicos muy diversos. El foco del análisis estuvo puesto en la evaluación de impacto sobre la matrícula de Educación Media de la reforma vareliana y de los planes de 1935, 1941, 1963, 1971, 1986, 1996, 2003 y 2006, sobre la base de una serie de largo aliento construida a través de diversas fuentes secundarias y con la aplicación de un diseño cuasi-experimental de tipo *Regression Discontinuity in Time*.

2) Rezago estudiantil en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración: factores institucionales (Sabina Pelerino)
Presentación de una investigación de corte cuantitativo, orientada a conocer los factores institucionales que intervienen en el rezago estudiantil en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA). Se aplicó una encuesta destinada a una muestra aleatoria representativa de egresados de las distintas carreras universitarias de FCEA de los años 2012 a 2017. Se analizaron las siguientes dimensiones: políticas de apoyo al estudiante, infraestructura, organización de la enseñanza, currículum, metodología de la enseñanza, ambiente del centro. Se consideraron las siguientes variables: acceso a materiales de estudio, apoyo psicopedagógico y políticas de orientación vocacional; infraestructuras tecnológicas, condiciones de las aulas, adecuación de los aspectos curriculares y de infraestructura, plan de estudio, contenido de las asignaturas, métodos de evaluación, complejidad en los estudios y nivel de exigencia de la carrera, métodos de enseñanza, clima institucional, condiciones de masividad de la enseñanza.

3) La desvinculación estudiantil en el marco de las alfabetizaciones académicas: algunas estrategias llevadas a cabo en un curso de inicio de carrera universitaria

(Amparo Anníbali, Rodrigo Eugui y Susana Kanovich, Unidad de Apoyo a la Enseñanza del Cenur Litoral Norte, Sede Paysandú, Universidad de la República)
La presentación partió de la base de que uno de los factores de la desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria es la diferencia en el capital cultural de los estudiantes en el tránsito entre ciclos en la Educación Media y la Educación Superior. Frente a esta realidad, el curso Universidad y Profesiones de la Salud, dictado durante el primer semestre por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CENUR Litoral Norte Sede Paysandú en colaboración con otros servicios, y en el marco de la propuesta del Ciclo Inicial Optativo Salud, viene implementando acciones y estrategias didáctico-metodológicas enfocadas en el concepto de alfabetizaciones académicas, con el fin de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la autonomía y la familiarización de un código adecuado a la producción y decodificación de mensajes en contextos discursivos académicos. Algunas de las líneas de trabajo durante el 2018 fueron: la redacción de consignas que articularon la comprensión lectora con la búsqueda bibliográfica y la producción escrita; orientaciones para la elaboración de las tareas, tendientes a la aprehensión de macroestructuras textuales y conformación de equipos heterogéneos. La evaluación del curso indicó que las acciones repercutieron favorablemente en el proceso educativo.

4) Persistencia o abandono en Educación Media en Uruguay, el problema de la simetría causal, y los modelos Fuzzy Sets (Pablo Menese y Rocío Zaballa, Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República)
El problema de la inferencia causal es un debate con mucho progreso en la ciencia, y ha abierto y avanzado en profundos desarrollos epistemológicos y metodológicos. En las ciencias sociales en particular es un elemento importante a la hora del diseño de la política pública, el saber por qué ocurre algo parece contribuir a combatirlo o alentarlo, según sea el caso. En relación a la persistencia y el abandono en Educación Media en Uruguay, ambos son fenómenos altamente diagnosticados, donde existen grandes acuerdos en las causas que producen uno y otro, aunque la metodología en general es de modelos probabilísticos, tanto lineales generalizados como de tipo cuasi-experimentales. No obstante, estos modelos asumen que la causalidad es simétrica, lo que implica que si la presencia de ciertos elementos produce un *output* (por ejemplo, abandono), su ausencia implica el *output* contrario (por ejemplo, persistencia). Este supuesto es altamente cuestionable, por lo tanto, el presente trabajo se propuso una exploración de los fenómenos de la persistencia y del abandono con un tipo de aproximación metodológica diferente. Los modelos de tipo *Fuzzy Sets* son una alternativa más sensible a distintos tipos de causalidad, y el impacto y rol de las distintas variables independientes, sobre la variable dependiente.

5) Un rol a visibilizar: Los adscriptos como agentes de integración educativa (Lourdes Méndez, Sabina Inetti y Adriana Marrero)
Con el propósito de generar elementos de juicio para el abordaje de la integración educativa, esta presentación ofrece un aporte académico sobre un tema muy poco analizado: la importancia del rol del adscripto en Educación Media. Se trata de un rol poco visible, pero que implica la realización de actividades de gran responsabilidad en contextos educativos diversos, en especial por su relación directa y cotidiana con estudiantes en una edad crucial. Existen, además, condicionantes que posibilitan mayores y menores marcos de acción para los adscriptos. Tradicionalmente los adscriptos fueron vistos y considerados como agentes fundamentales, claves o modelos en el vínculo entre el estudiante y la institución, en tanto figuras de referencia para los estudiantes más relevantes que los propios docentes, directores y cualquier otro agente involucrado, lo que nos habla de la gravitación de su rol en la permanencia o en el abandono de los estudios.

6) Inclusão educacional do deficiente visual em Minas Gerais (Soraia Gonçalves Santos)
A partir de una descripción de conceptos recurrentes en la literatura especializada y de las diferencias entre los tipos de deficiencia visual y las políticas públicas de inclusión del deficiente visual, esta presentación procura identificar cómo se produce la inclusión educativa del alumno con deficiencia visual en el sistema educativo público de Minas Gerais. El principal resultado del estudio es que existe un gran desfasaje entre el ideal contenido en la legislación y la realidad de la discriminación y de la segregación, y que para que la inclusión sea realmente efectiva es necesaria la construcción de una escuela orientada a la comprensión de la realidad y que erija como principios rectores a la inclusión, al respeto de las diferencias y al involucramiento de la familia, el Estado y la escuela por medio de la formación inicial y de la formación continua del docente.
7) Evaluación racional de la utilidad educativa en Educación Media (Pablo Menese, Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República)
En el mundo existe un conjunto de políticas de combate a la desigualdad educativa que, al ocuparse del subsidio a la demanda educativa, contribuyen al gasto educativo privado realizado por los individuos y sus familias. En general este tipo de prestaciones se distribuyen con algún criterio de focalización, generalmente asociado a procesos de exclusión social y vulnerabilidad económica. En Uruguay, las principales políticas de subsidio a la demanda educativa son los programas de becas MEC y Compromiso Educativo, y el programa de Asignaciones familiares, tanto del BPS como del MIDES. Prácticamente todas focalizan, de acuerdo al Índice

de Carencias Criticas utilizado por el MIDES y otros organismos públicos, para identificar la población altamente vulnerable. El supuesto detrás es que el subsidio al gasto educativo contribuye a la persistencia educativa de niños y jóvenes. No obstante, una evaluación racional de los costos y beneficios, donde una transferencia económica contribuya a la persistencia, implica un cálculo sesgado de la utilidad educativa en general, y de la persistencia dentro del sistema educativo en particular. El presente trabajo se propone extender el desarrollo de la evaluación racional de la persistencia dentro del sistema educativo hacia la evaluación de la utilidad educativa en general, y observar el efecto del subsidio al gasto educativo privado de los individuos y hogares, en la probabilidad de desafiliación de la Educación Media.

En las próximas páginas se presentan las ponencias que fueron seleccionadas para su inclusión en este libro

La desvinculación estudiantil en el marco de las "Alfabetizaciones académicas": algunas estrategias llevadas a cabo en un curso de inicio de carrera universitaria

Rodrigo Eugui[1]
Amparo Anníbali[2]
Susana Kanovich[3]

Resumen

Uno de los factores que incide en la desvinculación estudiantil, al inicio de una carrera universitaria, es la desigualdad en el capital cultural de los estudiantes, el cual condiciona sus probabilidades de éxito académico y reproduce la inequidad social en el tránsito por la educación superior. Frente a esta realidad, el curso "Universidad y Profesiones de la Salud", dictado por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Sede Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte (Universidad de la República), en el marco del Ciclo Inicial Optativo del Área Salud, viene implementando estrategias de enseñanza basadas en el concepto de *Alfabetizaciones académicas*. Los objetivos son potenciar los aprendizajes de los estudiantes y promover tanto su autonomía como su participación en actividades académicas. Igualmente, se busca familiarizarlos con un discurso especializado, adecuado a la producción y comprensión de textos en contextos del área disciplinar. De esa manera, se intenta mejorar el desempeño estudiantil y reducir la desvinculación. La sucesión de resultados obtenidos en las últimas ediciones del

---

[1] Estudiante avanzado del Profesorado de Idioma Español (CFE-ANEP). Licenciado en Filosofìa (UdelaR). Maestrando en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba). Asistente de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza - CENUR Litoral Norte Sede Paysandú (UdelaR).

[2] Estudiante avanzada de Educaciòn Social (CFE-ANEP). Ayudante del Ciclo Inicial Optativo del Área Salud, y de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza - CENUR Litoral Norte Sede Paysandú (UdelaR).

[3] Licenciada en Ciencias Biológicas (UdelaR), Magíster en Educación (Universidad ORT). Profesor Adjunto Titular de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza - CENUR Litoral Norte Sede Paysandú (UdelaR).

curso indican que las estrategias implementadas contribuyen a cumplir dichos objetivos.
Palabras clave: desvinculación estudiantil, educación superior, alfabetizaciones académicas

Abstract

One of the factors that influences student drop-out at the beginning of a university career is the inequality in students cultural capital, which affects their chances to succeed academically and establishes social inequalities throughout higher education.
Faced with this reality, the course "University and Health Professions", delivered by the Education Support Unit of the Paysandú headquarters of the North-Littoral Regional University Center (Universidad de la República), has been implementing teaching strategies based on the concept of Academic Literacy. The aim of those strategies is to enhance student learning, promote autonomy and participation in academic activities, and to contribute the familiarisation of students with a specialised discourse, appropriate for the production and comprehension of disciplinary texts. The ultimate goal is to strengthen student performance and reduce drop-out rates.
The results obtained successively in the latest editions of the course indicate that the implemented strategies contribute to meet such objectives.
Keywords: student drop-out, higher education, academic literacy

Introducción

El abandono estudiantil al comienzo de carreras de grado constituye un problema común a muchas universidades. Según Carabajal (2013), a partir de datos recolectados en distintos servicios, el porcentaje de estudiantes que abandonan la Universidad de la República (UdelaR) durante el primer año y en el pasaje al segundo se estima entre 25 y 50%.
No obstante, la forma de comprender este fenómeno (y, consecuentemente, el grado de compromiso asumido para enfrentarlo) varía según los conceptos usados para definirlo. Al respecto, uno de los términos empleados con mayor frecuencia es el de *deserción*, el cual contiene una perspectiva individual que implica una decisión tomada a nivel personal, es así como la responsabilidad del acto recae sobre el estudiante, dejando de lado la implicancia institucional (Diconca, dos Santos & Egaña, 2011). Por ello, de acuerdo con las mismas autoras, y con el fin de dilucidar dicha implicancia, en lugar de *deserción* conviene hablar de *desvinculación*, término que “(...) alude explícitamente a la relación de por lo menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional, adelantando así su complejidad” (Diconca et al., 2011: p.17). Complejidad que, en una amplia mayoría

de contextos universitarios, se conjuga con una creciente *masificación*, entendida como el incremento de la matrícula estudiantil.
El aumento de ingresos en nuestra universidad ha sido verificado también a nivel regional y mundial a partir de la segunda mitad del siglo XX (Pérez & Natale, 2016). Es un fenómeno positivo y deseable para el desarrollo institucional que ocurre como resultado de las políticas implementadas por la UdelaR para la generalización y democratización del acceso a la educación terciaria. Como consecuencia, se plantean varios desafíos, uno de los cuales consiste en evitar lo que Ezcurra (2013) denomina *inclusión excluyente*, en referencia al fenómeno de masificación que permite la entrada a capas sociales en desventaja, pero que conlleva a altas tasas de deserción que afectan en especial a estudiantes de franjas socioeconómicas desfavorecidas, tanto en cuanto al nivel de ingresos como al nivel educativo de los padres. Si bien, como quedó previamente explicitado, se trata de un problema multicausal, uno de los factores que la misma autora identifica como preponderante en la determinación del éxito o el fracaso estudiantil es la enseñanza. A partir de esta idea, se suscita la pregunta sobre qué podemos hacer, en tanto docentes y como institución, para promover escenarios educativos donde el estudiante pueda permanecer y transitar su formación de forma que permita "cumplir con los fines universitarios en relación con la democratización de la Educación Superior y al principio de equidad propuesto, y para contribuir a generar en el país un futuro con condiciones de justicia y equidad" (Carabajal, 2013, p.75).
Una posible vía paliativa surge del entramado teórico nucleado alrededor del concepto de *Alfabetizaciones académicas*. Concepto que, de acuerdo con Paula Carlino -autora argentina contemporánea, referente en el área-, configura un "proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas" (Carlino, 2013, p.370). Según esta línea de trabajo, la lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales de uso, las cuales poseen gran valor epistémico y heurístico, variando en las distintas disciplinas y requiriendo la enseñanza explícita durante toda la carrera. Esta función epistémica no es una propiedad natural de la lectura y la escritura, sino "una potencialidad que depende de cómo se las ejerza" (Cartolari & Carlino, 2011, p.67). De acuerdo con estas autoras, utilizarlas para analizar el pensamiento propio y de otros, para explorar, revisar y comparar ideas, así como para reflexionar y reconstruir el conocimiento, permite a la lectura y a la escritura trascender la función reproductiva y comunicativa, transformándolas en herramientas que potencian tanto el pensamiento como el aprendizaje reflexivo y crítico de los contenidos disciplinares.
En consecuencia, enseñar a leer y escribir textos académicos no sólo contribuye a la inserción del educando en el ámbito disciplinar, sino que también favorece la formación inclusiva y la igualdad de oportunidades. En este mismo sentido, Pérez

y Natale (2016) entienden que las alfabetizaciones académicas constituyen una vía para la inclusión en el nivel superior y proponen poner el foco de atención en las instituciones y en la enseñanza que imparten los docentes. Identificar cuáles estrategias de enseñanza son eficaces para promover la inclusión permitiría mejorar las prácticas y reducir la desvinculación.
En esta línea, el equipo docente de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) se propuso orientar el curso a su cargo entramando los objetivos y contenidos curriculares del mismo con otra serie de objetivos pedagógicos transversales vinculados a las Alfabetizaciones académicas, tales como: explicitar reglas de comunicación del ámbito académico (generalmente omitidas); situar al estudiante en un rol activo en relación a sus aprendizajes (planear tareas que exijan procesos cognitivos complejos); promover su autonomía; proponer actividades de lectura y escritura en el aula (especialmente aquéllas que les permitirán aprender y participar en la cultura académica); estimular las interacciones y la colaboración (entre los estudiantes y con los docentes); y reflexionar en la clase sobre lo que se lee y escribe.

Curso "Universidad y Profesiones de la Salud"

El curso "Universidad y Profesiones de la Salud" (UPS) es una asignatura curricular obligatoria del Ciclo Inicial Optativo del Área Salud (CIO), que se dicta desde el año 2014 en la Sede Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR) de la UdelaR. Dicho ciclo, una vez culminado, permite la continuidad educativa en distintas facultades del área, según el trayecto que el educando opte durante el transcurso del año. Entre sus características se destaca el libre ingreso y el acceso a estudiantes que provienen de cualquier bachillerato. Por lo general, se trata de una población joven, oriunda de otros departamentos del país, de sus capitales o del interior, y que en su gran mayoría comienza a transitar por primera vez una formación universitaria, en un escenario que presenta tanto masificación como altas tasas de desvinculación. La primera generación contó con 148 estudiantes inscriptos, número que se ha ido incrementando paulatinamente (en 2018 se registraron 248 inscripciones), mientras que los egresos se cuentan en pocas decenas.
En ese marco, el curso, que se desarrolla bajo la responsabilidad de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Sede, se compone de tres módulos que tienen por objetivos facilitar la inmersión del estudiante en la cultura universitaria y acercarlos a la actividad profesional de las diferentes disciplinas del área de la salud. En el primer módulo se realiza un recorrido por la historia, las funciones, la forma de gobierno y estructura jerárquica de la institución, haciendo hincapié en la realidad regional y local. En el segundo módulo se familiariza al estudiante con el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UdelaR, destacando y reflexionando sobre la

potencialidad de la tecnología como aliada para el estudio y el desempeño de la futura carrera profesional. Finalmente, el tercer módulo tiene como objetivo específico propiciar el proceso de construcción vocacional, para lo cual se organiza un ciclo de charlas a cargo de diferentes profesionales del área, que cuentan sus experiencias durante el trayecto universitario y profesional, e indican las posibilidades actuales de inserción laboral.

Estrategias de enseñanza implementadas

Como se explicó en el apartado anterior, y con el fin de contribuir a la permanencia estudiantil y el éxito en la culminación de las carreras, el curso "Universidad y Profesiones de la Salud" se desarrolla teniendo en cuenta no solo los objetivos programáticos curriculares, sino también los objetivos pedagógicos orientados a fortalecer las prácticas letradas de los estudiantes, su autonomía y su actividad; atendiendo a las particularidades del contexto. Las acciones implementadas se inspiran en trabajos publicados por otros autores (Bazerman et al, 2016; Carlino, 2005; Moyano, 2004; Natale & Stagnaro, 2016; Navarro & Revel Chion, 2013) y en la experiencia de los docentes cultivada en los últimos años. En algunos casos, se trata de pequeñas intervenciones explicativas u orientativas que no suelen generarse de forma espontánea, debido a que muchas cosas "se dan por sabidas" aunque, de hecho, los estudiantes las desconozcan. Por otro lado, es fundamental crear un clima interpersonal positivo, en el que los estudiantes sientan respeto y libertad para expresarse, percibiendo que sus ideas son escuchadas o leídas con interés y que pueden equivocarse sin temor.

Además, los docentes suelen concentrarse en los contenidos del programa y omiten enseñar los procesos discursivos y de pensamiento que manejan como expertos en un área (Carlino, 2005), como la forma particular de organización de los textos de la disciplina, cuáles son los modos de leer y escribir necesarios para estudiarla, quiénes son los autores de una determinada línea teórica y de qué manera llegaron a concebirla, cuestiones fundamentales para poder aprender y participar en una cultura disciplinar. La misma autora propone dos objetivos relacionados que conviene distinguir:

> Enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p.370).

Guiado por estas ideas, el equipo docente de la UAE ha ido incorporando diferentes estrategias de enseñanza en el curso a cargo desde la creación del Ciclo Inicial

Optativo. Entre las que se desarrollaron en el último año, se destacan las siguientes: cuidado en la redacción de consignas, guía en el tipo de práctica requerida, realización de retroalimentaciones orientativas frecuentes y oportunas, elaboración de pautas para la producción de textos orales y para el registro de presentaciones orales, manejo de esquemas y mapas conceptuales y uso educativo-interactivo de la plataforma EVA.

Se considera de fundamental importancia prestar atención a la **redacción de consignas de trabajo,** con el objetivo principal de establecer propósitos claros para la actividad propuesta y articular la comprensión lectora con la búsqueda bibliográfica y la producción escrita. Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) conciben la consigna como una manera de dar a conocer a los estudiantes las tareas que tienen que realizar, lo que tiende a favorecer su autonomía ya que cuanto más detallada sea la información que se les aporte acerca de la tarea que tienen que realizar, menos dependerán de los docentes para preguntar qué tienen que hacer. Al mismo tiempo, la información debe servir para que el alumno comprenda los por qué y los para qué de los trabajos planteados (Anijovich et al., 2004, p.54). Por otro lado, de acuerdo con A. Vázquez (2007), las consignas "conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección" (Vázquez, 2007, p.4). Es decir, la consigna constituye un elemento mediador entre lo que los docentes esperan de los estudiantes y la representación previa que éstos tienen acerca de lo que se espera de ellos. Las divergencias entre ambas expectativas interfiere, especialmente en los estudiantes ingresantes, en la adecuada resolución de las tareas que se solicitan en las instancias de evaluación (Stagnaro & Chosco Díaz, 2013), por lo cual, es necesario realizar intervenciones: leer en conjunto las consignas, aclarar el significado de los verbos utilizados y las representaciones de docentes y estudiantes, reflexionar acerca de las exigencias del ámbito académico, brindar herramientas y estrategias de lectura y escritura, entre otras; con el fin de contribuir a la mejora de las trayectorias académicas estudiantiles.

Los aspectos considerados al momento de redactar las consignas incluyeron los procesos cognitivos a promover, verbalizados mediante el uso de la taxonomía de Bloom; el margen de libertad (toma de decisiones) de los estudiantes; la forma de producción final esperada; el mecanismo de entrega, impreso o a través de la plataforma EVA; el contexto y el tiempo de trabajo; y la modalidad de producción, individual o grupal. En caso de tareas grupales, se cuidó que la conformación de los equipos fuese heterogénea en relación con el género, al bachillerato de proveniencia y a la trayectoria seleccionada, con el fin de enriquecer la interacción entre estudiantes.

Es habitual que los docentes soliciten tareas que implican la lectura y/o producción de **textos de carácter académicos** como informes científicos, ensayos, resúmenes, pósteres u otros, para lo cual es necesario guiar a los estudiantes puesto que, para ellos, son requerimientos nuevos. En el curso UPS se describieron los géneros que se solicitaron, se analizaron sus estructuras, se explicaron y ejemplificaron las diferentes formas posibles de incluir referencias bibliográficas y citas en un texto, entre otras convenciones. Estos aportes favorecen el desarrollo de habilidades discursivas propias del contexto científico-académico y permiten al estudiante planificar adecuadamente la selección y organización de la información para su tarea.

Durante la realización de esta también se requiere un docente que revise, que comente, que oriente, en definitiva, que no deje a los estudiantes solos con sus propios recursos y estrategias. Sin embargo, los docentes no suelen ofrecer retroalimentaciones que favorezcan el desempeño estudiantil en la lectura, escritura y oralidad (Pérez & Natale, 2016). En ese sentido, se invirtieron esfuerzos en realizar **retroalimentaciones orientativas** de las intervenciones y las producciones, para lo que se presentó la dificultad causada por el alto número de estudiantes en relación con el número de docentes. Por ese motivo, en el caso de las evaluaciones, se optó por el uso y el diseño de rúbricas como herramientas, puesto que posibilitan acortar el tiempo de retorno de las devoluciones, ofrecer resultados basados en criterios conocidos previamente al desarrollo de la tarea, reducir la subjetividad de la evaluación (efecto de lo anterior), que el estudiante monitorice su propia actividad y que distintos docentes de una misma asignatura coordinen y compartan los criterios evaluativos (Alsina Masmitjà, 2013), lo que cobra especial importancia en un contexto de numerosidad como el que se presenta en este curso.

Paralelamente a la escritura, la oralidad posee un lugar preponderante en las situaciones comunicativas académicas, en tanto dimensión primordial de una competencia discursiva enfocada en la fundamentación y valoración crítica de ideas, base para la construcción dialógica de conocimientos. En ese sentido, se establecieron **pautas para la producción de textos orales**, las cuales se trabajaron *in situ* en las presentaciones estudiantiles. Por ejemplo, para la realización de un juego de simulación de roles sobre cogobierno universitario, se alentó la discusión ofreciendo algunos de los argumentos que suelen manejarse a favor y en contra del tema. Dichas pautas se sustentaron teóricamente en las etapas de la argumentación oral definidas por Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006); a saber: (1) confrontación, (2) apertura, (3) argumentación, y (4) clausura.

La elaboración de **pautas para el registro de presentaciones orales** fue otra herramienta que, si bien se instrumentó desde el inicio del curso, tuvo especial

relevancia durante el ciclo de charlas, cuyo objetivo se vincula a la contribución de los profesionales invitados para la construcción vocacional de los estudiantes. La importancia de tomar apuntes en clase radica en la complejidad de los procesos cognitivos involucrados en esta actividad tales como la escritura, la comprensión y la memoria de corto plazo. Cartolari y Carlino (2011) señalan que tomar apuntes favorece el aprendizaje durante el proceso de revisión de estos, pero también mientras se realiza esta actividad. Debido a que la velocidad de la escritura suele ser diez veces menor a la del discurso oral, "exige, además, la difícil tarea de mantener una representación activa de lo que se está diciendo" (Cartolari & Carlino, 2011, p. 71). En ese sentido, los docentes elaboraron pautas denominadas "Orientaciones para el registro personal del Ciclo de Charlas" que compartieron con los estudiantes, sugiriendo que estos últimos registraran aquellos segmentos discursivos que conectaran con sus intereses y sus aptitudes personales, insumos para la reflexión y posterior toma de decisiones, y que utilizaran los apuntes como parte de un proceso y no como un producto.

La construcción de **esquemas y mapas conceptuales** fue otro de los recursos implementados en las propuestas de trabajo. A través de estos, se buscó que el educando aprendiera a registrar el contenido de un texto en función de los propósitos de la asignatura, simplificara la representación del conocimiento, jerarquizara la información, relacionara ideas y valorara críticamente las fuentes consultadas. Como objetivo específico, el uso de mapas conceptuales se centró en el proceso de lectoescritura, articulado con las exposiciones orales, en las cuales los estudiantes verbalizaron el esquema producido. A su vez, se buscó promover el multiperspectivismo mediante el trabajo colaborativo.

Además de su aspecto presencial, el curso contó con una dimensión virtual en el Entorno Virtual de Aprendizaje que posee la Universidad de la República. El **uso educativo-interactivo de la plataforma EVA** consistió principalmente en compartir materiales de lectura, utilizar herramientas 2.0 en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evaluar tareas de manera rápida y completa, llevar un registro de las producciones realizadas en clase. Por medio de estas acciones, se facilitó la comunicación docente-estudiante, al igual que el seguimiento individual durante el curso, personalizando así la relación educativa en un contexto de numerosidad estudiantil.

Valoración del proceso

Se realizó una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa del curso. Desde el punto de vista cuantitativo se analizaron los datos del último año (2018) y se calcularon los porcentajes de aprobación de las tres últimas ediciones del curso, de donde surgen los siguientes resultados:

En el año 2018 se inscribieron 248 estudiantes al Ciclo Inicial Optativo, de los cuales solo 211 se inscribieron al curso UPS. 172 son los que efectivamente concurrieron a clase o realizaron alguna de las tareas propuestas, por lo que se considera que es el número de estudiantes que cursaron (100%). De estos, 157 (91%) estudiantes aprobaron el curso, siendo que 128 (74%) lograron la exoneración y 29 (17%) ganaron el derecho a examen. En tanto que 15 estudiantes (9%) no aprobaron el curso y deben recursarlo.
Se compararon estos resultados con los obtenidos en las ediciones anteriores, constatándose que en el año 2018 el porcentaje de estudiantes que logró la exoneración superó en un 11% respecto a la edición 2017, y en un 26% en relación con la cohorte 2016.
Como valoración cualitativa, se implementó una evaluación participativa al finalizar el curso, que incluyó un cuestionario de carácter anónimo, con preguntas abiertas disponibles en el sitio virtual, que fue completada por una amplia mayoría del estudiantado.
De los comentarios registrados, los estudiantes destacaron que el curso constituyó un espacio para "comenzar a caminar en el trayecto formativo", motivados por la posibilidad de participar activamente en distintas actividades y de ser escuchados en las clases. Asimismo, expresaron que se sintieron valorados y consideraron que se atendió al desarrollo de sus potencialidades individuales. En esta misma línea, comentaron que las tareas solicitadas con regularidad les requirieron un compromiso y un esfuerzo constante, lo que fortaleció su autonomía.
Los docentes vinculados al grupo también realizaron una evaluación, de carácter oral, en una reunión de equipo, en la que resaltaron la buena disposición de los estudiantes para la participación y el trabajo colaborativo. Esto indica que se logró un clima de clase ameno que, como es sabido, favorece los procesos educativos.
Considerando que se trata de una asignatura de asistencia libre, es de destacar la asiduidad a clase y el alto grado de cumplimiento de las tareas solicitadas, incluso de aquellas planteadas como no calificables, lo que demuestra un importante nivel de motivación intrínseca en los estudiantes. Con respecto a la calidad de los trabajos solicitados, se advirtió una notable mejoría en los últimos respecto a los primeros, tanto en la organización de estos como en su presentación y contenido.
Se concluye que el esfuerzo orientado por los conceptos vinculados a las Alfabetizaciones académicas tuvo un impacto positivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que -si bien no se puede reducir la complejidad del fenómeno a un solo factor- ha contribuido a la disminución de la desvinculación al inicio de la carrera.

Referências bibliográficas

Alsina Masmitjà, J. (coord.). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*.

Barcelona, España: ICE y Ediciones Octaedro.

Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bazerman, C.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D.; Garufis, J., y Little, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia.* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Carabajal, S. (2013). La Permanencia Del Estudiante Durante El Año De Ingreso A La Universidad De La República. Una Construcción Colectiva. En: *Intercambios, 1* (1), 73-79.

Cartolari, M.; Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. En: *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4* (7), 67-86.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, *18* (57), 355-381.

Diconca, B. (Coord.), Dos Santos, S., y Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria.* Montevideo: CSE, Universidad de la República.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Moyano, E.I. (2004). *La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario*. Revista Texturas *4* (4), 109-120.

Natale, L., y Stagnaro, D. (comp.) (2016). *Alfabetización Académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior.* Los Polvorines: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Navarro, F., y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pérez, I. G., y Natale, L. (2016). Inclusión en Educación Superior y Alfabetización académica. En: *Alfabetización Académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior.* Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.) (2016). Los Polvorines: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), 13-46.

Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes

y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención. En: *El semillero de la escritura: las tareas escritas en tres carreras de la UNGS.* Natale, L. (coord.) (2013). Los Polvorines: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), 95-128.

Van Eemeren, F.; Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, Evaluación, Presentación.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. En: *Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.* Año *2*, (7), 1-20.

Un rol a visibilizar: los adscriptos como agentes de integración educativa

Lourdes Méndez[1]
Sabina Inetti[2]
Adriana Marrero[3]

Resumen

Se entiende que los adscriptos, como colectivo, llevan a cabo prácticas de gran responsabilidad en contextos educativos diversos y tienen una relación directa y cotidiana con estudiantes en una edad crucial que va desde los 12 a los 15 años.
Las autoras de este proyecto somos profesoras de aula en distintas asignaturas de Educación Media. Debido a esta experiencia en el ejercicio de la docencia directa, hemos notado que existen condicionantes que posibilitan mayores y menores marcos de acción para los adscriptos.
Tradicionalmente, los adscriptos fueron vistos y considerados como agentes fundamentales, claves o modelos en el vínculo entre el estudiante y la institución. Figura de referencia para los estudiantes más relevantes que los propios docentes, director y/o cualquier otro agente involucrado.
A su vez, se trata de un colectivo heterogéneo, que proviene de distintos lugares, con distintas modalidades a la hora de interactuar con los estudiantes, sus familias y los agentes de la institución educativa.
Es por ello que queremos realizar un aporte académico sobre un tema muy poco analizado a fin de generar elementos de juicio para el abordaje de la integración educativa.
Palabras clave: adscriptos, integración educativa, estudiantes

Resumo

Entende-se que os “adscriptos”, como um grupo, realizam práticas de grande responsabilidade em diversos contextos educacionais e têm um relacionamento diário direto com os alunos em uma idade crucial que varia de 12 a 15 anos.

---

[1] Docente en Ciencias Biológicas, CES.

[2] Máster en Gestión de la Ciencia y la Innovación, Prof. Geografía e Historia, CFE/CES.

[3] Doctora en Sociología de la Educación, Prof. Titular de la FCS, Udelar.

Os autores deste projeto são professores em sala de aula em diferentes disciplinas da Educação Média. Devido a essa experiência no exercício do ensino direto, percebemos que existem condições que permitem maiores e menores quadros de ação para os destacados.
Tradicionalmente, os “adscriptos” eram vistos e considerados como agentes fundamentais, chaves ou modelos no vínculo entre o aluno e a instituição. Figura de referência para os alunos mais relevante do que os próprios professores, diretor e / ou qualquer outro agente envolvido.
Ao mesmo tempo, é um coletivo heterogêneo, que vem de diferentes lugares, com modalidades de interação com os alunos, seus familiares e agentes da instituição de ensino.
É por isso que queremos fazer uma contribuição acadêmica sobre um tema muito pouco analisado, a fim de gerar elementos de julgamento para a abordagem da integração educacional.
Palavras-chave: *“*adscriptos”, integração educacional, estudantes

Introducción

El presente proyecto de investigación nace de la necesidad de visibilizar el rol de los adscriptos en las instituciones educativas de Educación Media en los departamentos de Montevideo y Canelones.
Se entiende que los adscriptos, como colectivo, llevan a cabo prácticas de gran responsabilidad en contextos educativos diversos y tienen una relación directa y cotidiana con estudiantes en una edad crucial que va desde los 12 a 15 años.
Las autoras de este proyecto somos profesoras de aula en distintas asignaturas de Educación Media y, en el ejercicio pleno de la docencia directa, hemos notado que existen condicionantes que posibilitan mayores y menores marcos de acción en lo referente al rol que desempeñan los adscriptos en las instituciones educativas.
Es por ello que, a través de las siguientes páginas, compartiremos un avance de nuestra investigación que se desarrolla en el marco del “Fondo sectorial educación-Modalidad: “Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas” cohorte 2017 de la ANII, en coordinación con el INEED y la ANEP. El objetivo es adquirir nuevos conocimientos que ayuden tanto a mejorar prácticas específicas como a considerar los conocimientos existentes para la resolución de problemas educativos.

Antecedentes

En la literatura regional y de otras partes del mundo, se encuentran agentes que comparten algunas de las características de los adscriptos en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria como son los *preceptores* en Argentina, los *tutores* en España, entre otros; pero en sí mismos configuran otros roles en las instituciones educativas. Por ejemplo, los *preceptores* deben realizar tareas orientadas a la

organización escolar, el orden y la disciplina mientras que los *tutores* son considerados facilitadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
En nuestro país la figura del adscripto fue creada en la Circular Nro. 1625/79 del Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior el 29 agosto de 1979 en donde se aprobaron las "Pautas a cumplir por los Profesores Adscriptos".
Dicha circular se crea en una situación sociocultural e histórica muy específica como es la dictadura cívico-militar muy diferente a la actual. En su articulado queda establecido que los adscriptos dependen directamente del director de la institución educativa y deben cumplir distintas funciones con todos sus integrantes. A su vez, se considera la significación que revisten las tareas inherentes a su cargo por la vinculación directa que tienen con el educando; sin embargo, la circular no ha sido actualizada hasta el momento ni se ha creado alguna similar.
En la misma se presenta las funciones específicas que los adscriptos deben desempeñar. En lo referente a los estudiantes, les compete la *vigilancia* de entrada y salida al establecimiento educativo, el desarrollo armónico de recreos, y de las condiciones de los baños; el *control* del cumplimiento con el uniforme y cabello y las condiciones de salones al comenzar y finalizar el turno; la *confección* de fichas individuales de antecedentes, conducta y rendimiento, así como, el *registro* de visitas de padres a la institución y citación a padres de los estudiantes con problemas de conducta; también les compete *solicitar* a la dirección toda sanción que se crea pertinente.
Para las horas libres de los grupos a cargo, deberán tener planificado, mensualmente, diez temas de la asignatura de su competencia. Además, si fuera necesario, atenderán a aquellos grupos que estén libres y no se encuentren a su cargo.
En cuanto a lo administrativo y organizacional, les compete la *anotación* en el "Libro del Profesor" de las actividades realizadas; la *asistencia* a las reuniones de profesores de sus grupos a cargo; la *transcripción* de inasistencias y notificación a las familias; la *confección* de los boletines de calificaciones llevando control de entrega y devolución de los mismos firmados; el *control* periódico de las libretas de los profesores; y la *confección* de calendarios mensuales de las pruebas escritas, en coordinación con el cuerpo docente.
Deberán, además, *velar* por el cumplimiento de la Circular N° 1575, referente a las tareas domiciliarias, informando a la Dirección en caso de su no cumplimiento; *colaborarán* en las inscripciones y reinscripciones de los estudiantes siguiendo las indicaciones de la Secretaría del Liceo; *confeccionarán* los grupos antes del comienzo de clase, así como las listas correspondientes, teniendo en cuenta cada caso particular; *colaborarán* en la organización y participación de los actos patrióticos, visitas a centros culturales, festivales, competencias y viajes de estudio; darán parte a la Dirección de las inasistencias reiteradas por los profesores.

Si el liceo no cuenta con un bibliotecario, los adscriptos serán responsables de *atender el* correcto funcionamiento de la biblioteca; *prepararán* el material didáctico y atenderán los pedidos realizados por los profesores al respecto y *llevarán* un parte diario con el registro de las actividades realizadas diariamente que será visada mensualmente por la Dirección.
Desde el año 2017 se ha planteado la propuesta de derogar dicha circular por la Comisión de Adscriptos de ADES para construir un nuevo perfil adecuado a la realidad actual de las instituciones educativas.

Objetivos

Los objetivos de nuestra investigación desean hacer visible la situación socioeducativa específica desde la perspectiva de los adscriptos y son los siguientes:
Objetivo general: analizar el rol del "adscripto" en instituciones públicas de Ciclo Básico en los departamentos de Montevideo y Canelones.
Objetivo específico 1: describir las prácticas vinculares reportadas por los adscriptos en Ciclo Básico en instituciones públicas de Montevideo y Canelones.
Objetivo específico 2: analizar las percepciones de los adscriptos con respecto a su rol en las instituciones públicas donde se desempeñan.
Objetivo específico 3: analizar la normativa vigente sobre el rol del zdscripto en la realidad cotidiana actual.

Problema

Nuestro problema por resolver a través de la investigación es: ¿Cuál es el rol del adscripto como agente de integración en las instituciones educativas públicas de Ciclo Básico en los departamentos de Montevideo y Canelones?
Entendemos que las respuestas obtenidas nos permitirán construir un aporte original en el área de la investigación educativa. Original porque recabaremos, directamente, las vivencias y percepciones de nuestro objeto de estudio.
El adscripto es la figura con la que nuestros estudiantes establecen una relación particular ya que es una figura activa, mediadora, que los acompaña, guía, contiene y escucha durante todo el turno. A su vez, es pertinente abordar la temática en instituciones de educación pública ya que son en estas en las que hemos percibido mayores o menores marcos de acción.
Se trabajará en los departamentos de Montevideo y Canelones para que los datos recabados sean más representativos.
Los adscritos entrevistados serán de los liceos N° 1 y N°2 de la ciudad de La Paz, Canelones; del liceo N° 43 Zona Oeste y el liceo N° 13 del barrio Ituzaingó de Montevideo.

Los centros educativos seleccionados son referentes por sus distintas características ya que están inmersos en contextos socioculturales muy diversos.

Diseño, datos y metodología

Con base en el problema y los objetivos planteados, el diseño de la investigación que utilizaremos es el modelo cualitativo, lo que no significa que no utilicemos aspectos del modelo cuantitativo.

Datos

Para visibilizar el rol del adscripto es necesario analizar cómo y desde dónde perciben su realidad, cómo inciden en ella y cuáles son los procesos de trabajo que se llevan adelante con sus variadas consecuencias no visibles para la comunidad educativa. Para ello, un concepto relevante es el de "agencia" que viene del latín "agentia", de "agens" "-entis" que significa "el que hace" (Figueiras, S.; Zavala, M.; 2014, p.99).
Según Bandura (apud Figueiras, S.; Zavala, M., 2014, p.101), la capacidad de agencia tiene cuatro propiedades básicas, que aplicadas a nuestro caso son:
a) *Intencionalidad*, los adscriptos tienen "intenciones" que dirigen sus acciones y estrategias para el desarrollo de su labor cotidiana.
b) Su acción es *previsible*, pues luego de establecer sus objetivos para el año, pueden anticipar posibles resultados de sus acciones.
c) El adscripto también se *autorregula* para construir nuevas formas de hacer, sentir y pensar.
d) Además, es *autorreflexivo* ya que examina sus pensamientos y acciones que se encuentran mediados por su contexto laboral, con sus recursos, condiciones físicas, las consecuencias de sus acciones; por factores conductuales como las acciones individuales, elecciones y declaraciones verbales; por factores personales relacionadas a los conocimientos, expectativas, actitudes y creencias (Idem).
Según Cardoso (2015), quien se desempeña como adscripta, es necesario interrogarnos sobre cómo cambiarían nuestras instituciones si las relaciones entre sus agentes fueran diferentes, y también cuáles son las herramientas que tenemos para la comprensión y la transformación de la realidad liceal. La concepción que se tenga de la institución educativa y de cómo nosotros nos relacionamos en ella también incide en el rol del adscripto.
Para la autora, el adscripto "(...) es un articulador tanto institucional como interinstitucional. Realiza un trabajo de ligazón entre la familia y la institución educativa, la institución y otras instituciones, así como también entre los distintos actores: profesores, alumnos, dirección, personal administrativo, profesionales, etc." (*op. cit.*: 2). Es más, posiciona su rol con frases dichas por diversas personas: "El clima del liceo tiene que ver con la tarea de los adscriptos"; "La vida liceal la

lleva adelante los adscriptos"; "Puede faltar el director, pero si falta el adscripto, el liceo se viene abajo" (ídem).

Como mencionamos en el apartado de antecedentes, la figura del adscripto fue creada en la Circular Nro. 1625/79 del Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior el 29 agosto de 1979 y esta no ha tenido ninguna variación hasta la actualidad, pero sí es analizada por la Comisión de Adscriptos de ADES para una futura propuesta de derogación.

Según nuestro punto de vista, es un cargo de docencia indirecta que funciona como un articulador institucional e interinstitucional. Forman parte de un colectivo diverso y son claves en los contextos educativos actuales que llevan adelante prácticas de gran responsabilidad. Las funciones de estos agentes fundamentales, claves o modelos se encuentran bajo la lupa del cuerpo directivo, de los docentes, estudiantes y de las familias.

Este grupo heterogéneo proviene de diversos lugares con distintas modalidades a la hora de establecer una relación directa cotidiana con estudiantes que se encuentran en una edad crucial que va de los 12 a 15 años promedio. Son el vínculo entre estos y la institución educativa,

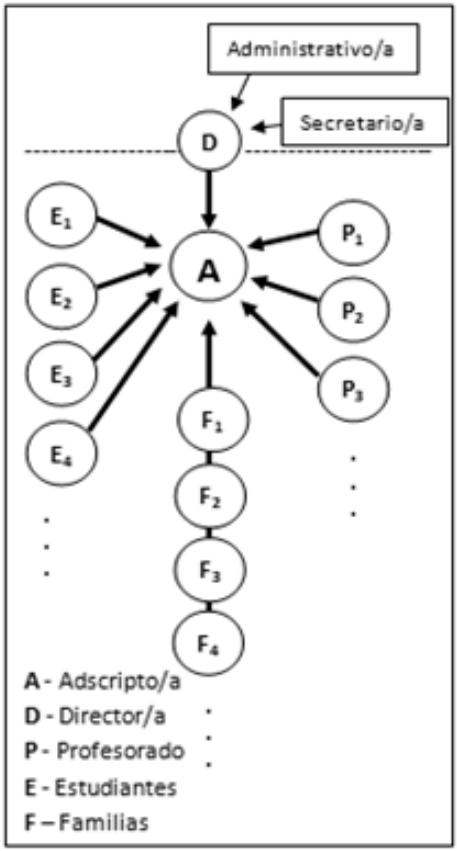


Figura 1. Relación de los distintos actores del sistema con los/as Adscriptos/as.

creemos que son, o deberían ser, sus referentes más relevantes, más que los propios docentes, directores o cualquier otro actor.
Estar bajo la lupa nos habla de la gravitación de su rol en los centros educativos como agentes de integración educativa.
La capacidad mediadora que tiene el adscripto y su conocimiento de las diferentes realidades de los estudiantes pueden contribuir en los procesos de transformación de situaciones que se presentan como adversas en el centro en particular y en el sistema educativo en general, como por ejemplo el abandono estudiantil.
Es competencia del adscripto intentar sostener al estudiante en el grupo y por lo tanto en la institución, estar atento en su rendimiento, sus necesidades, brindando un tiempo y un espacio para reparar en las individualidades, y contemplar y considerar al estudiante como sujeto social y singular.
Es en la figura del adscripto donde los adolescentes encuentran una particular contención, que quizás la relación educativa con los docentes no se lo permita, porque los acompaña y guía diariamente a lo largo de todo el turno. Al mismo tiempo el vínculo que se establece entre estos debería facilitar los aprendizajes y permitirle al adscripto estar más cerca de la problemática particular de los estudiantes.
Nuestros adolescentes día a día demandan más, están solos, aislados, necesitan ser escuchados y sentirse acompañados y valorados como sujetos sociales y singulares.
Charlot (2008), en su trabajo “Relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy” deja en claro la necesidad de considerar la historia del sujeto, su construcción y sus transformaciones, posicionándolo como social y singular.
Actualmente es notorio que las familias han roto lazos con las instituciones educativas. De ahí la primacía del individualismo sobre la solidaridad en la que nos encontramos inmersos.
Los sistemas democráticos vigentes enarbolan la bandera de la libertad, sin embargo, son claras las presiones que ejercen sobre nuestras maneras de pensar y actuar.
Este sistema de vida que se impone cada vez más y con mayores y/o menores sutilezas desvaloriza, a nuestro entender, la ética individual y la moral social.
Willis (1977), en su trabajo “El papel de la cultura en la reproducción. Aprendiendo a trabajar. Varones industriales pobres”, plantea que la cultura contraescolar y otras formas culturales obreras presentan una profunda crítica a la ideología dominante; dice que las formas culturales hacen intervenciones reales ya que la ideología siempre pre-existe y los agentes sociales son apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes.

Creemos que el liceo debería distinguirse por el clima de amistad que se refleja en las relaciones; aspecto que se logra a través de la palabra y el diálogo, medios válidos para la convivencia y superación de conflictos.
La confianza, poder decir y opinar, siempre desde el respeto; la participación, abrir constantemente espacios y respetar los canales de comunicación, hacen al clima amigable en el liceo.
Todo esto connota la gravitación del rol que ocupa hoy el adscripto. Sin embargo, creemos que hay una invisibilidad y/o desconocimiento por parte de la comunidad educativa sobre las tareas que debe o no realizar.
Los datos publicados por el INEED nos muestran un panorama de alto "desgranamiento" en el cual Primaria presenta un egreso casi universal mientras que Ciclo Básico tiene un descenso en el egreso del 70%; considerando el rezago, es decir 2 a 3 años de la edad teórica esperada, y en Educación Media Superior solo un 40% de los estudiantes logra terminar seis años después de la edad estipulada.
Los trabajos antes mencionados relacionan esta realidad con aspectos socioeconómicos de los hogares, sexo, edad, repetición y región de residencia en áreas urbanas del interior, áreas rurales y centro de Montevideo, lo que escapa al interés de nuestra investigación y a los aspectos estrictamente educativos. A su vez, no relacionan directamente dicha realidad con los agentes del sistema educativo, su acción y su propósito, que es el de una igualación superadora de la desigualdad de origen.
Debemos entender, entonces, que nuestros estudiantes están faltos de motivación y valoración por continuar los estudios. Creemos que esta carencia es un factor que aumenta la brecha entre las expectativas e intereses de nuestros adolescentes. En este punto nos interesaría saber cuál es la percepción general de los adscritos y en relación a la influencia de su rol como agentes de integración educativa.
Coincidimos con Charlot (2008) en que no debemos centrar la mirada en qué se puede hacer para motivar a los estudiantes, sino que debemos tratar de movilizarlos desde lo interno para que el sujeto lo articule con el deseo y dé sentido al saber.
Según Marrero (2008) estas causas podrían solucionarse dentro del sistema por lo que queda en evidencia el fracaso de la propia institución educativa al no encontrar alternativas con resultados visibles en el corto plazo. La educación deja de ser un instrumento de movilidad social para dar espacio a la desigualdad

Metodología

Utilizaremos la metodología cualitativa para cumplir con nuestros objetivos lo que no significa que no utilicemos aspectos del modelo cuantitativo para visibilizar resultados.

El propósito de la investigación será explorar y explicar descriptivamente el rol de los adscriptos en las instituciones educativas. Esto nos permitirá contribuir a la teoría y a la práctica educativa visibilizando los distintos tipos de vinculación entre los adscriptos y otros agentes de la comunidad. A su vez, como es un fenómeno poco estudiado, podremos contribuir a la conceptualización actual del papel que desempeña este actor institucional y analizar acontecimientos, actitudes, creencias, acciones y normas que influyen en su labor cotidiana (McMillian y Schumacher; 2005).

Se realizará un muestreo de variación máxima compuesta por los adscritos de instituciones públicas de enseñanza media para obtener las diferencias en las percepciones de su propio rol en contextos distintos como Montevideo y Canelones. Lo que nos permitirá comprender diversos tipos de vínculos con sus respectivos impactos.

Para mejorar nuestra reflexión vamos a aplicar: un registro de campo para documentar tanto las fechas, el tiempo y los escenarios como las actividades realizadas por los adscriptos; un diario inmediato de campo para registrar las todas las decisiones tomadas con su argumentación; las consideraciones éticas registradas en las decisiones y reflexiones; la auditoría para organizar el registro de los datos obtenidos; y la reflexión crítica y continua sobre el desarrollo de nuestra investigación.

La técnica de recopilación de datos será la “entrevista en profundidad” ya que nos brindará información sobre las perspectivas y percepciones de los adscriptos sobre su labor y así podremos construir el sentido social de su conducta individual (Alonso; 1998). Las mismas se caracterizan por estar constituidas por una secuencia de preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante. La tipología seleccionada será la “entrevista guiada” para luego analizar la información obtenida con todos los adscriptos de las variadas instituciones educativas a trabajar. Igualmente tendremos en cuenta que de las interacciones podrían surgir nuevas preguntas para profundizar determinadas experiencias (McMillian y Schumacher, 2005).

Paralelamente aplicaremos estrategias para mejorar la validez de nuestra investigación. Por ejemplo, con un trabajo constante y en contacto prolongado con los adscriptos, observando el lenguaje repetitivo del participante, teniendo en cuenta los indicadores de nivel bajo de deducción, los datos registrados mecánicamente, la revisión de participantes, los casos negativos y/o discrepantes (McMillian y Schumacher, 2005).

Las entrevistas serán llevadas a cabo por ambas investigadoras, con previo pedido de los permisos pertinentes en las instituciones educativas seleccionadas y con el consentimiento firmado por los adscriptos. Dichas entrevistas serán grabadas para su posterior análisis en profundidad. En relación con la ética de la investigación en

el campo de trabajo mantendremos la confidencialidad y el anonimato en el uso de los datos.

Alcance

Con nuestra investigación esperamos elaborar un informe original sobre el rol del adscripto como agente de integración educativa y otros productos académicos que contribuyan a visibilizar su figura en las instituciones educativas públicas en los departamentos Montevideo y Canelones.
Esto nos permitirá contribuir con los diseñadores de políticas educativas en un tema poco abordado como es el papel del adscripto en los liceos. Además de acercar a la comunidad educativa las propias percepciones de los adscriptos sobre su rol y la relación de estos con la integración educativa de los estudiantes en la realidad cotidiana.

Reflexiones finales

Como docentes de aula de educación media entendemos que existe un desconocimiento por parte de la comunidad educativa, incluidas las familias, sobre cuál es el rol que debe desempeñar un adscripto. Vemos la necesidad de que dichas funciones sean visibilizadas a partir del análisis de las prácticas, tanto administrativas como vinculares, que llevan adelante dichos agentes, relevantes de integración educativa, en los contextos actuales en las instituciones públicas.
Tomar en cuenta sus vivencias y percepciones nos permitirá analizar, con mayor rigurosidad, las fortalezas y debilidades de la normativa vigente sobre su rol en la realidad cotidiana actual, aporte relevante a tener en cuenta para su revisión y actualización.
Actualmente, existen algunos trabajos importantes sobre las realidades que se dan en el ámbito educativo, como por ejemplo abandono estudiantil. El análisis se basa en variables como la situación socioeconómica, la edad, el sexo, el lugar de residencia, entre muchos otros; lo cual es muy relevante, pero entendemos importante también relacionarlos con los agentes educativos y sus propósitos.
A su vez, deseamos destacar la importancia de la investigación educativa para visibilizar el rol del adscripto de una forma científica. Esto nos permitirá comprender procesos educativos y diversas tomas de decisiones profesionales que impactan en toda la comunidad educativa.
Como investigadoras subrayamos la necesidad de una mayor producción académica sobre el ámbito educativo basada en la experiencia acumulada de sus propios agentes y su divulgación en revistas y congresos para una mayor apropiación social.
Muchas prácticas educativas de excelencia se pierden en la dinámica cotidiana y es necesario comenzar a construir teoría desde las propias instituciones educativas

para hacer visible lo que sucede en la realidad aportando posibles soluciones con rigor académico.

Referências bibliográficas

A.A.V.V. (2008). *El adscripto ¿Quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado.* Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

A.A.V.V. (2017). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016.* Montevideo, Uruguay: INEEd.

A.A.V.V. (2017). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016. Síntesis y desafíos.* Montevideo, Uruguay: INEEd.

A.A.V.V. (2016). *Panorama de la Educación. Investigación y Estadística*. Montevideo, Uruguay: MEC.

A.A.V.V. (2016). *Anuario 2016*. Montevideo, Uruguay: MEC.

Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación cualitativa.* Madrid, España: Editorial Fundamenta.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: Un problema complejo y persistente. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Nro. 7.

Bernatzky, M. & Cid, A. (2015). Gender gap in Secondary Education: singularities of women and men in educational strategies. *8* (1), pp. 99-122. Páginas de Educación.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México D. F., México: Distribuciones Fontamara S. A.

Cardoso, S. (2015). *Los Profesores Adscriptos: la identidad profesional en una encrucijada*. Montevideo: *Revista de la CPU "+Psicolog@s"*; pág. 15-19.

Charlot, B. (2008). *Relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy.* Montevideo, Uruguay: Ediciones TRILCE.

Circular Nro. 1625/79- *Pautas para los Profesores Adscriptos*; Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

De los Campos, H. y Ferrando, F. (2015), "La universalización de educación obligatoria en Uruguay. Avances y desafíos", en Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, febrero, INEEd, Montevideo.

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Editorial Morata.

Figueiras, S.; Zavala, M. (2014). *Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo*. España: Universidad de Oviedo.

McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Madrid, España: Pearson Educación S. A.

Marrero, A. (2012). *La otra "Jaula de Hierro": del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido educativo. Una mirada desde la Sociología*; Sociologias; Porto Alegre; Año 14; Nro. 29; Enero- Abril 2012; pág. 128-150.

Marrero, A. (2008). *El bachillerato uruguayo*. Montevideo, Uruguay: UdelaR-Facultad de Ciencias Sociales.

Marrero, A. (enero-abril de 2011). Pluralismo, estructuración y construcción de la identidad en la educación media uruguaya: interacciones desde las trincheras. *Educacao; Revista del Centro de Educacao*. (36), Nro. 1; pág. 13-24.

Marrero, A. (2004). Asignaturas pendientes. Notas sobre educación y sociedad en el Uruguay de hoy; Brando, O. (Coord.) Uruguay hoy; Ed. "El caballo perdido"; Montevideo, Uruguay; pág. 119-141.

Marrero, A. (2008). *La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la Educación Uruguaya del Siglo XX.* El Uruguay del siglo XX. Tomo III: La sociedad. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental-DS. Colección dirigida por Benjamín Nahum.

Román C., M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto.* REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Nro. 11.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1988). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México, México: Editorial Paidós.

Willis, P. (1977). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, España: Ediciones Akal.

MESA TEMÁTICA 2: EDUCACIÓN Y TIC

Relatoría: Mariana Porta / Moderación: María de Lourdes Rodrigues

Como todos los años, la mesa de Educación y TIC convoca un interesante número de colegas para compartir diversas perspectivas, experiencias, investigaciones y desafíos vinculados a la integración de TIC a la enseñanza. Constituye una muestra de intereses, preocupaciones y aprendizajes en torno al tema y de alguna manera un termómetro del estado del arte en esta zona del mundo. En esta relatoría daremos cuenta de los temas abordados en la Mesa y aportaremos algunas reflexiones que dichas presentaciones han inspirado.

Estuvo presente la perspectiva sobre cómo la profesión ha vivido este fenómeno de la integración de las TIC en Rivera, desde la mirada de Walkiria Cordenonzi, quien realizó una ponencia de autoría grupal junto a Casnati A, Cuadro M y Cardoso V., titulada *Los encuentros Binacionales en TIC en Educación (EBITE): Reflexiones desde de Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera.* Los autores reflexionan sobre dicho evento, que se realiza desde 2014, brindando un espacio para compartir el conocimiento generado a partir de la experiencia y la investigación. Se destaca en el evento la colaboración entre profesionales de distintas instituciones (IFSUL, UTU, CUT, CUR, CERP del Norte, IFD) y provenientes de ambos países, construyendo una frontera de intercambios, con sus redes transfronterizas de educadores. Se destacó la importancia de este evento como encuentro entre docentes que trabajan desde marcos de políticas educativas de ambos países, entendiendo que las TIC promueven el uso de lenguajes diversos. La presentación propuso un análisis desde un abordaje de Lenguaje, Sociedad y Frontera.

La presentación de experiencias de trabajo con TIC, y sus correspondientes conclusiones y reflexiones, constituye una constante de estas jornadas. Una de las presentaciones en esta línea fue la de Ana M. Carballo, Vanessa Cardoso y Walkiria Cordenonzi titulada *APRENDA: un recurso invaluable para implementar el Aprendizaje Basado en Juegos en el aula.* Esta ponencia presentó APRENDA como una herramienta que permite personalizar la experiencia educativa con comprobada eficacia. La presentación destaca la adaptabilidad del juego a los objetivos de diversas disciplinas, el rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje y la adecuación de la herramienta para el desarrollo cognitivo. Por otro lado, los presentadores resaltaron que dicho juego posibilita el acompañamiento y seguimiento del proceso de apropiación del conocimiento de los estudiantes.

Otra ponencia que compartió experiencias fue la de los docentes Pablo Macedo y Ailton Leal, junto a un grupo de estudiantes del Liceo Nro 6 de Rivera. La misma, titulada *Experiencia con Robótica en el Liceo Nro. 6 de Rivera* se destacó por estar a cargo de docentes y estudiantes. Este hecho señala uno de los elementos más notables de esta experiencia compartida: el protagonismo total de los estudiantes

en todo el proceso y el altísimo nivel de apropiación del proyecto por parte de estos. Este equipo de docentes y estudiantes, que posteriormente a este evento de las jornadas, sería objeto de premiaciones en las Olimpíadas de Programación y Robótica del 2018 y participaría en el "Open Uruguay", primer Mundial de Robótica de 2019, desplegó en su presentación un entusiasmo contagioso que dejó en evidencia la riqueza de los aprendizajes que vivieron tanto los estudiantes como los docentes.

En cuanto a las presentaciones sobre investigaciones en curso o finalizadas, destacamos 3 que cubrieron los temas de prácticas docentes, usos de plataformas y desarrollo de recursos educativos. En primer lugar, Juan Eduardo Morales Rosas y Karina Pereira presentaron "*Los recursos educativos del Portal Uruguay Educa. Relación didáctica con las orientaciones del Programa de Educación Inicial y Primaria en Conocimiento Social".* Se trató de un estudio realizado en el contexto de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay entre 2017 y 2018. Se expuso el resultado de un estudio que pretendió, según los autores, "describir y comprender la realidad empírica, con un abordaje cualitativo, con el propósito de generar insumos para alimentar los procesos de diseño didáctico de los recursos digitales del Portal Uruguay Educa (PUE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)". Para mayor detalle, se recomienda la lectura del artículo, en este volumen.

Otro aporte, en términos de investigación, estuvo presente en el trabajo de Porta M, Casnati A., Viera P., Marrero C., Álvarez Y., González M. denominado *Estudio de competencias, percepciones y usos de TIC para la enseñanza multimodal: El caso del colectivo docente de CIO SOCIAL del Noreste. Avance de investigación*. Este trabajo presentó una investigación inicial sobre los usos del Entorno Virtual de Aprendizajes (EVA), diseños de curso y recursos educativos. El avance fue parte de un proceso de investigación de integración de TIC en la propuesta de Udelar del Noreste, que pone en evidencia un proceso de aprendizajes y adquisición de competencias docentes en el uso de tecnologías. En este volumen está disponible el texto completo del trabajo.

Otro aporte fundamental hacia la comprensión de prácticas de docentes, lo realizó el equipo de Virginia Rodés y Ada Czerwonogora, del Programa Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar, con la presentación del trabajo *PRAXIS: transformación de las prácticas de enseñanza universitaria con tecnologías digitales.* Se trata de un estudio realizado en el marco de Comunidades de Aprendizaje y de Prácticas (CAP), en el contexto de la Educación Superior en Uruguay. El estudio involucró a 40 participantes, docentes universitarios y estudiantes de CeRP, durante tres meses. Exploró los beneficios de las comunidades de aprendizaje y de prácticas como ámbito para el análisis reflexivo

y la transformación de las prácticas docentes. Se puede leer el artículo de las autoras en este libro, para una comprensión más completa del trabajo realizado.
Continuando con los temas de la mesa, también el tema de las *Bibliotecas Virtuales* tuvo su momento con la presentación de Miriam Vega. Luego de recorrer el tema del concepto de las bibliotecas y su significado, pasó a tratar las bibliotecas digitales y las características, en todo lo que implica de posibilidades y beneficios para los potenciales usuarios. Finalmente, orientó acerca de las principales bibliotecas de Uruguay y del mundo.
También estuvo presente la reflexión sobre las consecuencias de los usos de las TIC a nivel de efectos en los procesos neurológicos, de aprendizaje y de salud general de estudiantes y docentes. El trabajo presentado por Edgardo Romero Galván y Claudia Labus *Educación y TIC, aprendiendo con ellas,* aportó información relevante para apreciar dimensiones no siempre abordadas, que tratan de superar lo que podría ser un eventual entusiasmo acrítico, que soslaye los posibles efectos no deseados del uso de las TIC.
Otra presentación que aportó a una reflexión crítica también muy pertinente fue C*iberbullying, nuevos desafíos a antiguos padeceres* a cargo de Maria de Lourdes Rodriguez. La docente y psicóloga alerta sobre la problemática también presente en Uruguay y enriquece la comprensión del fenómeno con conceptualizaciones acerca de perfiles de acosadores y víctimas, las especificidades del ciberbullying, el rol de los testigos y el concepto de netiqueta. Finaliza con consejos y acciones preventivas, entre los que destaca el generar conciencia de los riesgos que representa la comunicación en Internet e integrarlo todo a acciones educativas.
Finalizamos la recorrida de miradas críticas, con la perspectiva del docente Washington Meneses, sobre "Las verdades, las redes sociales y la docencia". Meneses coloca en el debate el tema de la responsabilidad del docente frente a la veracidad y confiabilidad de la información que se maneja. Se trata de un tema fundamental para la ciudadanía actual: el rol de las redes sociales e Internet en general, en la construcción del conocimiento socialmente compartido y el docente en su labor de promover la ciudadanía digital, como una dimensión educativa relevante.
A partir de lo expuesto, se puede apreciar que la agenda de temas en torno a la educación y las TIC en la región Noreste, es amplia y se enriquece año a año. Las Jornadas Binacionales, a través de esta Mesa, proporcionan un espacio para ponderar y compartir experiencias de integración de TIC, a lo cual se suman aportes de investigación y profundización en temas relevantes que están presentes a nivel mundial en el desarrollo de las TIC en la educación. Este hecho constituye una evidencia de un nivel de acumulación y transferencia de saberes no menor, que se debe seguir alimentando en la región.

Verdades, redes sociales y formación docente

Washington Meneses[1]

Resumen

La presencia del docente, tanto en el aula como en el ambiente virtual, es un acto de responsabilidad con a la divulgación de la información confiable, verificable. En una época donde la hiperconectividad nos invade, uno de los grandes desafíos del sistema educativo es ayudar a identificar la información correcta y diferenciarla de lo que es falso. En este breve trabajo hacemos un fugaz repaso sobre el eterno dilema de la verdad, lo relacionamos con el fenómeno arrollador de las redes sociales e intentamos rescatar el papel del docente como interlocutor esencial en el proceso educativo de personas responsables y libres.
Palabras clave: verdad, conocimiento científico, redes sociales, fake news, formación docente, educación

Resumo

A presença do professor, tanto na sala de aula quanto no ambiente virtual, é um ato de responsabilidade com a divulgação de informações confiáveis e verificáveis. Em um momento em que a hiperconectividade nos invade, um dos grandes desafios do sistema educacional é ajudar a identificar as informações corretas e diferenciá-las do que é falso.
Neste breve trabalho fazemos uma revisão fugaz do eterno dilema da verdade, relacionamo-lo com o esmagador fenômeno das redes sociais e procuramos resgatar o papel do professor como interlocutor essencial no processo educativo de pessoas responsáveis e livres.
Palavras chave: verdade, conhecimento científico, redes sociais, fake news, formação de professores, educação

---

[1] Profesor efectivo de Física en el Ce.R.P. del Norte. Ha trabajado en los últimos treinta años en diversos cursos del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. wameneses@mail.com

Abstract

The presence of the teacher, both in the classroom and in the virtual environment, is an act of responsibility with the disclosure of reliable, verifiable information. In a time when hyper-connectivity invades us, one of the great challenges of the education system is to help identify the correct information and differentiate it from what is false.
In this brief work we make a fleeting review of the eternal dilemma of truth, we relate it to the overwhelming phenomenon of social networks and we try to rescue the role of the teacher as an essential interlocutor in the educational process of responsible and free people.
Keywords: truth, scientific knowledge, social networks, fake news, teacher training, education

Una biografía parcial de la verdad

En 1512 Rafael Sanzio concluyó un monumental fresco denominado La escuela de Atenas. Entre tantas figuras destacadas del antiguo mundo griego, en el centro del cuadro, colocó a Platón y a Aristóteles lado a lado. Platón apunta hacia arriba con su dedo índice y Aristóteles extiende la palma de la mano hacia abajo. Allí está resumida una discusión que se remonta a 2600 años en el pasado: la cuestión sobre qué es la verdad. Platón propuso que la verdad residía en el mundo de las ideas (epistéme) y que lo que nos rodea es una representación imperfecta de lo ideal. Por otro lado, su discípulo Aristóteles expresó una concepción contrapuesta a la del maestro; para él lo verdadero se detecta con los sentidos y a través de ellos conocemos el mundo. Todavía hoy somos una mezcla de idealistas y analíticos.
En el siglo XVII se presenta un importante punto de inflexión con René Descartes. Ese filósofo y matemático introdujo la duda (pienso, entonces existo) como método para identificar la verdad. A través del método científico y la experimentación la ciencia occidental se desarrolló en un par de revoluciones industriales. Entonces, con ese dogma, los imperios europeos emprendieron una carrera calculada para obtener cada vez más conocimiento y desarrollar mejores máquinas, lo que se tradujo en capitalismo y política a escala mundial. Luego, los aportes de Bacon, Kant y Locke, entre otros, moldearon el conocimiento científico moderno y también definieron cómo enseñarlo en las universidades; esos centros a los que confiaron la responsabilidad de continuar con el proceso de descubrir y divulgar nuevos conocimientos.
En la educación formal (una exitosa invención de la revolución industrial) la verdad se enlazó inicialmente en la relación del educador, portador del conocimiento, y el alumno, quien concurría al aula para aprender; quizás una transposición de la utopía positivista del orden y el progreso. El tiempo y la historia han modificado esta

relación, hasta convertirla en una tetralogía donde convergen hoy el estudiante, el saber, el docente y los medios digitales, todos ellos vinculados por la sociología, la psicología, la pedagogía y la didáctica. El sistema educativo creció como una criatura tan compleja que se ha convertido en un universo en sí mismo; es un microcosmos que parece perseguir incesantemente la estructura social que se modifica todavía más deprisa.

El siglo XX aportó dos guerras mundiales y múltiples revoluciones sociopolíticas y científicas a un ritmo incomparable con cualquier otra época. Sobre la concepción de verdad nos centraremos en dos pensadores, Karl Popper y Thomas Kuhn, que establecieron escuelas de pensamiento crítico hacia el método científico.

Popper se opuso al determinismo y al inductivismo que prevalecían en la ciencia de 1930. Según Jiménez (2019), con Popper "las teorías científicas son hipótesis a partir de las cuales se pueden deducir enunciados comprobables mediante la observación; si las observaciones experimentales adecuadas revelan como falsos esos enunciados, la hipótesis es refutada". Entonces, si una hipótesis supera el esfuerzo de demostrar su falsedad se puede aceptar, al menos con carácter provisorio. La ciencia realmente empieza a trabajar cuando el mito es objeto de desafío a través de la responsabilidad moral del investigador. Estos argumentos fueron innovadores en su momento porque pusieron en jaque tanto la neutralidad del científico como la confianza hacia el saber establecido.

Kuhn publicó "La estructura de las revoluciones científicas" en 1962 y provocó otra conmoción en la academia. En trescientas páginas de investigación sorprende con un descubrimiento que estaba a la vista: el conocimiento científico no avanza a través de la aplicación del método hipotético deductivo, sino que se da a través de consensos simbólicos en la comunidad científica al tratar de explorar los posibles avances conseguidos en el pasado para una serie de problemas. Esto lleva a la elaboración de soluciones que se aceptan como universales, los paradigmas. Entonces, según Kuhn (1971), la ciencia, o mejor dicho su historia, no es una acumulación de conocimientos a través del tiempo, sino, cambios de paradigmas en el mismo. Cuando la experimentación pone en crisis un paradigma, hay una revolución que lleva a la modificación de las concepciones de la comunidad científica, de sus problemas y normas.

Las redes y las verdades

Las propuestas epistemológicas de Popper y Kuhn tuvieron repercusiones en la producción científica de la segunda mitad del siglo XX y también en la manera en que se enseña. Pedagogías constructivistas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la educación STEM (acrónimo del inglés que agrupa ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) que fomenta el aprendizaje en equipos, son

solo un par de consecuencias del cambio de perspectiva sobre la educación científica y, por lo tanto en la concepción de verdad en el mundo contemporáneo.
Sin embargo, dos fenómenos han despertado en los últimos diez años y ponen en jaque la identidad de la verdad. En primer lugar se ha extendido la interacción a través de las redes sociales. Las redes sociales son una revolución comunicacional en sí mismas. Como lo plantea Buckingham (2018) “no son apenas nueva tecnología, no son neutrales, son medios digitales porque representan el mundo de un modo particular”.
En otro sentido, han revivido antiguos mitos y se han elaborado nuevas teorías conspiratorias; ambos lineamientos rechazan los paradigmas aceptados por la comunidad científica y no se trata de una revolución porque los datos no han llevado a una crisis, no avalan sus propuestas bajo la lupa de la experimentación. Como la plantea el historiador Yuval Harari (2018) "nunca habíamos vivido de una manera tan acelerada, y la gente busca certezas en las historias que conoce y que les ofrecen la promesa de una verdad invariable". La combinación de la potencia interactiva de las redes sociales con la virulencia de los simpatizantes de las ideas anticientíficas ha creado una amalgama donde la ignorancia culta convive con la superstición tecnificada.
Actualmente, lo verdadero se hace difuso ya que el ciberespacio global por el que navegamos es un ambiente propicio para las fake news, las noticias de la desinformación; allí se multiplican los terraplanistas que usan celulares, los antivacunas que consultan en hospitales, aquellos que se oponen a la relatividad de Einstein y tiene un GPS, los que repudian la ley de evolución de Darwin pero viven con sus mascotas (que son el resultado de la selección natural o artificial) y quienes niegan los alunizajes (por las dudas, solo sospechan de la información proporcionada por la Agencia Espacial Norteamericana, la NASA, todas las otras agencias son inexplicablemente confiables).
“La forma de pensar de los conspiracionistas es, claro está, recursiva por naturaleza: toda evidencia que contradiga su hipótesis simplemente representa mayor evidencia que confirma el encubrimiento nefasto en curso.” (Martin, 2015).
Es muy preocupante que enfermedades que estaban controladas a través de las campañas de vacunación, como el caso de sarampión, hayan tenido un rebrote como lo advirtió la Organización Mundial de la Salud en 2018, especialmente debido a una noticia falsa publicada en las redes sociales relacionando de manera irresponsable la vacunación y el autismo. Este dato no verificado indujo al pánico colectivo y fomentó la renuencia de las familias a la inmunización de los niños.
Quizás lo más grave sea que ese poder de desinformación se ha instalado en los gobiernos, tanto en las potencias mundiales, que contradicen públicamente y sin pudor los resultados obtenidos por sus propios institutos de investigación, como en los países en vías de desarrollo, que retroceden a la ley del talión para resolver los

problemas de violencia social. Por ejemplo, a cambio de unos votos se minimiza de modo irresponsable los efectos negativos del cambio climático sobre el ambiente, la agricultura, la biodiversidad y, por supuesto, sobre la salud y el bienestar de millones de personas.

Tal vez lo más terrorífico sea que nosotros mismos estamos entregando la información más íntima de manera espontánea pero inconsciente a las grandes corporaciones; "por primera vez en la historia empieza a ser posible conocer a una persona mejor que ella misma, hackear a seres humanos, decidir por ellos" (Harari, 2018). Es imposible no vincular este complejo escenario con la modernidad líquida y el síndrome de impaciencia propuestos por Bauman (2005); el autor analiza que actualmente han perdido valor las posesiones duraderas y el conocimiento se ha convertido en una mercancía que se desecha luego de usarlo; cada porción de conocimiento que se consume es igual a la siguiente, entonces no hay oportunidad de comparar la calidad de los datos debido a la avalancha de (des)información.

La docencia y la etiqueta

Irremediablemente, este efecto invasivo se detecta también en el sistema educativo, donde es imperioso el cambio metodológico mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Un tema complicado porque los educadores todavía tenemos un fuerte influjo del positivismo y los estudiantes no son efectivamente nativos digitales. Como lo plantea Boyd (2014, citado por Escofet et al.) es peligroso asumir que los jóvenes estén informados de forma automática y es ingenuo suponer que los llamados inmigrantes digitales no tienen nada que ofrecer; Incluso aquellos que tienen miedo a la tecnología pueden ofrecer una valiosa perspectiva crítica.

Es cada vez más común que los gigantes tecnológicos (Google, Facebook, Apple, Microsoft, para citar algunos) ofrezcan recursos gratuitos para ser usados en la educación. Por un lado, eso es excelente porque permite el acceso a una gran cantidad de excelentes programas y aplicaciones para la educación sincrónica y asincrónica. Pero, en otro sentido, "los docentes son vulnerables a los atractivos del mercado: les dicen que les van a dar todas estas maravillosas herramientas y todo gratis, y en realidad ellos están obteniendo sus datos" (Buckingham, 2018).

Ante este panorama, ¿cuál es el rol de los docentes? Es seguro que hoy no somos los dueños del saber, fuimos superados con creces por el buscador inteligente de Google o por cualquier otro sistema que lo sustituya en el futuro. Sin embargo hay algo que los docentes sabemos que (todavía) solo lo hacen los humanos: buscamos la libertad aún en las peores circunstancias. Pero la libertad conlleva a un pensamiento crítico responsable que permite elegir en la diversidad de opciones. Como nos lo recuerda Buckingham (2018) el pensamiento crítico "no es solamente encontrar información, es saber evaluarla, reflexionar sobre la evidencia y la

retórica que la gente usa para argumentar, pensar sobre la lógica que tiene la discusión". Una de las responsabilidades de la educación científica es la búsqueda de la verdad, pero humildemente entendida como la responsabilidad de verificar una y otra vez los hechos antes de establecerse en una posición y, cuando las pruebas lo demuestren, ser flexibles para cambiar de opinión.
Como la responsabilidad de aprender es un proceso individual volvemos a lo que se citó anteriormente, es fundamental que el sistema escolar transite hacia la educación centrada en la persona, en sus necesidades intereses y tiempos.
En ese caso, como lo plantea Gros (2006), el docente actúa como guía o acompañante pedagógico y también como organizador de la logística del uso de las TIC en el aula. O sea, la formación docente a corto plazo deberá orientarse hacia la titulación y la actualización de profesionales con el perfil de diseñadores de aprendizaje trabajando en red y en la red. Claro que estamos siendo optimistas ya que consideramos que la inteligencia artificial todavía no puede realizar esas acciones con la misma sensibilidad y destreza que un docente experto. Probablemente ese será un punto a analizar muy seriamente en el futuro de la docencia, ya que varias profesiones tienden a desaparecer debido a la eficiente superioridad de la automatización. Irónicamente vivimos entre la paranoia de Orwell y la euforia de Huxley.
Para ir finalizando, compartimos una lista de recomendaciones, propuesta por el periodista brasileño F. Franz (2018), para identificar las fake news: 1. Lea el artículo en su totalidad (las noticias absurdas no se sostienen al leer el texto completo), 2. Analice el lenguaje utilizado por el autor (en un texto periodístico se evita el uso excesivo de adjetivos), 3. Cruce la fuentes (compruebe si la información se reproduce en otros medios), 4. Confirme la existencia de la fuente original (si el artículo tiene una entrevista investigue sus credenciales), 5. Verifique las fechas (la información fuera del contexto histórico puede llevar a confuciones), 6. Desconfíe (aun cuando la información confirme lo que piensas, no la compartas de inmediato y pregúntate ¿qué pasa si estoy equivocado?).
Estimado lector, si la lista anterior no le satisfizo recuerde que existen reglas de comportamiento en la red, la netiqueta, que representan un recordatorio de que la Internet conecta personas reales que merecen ser respetadas:
Regla 1: Nunca olvide que la persona que lee el mensaje es otro ser humano con sentimientos que pueden ser lastimados.
Regla 2: Adhiérase a los mismos estándares de comportamiento en línea que usted sigue en la vida real.
Regla 3: Escribir todo en mayúsculas se considera como gritar y, además, dificulta la lectura.
Regla 4: Respete el tiempo y el ancho de banda de otras personas.
Regla 5: Muestre el lado bueno de sí mismo mientras se mantenga en línea.

Regla 6: Comparta sus conocimientos con la comunidad.
Regla 7: Ayude a mantener los debates en un ambiente sano y educativo.
Regla 8: Respete la privacidad de terceras personas.
Regla 9: No abuse de su poder o de las ventajas que pueda usted tener.
Regla 10: Excuse los errores de otros. Comprenda los errores de los demás igual que usted espera que los demás comprendan los suyos.

Referências bibliográficas

Achenbach, J. (2015). *¿Crece el escepticismo hacia la ciencia?* Revista National Geographic en español. Disponible en https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/grandes-reportajes/crece-el-escepticismo-hacia-la-ciencia-2_8953/5, consultado el 2 de marzo de 2019.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa. Disponible en https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/retos-educacion-modernidad.pdf, consultado el 8 de marzo de 2019.

Buckingham, D. (2018). *La educación sólo puede ser una parte de la respuesta a los desafíos de los medios digitales*. Montevideo: Entrevista de Leticia Castro en La Diaria. Disponible en https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/9/buckingham-la-educacion-solo-puede-ser-una-parte-de-la-respuesta-a-los-desafios-de-los-medios-digitales/#.,consultado el 5 de marzo de 2019.

Chalmers, A. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid, España: Siglo XXI.

Descartes, R. (2010). *El discurso del Método*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca País Plan Ceibal.

Escofet, A., López, M. y Álvarez, G.(2014). *Una mirada crítica sobre los nativos digitales.* Medellín: Revista Q, vol.9, nro.7. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/286454234_Una_mirada_critica_sobre_los_nativos_digitales_Analisis_de_los_usos_formales_de_TIC_entre_estudiantes_universitarios_A_Critical_View_of_Digital_Natives_Analysis_of_formal_student_uses_of_ICT, consultado el 10 de marzo de 2019.

Franz, F. (2018). *O impacto das notícias falsas na opinião pública sobre ciencia.* San Pablo, Brasil: Nastari editores. Disponible en https://cib.org.br/estudos-e-artigos/o-impacto-das-noticias-falsas-na-opiniao-publica-sobre-ciencia/, consultado el 5 de marzo de 2019.

Gros Salvat, B. (2006). *La formación del profesorado como docente en los espacios*

virtuales de aprendizaje. Santiago de chile: Universidad de Santiago de Chile, Chile. Disponible en https://rieoei.org/historico/deloslectores/959Gros.PDF, consultado el 12 de marzo de 2019.

Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI.* Diario El País. Disponible en https://www.elpais.com.uy/domingo/yuval-harari-descifra-siglo-xxi.html, consultado el 8 de marzo de 2019.

Jiménez, E. (2019). *Pensamiento filosófico de Karl Popper*. México: revista de la Universidad autónoma del estado de Hidalgo, vol 5, nro.9. Disponible en https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n9/r1.html#refe1,consultado el 8 de marzo de 2019.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.

Marcelo García, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Universidad de Sevilla. Revista Educar, nro. 30. Disponible en https://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602, consultado el 10 de marzo de 2019.

Martin, R. (2015). *Negar la evidencia científica y creer en conspiraciones van de la mano.* MIT Technology Rewiew. Disponible en https://www.technologyreview.es/s/5013/negar-la-evidencia-cientifica-y-creer-en-conspiraciones-van-de-la-mano, consultado el 5 de marzo de 2019.

OMS (2018). *Un nuevo informe muestra que los casos de sarampión aumentan a nivel mundial debido a una cobertura vacunal insuficiente*. Ginebra/Atlanta/Nueva York: WHO. Disponible en https://www.who.int/es/news-room/detail/29-11-2018-measles-cases-spike-globally-due-to-gaps-in-vaccination-coverage, consultado el 12 de marzo de 2019.

Shea, V. (2002). *Las 10 reglas básicas de la netiqueta*. Eduteka. Disponible en http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Netiqueta, consultado el 10 de marzo de 2019.

Estudio de competencias, percepciones y usos de TIC para la enseñanza multimodal: el caso del colectivo docente de CIO Social del Noreste. Avance de investigación.

Mariana Porta[1]
Ana Casnatti[2]
Patricia Viera[3]
Cecilia Marrero[4]
Yandira Álvarez[5]
María Gimena González[6]

Resumen:

Este trabajo es un avance de investigación en el área competencias, percepciones y usos de TIC para la enseñanza en nivel terciario, en el caso del colectivo de docentes del CIO Social del Noreste. Se trata de una experiencia de docencia

---

[1] Socióloga. Magister en Educacón. Coordinadora del Ciclo Inicial Optativo del Área social Noreste, UdelaR. Coordinadora del Diploma en Innovación Educativa FLACSO.

[2] Docente del proyecto Ciudadanía Digital (CUT- UdelaR). Doctora analista cognitiva (UFBa). Magíster en Tecnología Digital (CLAEH) y en Cooperación para el Desarrollo.

[3] Profesora Adjunta del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de UdelaR. Profesora efectiva en el Departamento de Ciencias de la Educación (CeRP del Norte-CFE-ANEP). Doctora en Educación (UDE). Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (IBE-UNESCO).

[4] Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Candidata Maestría Ciencia, Tecnología y Sociedad UNQ. Posgraduada en Diseñocestratégico decTecnologías para el desarrollo inclusivo sustentable UNQ. Profesora Adjunta FIC y Asistente FCS UdelaR.

[5] Licenciada en Trabajo Social (FCS – UdelaR), Maestranda en Género y Políticas de Igualdad por FLACSO Uruguay. Profesora asistente (i) del Centro de Estudio de la Frontera. Docente Referente Local del CIO Social del Noreste.

[6] Profesora Asistente de la Licenciatura en Educación Física ISEF (CUR) UdelaR. Maestra de Educación Inicial (ANEP). Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelaR) en curso.

multimodal que ocurre en el contexto de la descentralización universitaria, en los departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo. Este avance contiene el relevamiento del equipamiento con el cual cuentan los docentes por sede y el análisis de los cursos planteados en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Udelar. Se analizan y clasifican los diseños según niveles de integración de TIC, en función de atributos como presencia docente, colaboratividad e interactividad en las actividades, uso de herramientas de moodle y selección y desarrollo de recursos educativos.
Palabras clave: formación docente, TIC y educación, entornos virtuales de aprendizaje

Abstract:

This paper is an advancement of the research project in competencies, perceptions and uses of ICT in tertiary education teaching. It focuses on the case of teachers involved in CIO Social del Noreste. It refers to a multimodal teaching experience that takes place in the context of university decentralization processes in the departments of Rivera, Tacuarembó and Cerro Largo. The current paper accounts for the inventory of technological equipment teachers count on in each teaching center and for the analysis of courses displayed in the Virtual Teaching Environment (EVA) used by Udelar. Designs are analyzed and classified in levels of ICT integration, according to attributes such as teacher presence, collaborativity and interactivity proposed in teaching tasks, use of moodle tools and selection and development of educational resources.
Keywords: teacher development, ICT and education, virtual learning environments

Introducción

En el año 2017, comenzó a implementarse en la Regional Noreste de la UDELAR, el Ciclo Inicial Optativo en el Área Social. Se trata de una trayectoria de ingreso a la universidad, que permite al estudiante acumular 90 créditos, los cuales le serán reconocidos en una posterior carrera en el área social.

La propuesta se caracteriza por dos elementos que le imprimen un carácter innovador: es regional y tiene un modelo de enseñanza multimodal. Que sea regional implica que enseña de manera simultánea en las tres sedes que componen la región: Centro Universitario de Rivera (CUR), Centro Universitario de Tacuarembó (CUT) y Casa de la Universidad de Cerro Largo (CUCEL). La enseñanza multimodal, por su parte, combina en diferentes formas y proporciones, clases presenciales, clases por videoconferencia y uso de entorno virtual de aprendizaje (EVA). Los alumnos se encuentran dispersos en las tres sedes nombradas y los docentes pertenecen a las mismas sedes o a servicios de

referencia académica alojados en Montevideo, como es el caso de Facultad de Ciencias Sociales.
Llevar adelante una propuesta de enseñanza multimodal ha implicado un desafío, tanto del punto de vista de la infraestructura (equipamiento tecnológico, logística, traslados, disponibilidad de técnicos que provean apoyos) como del punto de vista de las competencias demandadas al equipo docente, a efectos de lograr una adecuada integración de las TIC al proceso educativo. Esta modalidad de enseñanza requiere tanto saberes técnicos como nuevos abordajes que obligan a modificaciones y rupturas con conceptos y prácticas docentes establecidas y familiares. Tal es el caso, por ejemplo, de pasar de un concepto de salón de clase al de aula virtual, o de concebir el rol docente exclusivamente asociado al profesor frente a la noción de presencia docente distribuida (Bustos, 2011). Lo cierto es que la inclusión de TIC requiere inexorablemente ciertas nuevas competencias digitales y pedagógico-didácticas, que van desde el uso instrumental hasta la adecuada integración y adecuación de estas al propósito educativo de cada clase y de cada curso.
En función de generar conocimiento sobre el proceso que transita el colectivo de docentes inmerso en esta experiencia de enseñanza a partir del CIO Social del Noreste, este equipo de investigadores se ha propuesto abordar el estudio de las competencias, percepciones y usos de las TIC por parte de dicho colectivo. El proyecto se propone realizar un relevamiento a nivel de cuatro dimensiones interconectadas: infraestructura y equipamiento de TIC existente en la región, el diseño de los cursos en el entorno virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle (EVA), percepciones y usos de las TIC por parte de los docentes y procesos de apropiación vividos por el mismo grupo.
Este trabajo en particular, en tanto avance de investigación, abordará las dos primeras dimensiones: la infraestructura como disponibilidad de equipamiento y apoyos técnicos y los cursos diseñados por las diferentes cátedras docentes y desplegados en la plataforma EVA.

Integración de TIC: entorno de trabajo, disponibilidad de equipamiento y competencias docentes

Partimos del siguiente concepto de competencia:

> Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenaud, 2001 p.10)

Específicamente nos interesan las competencias asociadas a la integración de TIC a la enseñanza. En tal sentido, estaríamos considerando la aptitud para enfrentar eficazmente la integración de las TIC a la selección y generación de recursos educativos, a la creación de entornos de enseñanza alojados o apoyados en o mediados por TIC y a las prácticas de enseñanza demandadas por dicha inclusión de TIC. Los recursos cognitivos, en este caso, tienen que ver con el conocimiento de las herramientas tecnológicas en su dimensión instrumental, pero también, y principalmente, el saber acerca de los usos pedagógico y didácticamente significativos, de acuerdo a un propósito de enseñanza.

Esta perspectiva de las competencias, remite a evidencias que son relevables y medibles en un determinado momento, dando cuenta de un estado de situación para cada uno de los individuos que conforman el colectivo docente. Es decir, cada uno de los docentes, tomados en un momento, se encuentra en un punto de un continuo, gradual, de adquisición de habilidades, de cambios en las actitudes y en las formas de posicionarse frente lo que es, en definitiva, un proceso de integración de TIC a la enseñanza.

Asimismo, es necesario realizar algunas precisiones respecto a la forma de trabajo del colectivo docente. Más allá de que se puede relevar la variable competencias para cada individuo, la tarea de enseñanza está bajo la responsabilidad de grupos que conforman cada cátedra, con lo cual la docencia de una asignatura no refleja decisiones u opciones de un solo docente, sino que tiene la impronta del grupo, su trabajo en equipo y su sinergia o falta de ella.

Habría, por lo tanto, varias maneras de abordar el colectivo docente y sus competencias: tomarlos individualmente, considerarlos como equipos detrás de cada asignatura o incluso como red que adopta diferentes configuraciones, ya que algunos docentes son parte de más de un equipo y funcionan además en instancias comunes como la sala docente, o algunas experiencias de formación compartidas.

Por otro lado, la disponibilidad de recursos tecnológicos, entendidos como el equipamiento de hardware y software, la asistencia técnica, los conocimientos existentes en distintos miembros de la comunidad docente y las oportunidades de aprendizaje, también inciden, ya sea facilitando o entorpeciendo esos procesos de integración de TIC. Así como los propios educadores se constituyen en fuentes de conocimientos prácticos o teóricos para los demás, la carencia o disponibilidad de equipamiento adecuado y apoyos técnicos, puede ser tanto un poderoso motivador, como una fuente de frustraciones a la hora de usar TIC.

Yendo a buscar las evidencias sobre las competencias, prácticas y percepciones respecto a la integración de TIC, hay diversas formas de relevamiento. Es revelador observar las producciones de recursos educativos, las propuestas de diseño de curso y de actividades en la plataforma virtual y los registros de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en el entorno virtual.

La población objetivo de este estudio es el colectivo docente de CIO Social del Noreste. Nos referimos a 35 docentes en total, 11 de Montevideo y al resto de las sedes del interior: 5 de Melo, 8 de Rivera y 11 de Tacuarembó. 5 son grados altos (4 y 5), 26 de ellos son grados 2 y 3, mintras 4 son ayudantes grado 1.
Se observa que la mayoría de los docentes reside en la región. Los docentes que participan desde Montevideo, ya sea a través de videoconferencias o de clases presenciales que requieren desplazamiento a la región, pertenecen a los servicios de Facultad de Humanidades o de Facultad de Ciencias Sociales. Los restantes docentes residen en la región próximos a las sedes donde enseñan. Se agrupan en cátedras para la enseñanza de 16 cursos. 9 de los 35 docentes enseñan en 2 o más cursos. Cada curso propone un diseño diferente, con su propia combinación de clases presenciales, uso de videocoferencias y de plataforma EVA.
Tomando en cuenta lo explicitado, este avance de investigación presenta una primera etapa realizada. La misma pretende generar conocimientos acerca de la disponibilidad de equipamiento tecnológico y acerca de las formas en las cuales la plataforma virtual moodle está siendo utilizada por los diversos equipos responsables de las unidades curriculares.
La expectativa es que el conocimiento generado permita, de manera secuencial, crear nuevas herramientas de recolección de datos más orientadas a las competencias individuales y al funcionamiento de las sinergias grupales de los equipos docentes.
Para el relevamiento de equipamiento, hemos tomado como unidad de análisis la sede. Para las propuestas en la plataforma, la unidad de análisis es el curso, detrás del cual existe un equipo docente de entre 2 y 5 miembros. Para una etapa posterior, que refiera a competencias y proceso de apropiación, se trabajará con la unidad docente.
Se realizan los siguientes pasos en función del relevamiento inicial: para relevar equipamiento. Visita a las sedes donde se realiza la docencia, con el propósito de hacer un relevamiento ocular y un proceso de indagación acerca de la existencia de equipamiento para la enseñanza multimodal y de apoyos técnicos, recurriendo a informantes calificados y tomando nota a partir de charlas informales con personal docente y no docente. Se suma una encuesta a docentes de la sede. Para relevar las propuestas en el EVA: observación de la propuesta de cursos tal cual se proponen y despliegan en la plataforma, tanto apuntado a las prácticas, como a los supuestos asociados a las mismas. También es revelador observar las producciones de recursos educativos, las propuestas de diseño de curso y de actividades en la plataforma virtual y los registros de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en el entorno virtual.

Relevamiento de equipamiento

Si bien el relevamiento realizado abarcó datos sobre disponibilidad de computadoras y cañones, optamos por incluir en este avance solamente los datos referidos videoconferencias, por razones de espacio y por considerarlos los más sensibles. Es el tipo de equipamiento sobre el cual se perciben más problemas, tanto en la disponibilidad como en el uso.

Cuando se trata de usar una videoconferencia para docencia, la disponibilidad de equipo no se limita a tener o no tener un dispositivo, sino que debe valorarse si el equipo es adecuado a la función. Para una adecuada transmisión, se requiere una calidad de audio suficiente para un salón de clase con un grupo de 20 o más estudiantes, que pueden estar físicamente lejos de los parlantes. Se hace necesaria además una calidad de imagen que permita claridad de lectura de texto y gráficos que el docente puede estar mostrando desde una computadora conectada en la localidad distante. A efectos de clasificar los equipos, recurrimos a informantes calificados de ProEva, Udelar, que los clasificaron considerando el mantenimiento y la antigüedad del equipo, su diseño y fabricación.

En segundo lugar, se realiza una encuesta en las tres sedes, donde se pregunta acerca de la percepción sobre la suficiencia o insuficiencia del número de equipos, sobre la calidad de imagen y sonido, la conectividad, el propio nivel de autonomía para su uso y la disponibilidad de apoyos en los diversos horarios

A partir del relevamiento realizado, y contextualizando estos datos en nuestro conocimiento directo de las sedes y de los datos de informantes calificados, podemos concluir lo siguiente de forma preliminar.

1. La cantidad de equipos de videoconferencia se percibe como suficiente solo en una de las sedes, CUCEL, justamente aquella donde funciona únicamente la propuesta CIO y ninguna otra carrera.
2. Las tres sedes tienen equipos de calidad diversa, destacándose la sede de Rivera por sus carencias mayores en número y calidad.
3. De acuerdo con opiniones de docentes de las 3 sedes, ninguna sede cuenta con suficiente apoyo técnico en todo el rango de horarios que tiene clases.
4. En las tres sedes relevadas se hace referencia, por parte de los docentes, al hecho de que recurren a personal de portería y vigilancia por ayuda técnica, en caso de incidentes que impidan el normal uso del equipo.
5. La calidad del equipamiento de videconferencias no tiene que ver solamente con el uso, el mantenimiento y la antigüedad del equipo, sino con su diseño, fabricación y servicio posventa.

Concluimos que es importante realizar un buen proceso de selección cuando se hará una compra. Las compras de equipamiento de TIC requieren valoraciones sobre su adecuación y utilidad a los propósitos educativos y a la modalidad de docencia a la cual se integrarán. Preferentemente, deben involucrar a docentes que

manejen esa información y decidan junto a asesores informáticos. Asimismo, la disponibilidad de equipos y su estado es un dato altamente relevante para una sede. Es deseable que el equipo docente que allí trabaja conozca de qué equipamiento dispone, en qué condiciones y con qué posibilidades. Saber esta información es el primer paso para cualquier proceso de integración de TIC a la docencia.

Los cursos en la plataforma EVA

A efectos de detenernos en los cursos tal cual se despliegan en la plataforma EVA, debemos hacer las siguientes aclaraciones:

1. Al momento de este relevamiento, se toman en cuenta no la totalidad de los cursos ofrecidos por el programa CIO Social Noreste, sino los cursos que efectivamente tuvieron matrícula de estudiantes de CIO. Estos son 16 cursos de los 25 ofrecidos en el año. De esos 16, se relevaron 13, por tratarse de los cursos disponibles para observar en el momento de la investigación.
2. Para realizar la observación, se definió un conjunto de atributos que serían observados en cada curso, que se detallan en la tabla debajo. Los mismos hacen referencia a aspectos de la propuesta que vinculan opciones de diseño (herramientas de moodle y forma en que se utilizan individualmente y combinan entre sí), con opciones pedagógico-didácticas. Por ejemplo, el grado de interactividad de las actividades propuestas en el curso se observará según cómo se redacta la consigna, cómo reaccionan los estudiantes y los docentes, en tanto tutores.
3. Si bien se relevan cursos que no están siendo cursados al momento de la observación, se observa tanto la propuesta como el registro de las sucesivas participaciones de estudiantes y docentes, lo cual permite ver el aspecto más dinámico y las "huellas" de las prácticas educativas del equipo docente.
4. La tabla de atributos observados se utilizó de la siguiente manera: se observaron los atributos para cada curso. Se coloca 1 o 0 en caso de presencia o ausencia de dicho atributo. Finalmente, se suman las cifras para cada curso. El resultado final es un ordenamiento de los cursos que deberá estar entre 0 y 24. A partir de ese ordenamiento surgen las categorías que se detallarán más adelante.

Cuadro 1: Ejemplo de atributos observados en los cursos de la plataforma del EVA, UDELAR

ELEMENTOS QUE DAN CUENTA DE UN DISEÑO ARTICULADO	hay componentes de diseño de curso en plataforma que presentan y articulan los componentes de la propuesta: ej. hay una bienvenida y/o explicación del tipo de curso y de los recursos o tareas que se propondrán en el EVA o la forma en que se integrará cada tarea a lo presencial
INTERACTIVIDAD de las actividades propuestas	interactividad estudiante-recursos
	interactividad estudiante-estudiante
	interactividad estudiante-docente
COLABORATIVIDAD	existen espacios y propuestas de trabajo y aprendizaje colaborativo entre estudiantes con el propósito de lograr un producto final pueden ser foros, wikis, talleres, etc.
TIPO DE RECURSO SELECCIONADO:	mapas, imágenes, cuadros, gráficos en gral. Se propone la tarea a partir del recurso presentado.

Fuente: elaboración propia en base a resultados de observación de cursos en el EVA

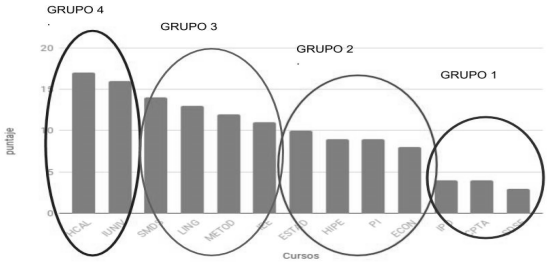
Los puntajes resultantes de la observación de los atributos permiten agrupar los cursos según su nivel de integración de tecnología. Esa apreciación implica ponderar el nivel de uso de TIC desplegado al servicio de objetivos pedagógico-didácticos.

Al momento de dar sentido a ese agrupamiento, se ha encontrado de utilidad recurrir al modelo SAMR de Puentedura (2013) que distingue una gradación de cuatro niveles según los tipos de actividades de integración de TIC. Los mismos son: sustitución, aumento, modificación y redefinición. La sustitución es cuando la tecnología se usa para hacer lo mismo que antes se hacía sin ella. El aumento ocurre en un proceso que implica una mejora, particularmente en la productividad, la modificación implica un nuevo abordaje didáctico y la redefinición ya refiere a propuestas de actividades imposibles de realizar sin TIC y opciones pedagógico-didácticas que requieren cierto nivel de exploración y pueden llegar a implicar innovaciones.

Inspirados en estos cuatro niveles, se observó en qué medida era posible seguir dicho agrupamiento, dados los resultados y las características centrales y comunes

a cada subconjunto de cursos dentro del continuo observado. Se expone debajo la gráfica y el desarrollo de los agrupamientos.

Gráfica 1: Resultado de observación de cursos en el EVA



Fuente: datos relevados, productos de la observación de cursos en EVA

Se detalla a continuación la clasificación de los cursos observados, agrupados según nivel y estrategias de integración de TIC.

Cuadro 2: cursos observados en el EVA, agrupados según integración de TIC

GRUPO 1: Integración a nivel inicial de acceso a las TIC 1. El EVA se usa exclusivamente como repositorio o buzón de entrega de tareas. 2. No hay presencia docente, ni interacción ni colaboración dentro de la plataforma 3. Cursos que apuestan a la presencialidad y usan el EVA como complemento secundario, principalmente como repositorio o medio de comunicación con alumnos.
GRUPO 2: Integración a nivel de adopción, sustituyendo herramientas alternativas no tecnológicas. 1. Hay intencionalidad de parte del equipo docente de explorar herramientas concretas o estrategias. Ej. polimedias (breves presentaciones

audiovisuales), recursos audiovisuales seleccionados de la web, cuestionarios. 2. Hay consignas claras que permiten realizar la tarea a distancia sin necesidad de recurrir al docente. 3. Hay cierto nivel incipiente de desarrollo de recursos educativos por parte del equipo docente, aunque no implique sistematicidad. 4. La presencia docente en el EVA es escasa. Faltan devoluciones y seguimiento sistemático. 5. Cursos que exploran posibilidades de la plataforma, con objetivos modestos. 6. La tecnología se integra con el propósito de sustituir alguna herramienta previamente usada para el mismo fin. Por ej. un buzón de entrega creado con la herramienta tarea de moodle sustituye la entrega.
Grupo 3: Integración a nivel de adaptación 1. Hay una actitud deliberada del equipo docente de explorar herramientas y mejorar aspectos del diseño virtual global del curso. 2. Hay un apreciable nivel de diseño de actividades y elaboración de recursos por parte del equipo docente, por ej. selección de un recurso de la web y elaboración de una actividad con consigna, criterios de evaluación y seguimiento. 3. Se aprecia una variedad de recursos en repositorio. 4. Hay presencia del docente, aunque no sea permanente o sistemática (autoría, devoluciones en texto, calificaciones). 5. Cursos que exploran el concepto de aula virtual, parcialmente, en algunas dimensiones. 6. Se puede decir que la integración de tecnología en este caso ya implica un cambio que no sería posible sin ella.

Grupo 4: Integración a nivel de modificación de prácticas
1. Se aprecia variedad de herramientas y recursos usados. 2. Hay recursos y actividades creadas por el equipo, con roles docentes claros en el EVA, por ej. tutoría. 3. Se propone mayor interactividad y colaboración que en los niveles previos. 4. La propuesta de curso se asume como semipresencial y articula el aula presencial con la virtual. Se desarrollan nuevas prácticas. 5. El equipo docente a cargo del curso tiene experiencias previas de uso de TIC para fines educativos y está dispuesta a volcarlo en el curso como un elementos esencial del diseño global del mismo.

Fuente: elaboración propia en base a datos de relevamiento

Conclusiones preliminares

Se corroboran dificultades en cuanto a disponibilidad de infraestructura de equipamiento tecnológico, particularmente en lo que respecta a uso de videoconferencias. Dichas dificultades crean condiciones adversas al desarrollo de la enseñanza ya que el docente no percibe un marco de seguridad y apoyos técnicos para ejercer una docencia tan dependiente de la tecnología, como es la multimodal.

A partir del análisis de los cursos en el EVA, podemos llegar a algunas ideas preliminares que van bosquejando el perfil de competencias y posibilidades de integración de TIC del equipo docente estudiado. Se trata de un colectivo docente que despliega un rango amplio de habilidades digitales. A su vez, se agrupan en equipos que, trabajando en la docencia de las diferentes unidades curriculares, logran, en el EVA, productos diferentes en el grado de integración de TIC y su articulación a objetivos de enseñanza. Las propuestas relevadas dan cuenta de esa gradación, que podría reflejar tanto distintas opciones respecto a los objetivos para el uso de TIC, como distintos grados de pericia en el manejo de las herramientas. De la agrupación, se desprende que los docentes pertenecientes al grupo 2 y 3 tienen intención de explorar el EVA, ya sea aventurándose con experiencias puntuales o integrando con mayor sistematicidad un recurso. Pero son los del grupo 4 que apoyan gran parte de la experiencia de enseñanza en el EVA, como entorno, como ámbito de intercambio, en definitiva, como aula virtual activa. Se puede inferir que dentro de los equipos al frente de estas unidades curriculares, existen conocimientos y competencias en uso de TIC para fines educativos que

probablemente provengan de experiencias previas o formación específica en el área.
El EVA es un elemento más del cual dispone el docente, como punto de partida para diseñar su curso, como lo son sus horas de disponibilidad o sus recursos educativos. Esta observación da cuenta de las formas en que cada cátedra opta por integrarlo, pero no de las razones para esa opción. Es decir, un grupo de docentes puede elegir usar el entorno virtual solamente como repositorio por opción de volcar más horas a la presencialidad, o por carecer de los conocimientos para explorar otras opciones. Eso se sabrá en posteriores etapas de esta investigación cuando se recurra a entrevistas con los equipos docentes.
Es deseable que las decisiones en torno al uso del EVA respondan a una opción de diseño de curso, consciente, respecto a su modalidad, combinación de presencialidad y trabajo a distancia, beneficios y debilidades y no a una carencia de formación en el uso de dicho recurso. También es ideal que dichas decisiones estén en función de objetivos de enseñanza y aprendizaje.
Hasta aquí las conclusiones preliminares que nos permitirán tomar como insumos para los siguientes pasos en la investigación que se propone este equipo.

Referencias bibliográficas

Bustos, A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita. Universidad de Barcelona, España.

Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? Revista de Educación a Distancia, (56).

Esteve, F., Castañeda, L., & Adell Segura, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital.

Hilbert, M. R., & Cairó, O. (2009). ¿Quo vadis, tecnología de la información y las comunicaciones?: conceptos fundamentales, trayectorias tecnológicas y el estado del arte de los sistemas digitales. CEPAL.

Puentedura, R. (2010). SAMR and TPCK: Intro to advanced practice. Retrieved February, 12, 2013.

Puentedura, R. P. (2013). The SAMR model explained by Ruben R. Puentedura [Video file].

Puentedura, R. R. (2014). SAMR: A contextualized introduction. Lecture at Pine Cobble School. Retrieved March, 13, 2014.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 14(3), 503-523.

San Nicolás, M. B., Vargas, E. F., & Moreira, M. A. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 14(19).

Sierra, C., & Rodríguez, N. (2014). Elementos de gestión para la incorporación de las TIC en la educación superior. El caso de la pontificia universidad javeriana. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp. 1-12).

Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A., & Chávez-Vescance, J. D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.

Praxis: transformación de las prácticas de enseñanza universitaria con tecnologías digitales

Ada Czerwonogora[1]
Virginia Rodés[2]

Resumen

Se relata una experiencia de trabajo en comunidades académicas de aprendizaje profesional (CAAP) desarrollada en el marco del proyecto "Praxis: formación pedagógico-didáctica en tecnologías y práctica docente", proyecto de investigación-acción desarrollado en Uruguay de 2017 a 2019, orientado a explorar e indagar las prácticas desarrolladas por docentes de nivel medio y superior de la educación pública en Uruguay, como forma de identificar posibilidades, fortalezas y debilidades de la integración de tecnologías digitales en sus estrategias de enseñanza. El artículo enfoca en el proceso desarrollado por una CAAP en el contexto de la Universidad de la República (Udelar). Los hallazgos dan cuenta del potencial transformador de las CAAP desde un modelo de trabajo colaborativo con tecnologías participativas en un marco de prácticas abiertas, orientando la continuidad de esta modalidad como estrategia de desarrollo profesional docente.
Palabras clave: Educación superior, comunidades de aprendizaje profesional, prácticas educativas abiertas

---

[1] Dra. en Ciencias Naturales (UNLP, Argentina), Mag. en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Fac. de Educación, Panamá), Lic. en Ciencias Biológicas (Udelar), Doctoranda en Filosofía de la Ciencia (UNLP). Profesora Adjunta de la UnEVA (FEnf, CURE) e integrante del Núcleo REAA (EI, Udelar).

[2] Profesora Agregada, Coordinadora del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República y Co-Responsable del Núcleo Interdisciplinario sobre Recursos Educativos Abiertos y Accesibles de la Universidad de la República, Uruguay. Doctora en Equidad e Innovación en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, Magíster en Enseñanza Universitaria y Licenciada en Comunicación Educativa por la Universidad de la República.

Abstract

The article describes an experience in academic professional learning communities (APLC) developed within the framework of the project "Praxis: Pedagogical-didactic training in technologies and teaching practice", an action-research project developed in Uruguay from 2017 to 2019, oriented to explore the practices developed by middle and higher level teachers of public education in Uruguay, as a way to identify possibilities, strengths and weaknesses of the integration of digital technologies in their teaching strategies. The article focuses on the process developed by an APLC in the context of the University of the Republic (Udelar). The findings show the transformative potential of the APLC from a collaborative work model with participatory technologies within a framework of open practices, guiding the continuity of this modality as a teacher professional development strategy.
Keywords: higher education, professional learning communities, open educational practices

Introducción

En este trabajo relatamos la experiencia de la comunidad #PraxisUdelar desarrollada en el marco Proyecto “Praxis: Formación pedagógico-didáctica en tecnologías y práctica docente” (Cabrera, 2016), una investigación realizada en Uruguay entre setiembre de 2017 y febrero de 2019, en la cual participaron instituciones educativas públicas uruguayas y españolas. Por un lado, el equipo del proyecto nucleó investigadores del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través del Centro Regional de Profesores del Centro (CERP-C) y del Departamento de Tecnologías Digitales (TD-CFE), y la Udelar, con la participación del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) (Uruguay); por otro, se integró como asesora la Universidad de Santiago de Compostela (España), a través del Grupo de Investigación Stellae.

El propósito de la investigación se orientó a explorar e indagar las prácticas desarrolladas por docentes de nivel medio y superior de la educación pública en Uruguay, como forma de identificar posibilidades, fortalezas y debilidades de la integración de tecnologías digitales (TD) en sus estrategias de enseñanza. En esta contribución nos centraremos en uno de los objetivos específicos del proyecto, destinado a conformar comunidades de aprendizaje que generen instancias de formación y sensibilización presenciales y virtuales para analizar las prácticas. Nos enfocaremos en la experiencia de la comunidad generada en la Udelar.

El modelo metodológico-conceptual para el análisis de las prácticas docentes se diseñó como una investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988), situada en el marco de comunidades de aprendizaje y de prácticas (Wenger, 1998) y con una

perspectiva de prácticas educativas abiertas (PEA) (Cronin, 2017; Cronin y MacLaren, 2018).
La comunidad de práctica es un grupo de personas que desarrolla una misma actividad profesional o interés y que se implica en la resolución colaborativa de un problema, profundizando en el conocimiento de este a través de la interacción continua, compartiendo sus experiencias y saberes (Wenger, op. cit.; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Comparadas con las comunidades de práctica, las comunidades de aprendizaje profesional resultan más específicas para el contexto educativo (Owen 2014), si bien ambas comparten los mismos objetivos, estrategias y conceptos con relación al aprendizaje profesional. Estas instancias de aprendizaje entre colegas (colaborar, compartir, etc.) describen diferentes estructuras en las que ocurre el aprendizaje (Vangrieken, Meredith, Packer, y Kyndt, 2017). Las investigaciones indican que, si se presenta la oportunidad, los educadores prefieren trabajar con colegas, y los beneficios de esta colaboración están bien documentados (Patton y Parker, 2017, y referencias citadas allí).
Es ampliamente aceptada la idea de que formar parte de una comunidad constituye una de las oportunidades más potentes para el desarrollo profesional, lo que sugiere el mayor poder del aprendizaje entre sus miembros frente al aprendizaje individual. Bajo esta afirmación subyace la idea de aprendizaje como participación, asociado a la cognición o aprendizaje situado (Dewey, 1916; Lave y Wenger, 1991; Vigotsky, 1978), en el cual se destaca el aprendizaje como hecho colectivo, que implica participación en comunidad y considera la adquisición de conocimientos como un proceso de carácter social.

Descripción de la experiencia

El trabajo de la comunidad #PraxisUdelar se encuadró en el curso de Formación Docente “Análisis de las prácticas de enseñanza universitaria con tecnologías digitales”, que se realizó en el marco del proyecto entre abril y junio de 2018. Al mismo tiempo, se desarrolló en el CeRP la conformación de la comunidad #PraxisCeRP, que integró a las investigadoras del proyecto junto a los practicantes avanzados de dicho centro, en un trayecto formativo análogo.
Para el curso en la Udelar se convocó a docentes de todas las áreas con un año o más de experiencia de aplicación de TD en aula. Participaron más de 30 profesores y profesoras de todas las áreas de la Udelar: Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, Ciencias Sociales y Artísticas, Ciencias de la Salud. La propuesta del curso se planteó con una serie de objetivos concretos, en sintonía con los planteados en el proyecto: 1. desarrollar procesos de investigación-acción en el marco de comunidades de aprendizaje favoreciendo la reflexión sobre las prácticas docentes; 2. a partir del análisis de prácticas, identificar colectivamente cuáles son las condiciones institucionales de los docentes universitarios que

integran las TD; cuáles, por qué, cuándo y cómo se incorporan las TD en el aula universitaria y fuera de ella en ámbitos semipresenciales y virtuales; cuál es el impacto que tienen las TD en las prácticas docentes; 3. Idear, diseñar e implementar iniciativas de mejora y transformación de las prácticas docentes con TD, que contribuyan a alcanzar una integración significativa. No obstante, los y las participantes fueron invitados en el primer encuentro de presentación del curso, a integrarse y formar parte en la investigación de Praxis desde lo personal: a vivenciar una experiencia de trabajo en comunidades de aprendizaje y de práctica, a revisar las prácticas docentes y transformarlas, a analizar la experiencia en el marco de un proceso de investigación acción y eventualmente, a publicar el análisis a partir de la redacción de uno o más artículos científicos.
El curso se articuló en tres módulos metodológico-conceptuales que abordaron la Identificación, reflexión y transformación de las prácticas de enseñanza con TD. A su vez, en cada instancia se trabajaron instrumentos específicos, diseñados y adaptados para el curso. Se alternaron encuentros presenciales quincenales con instancias de intercambio virtual en la red social académica Comunidad ProEVA, plataforma basada en el software libre Elgg. Acorde con el modelo de prácticas educativas abiertas, las participaciones en esta red fueron publicadas por los participantes en un formato abierto, visibles para cualquier miembro de la comunidad y también fuera de ella. También fueron abiertas para los integrantes de la comunidad #PraxisCeRP (y viceversa) durante todo el proceso.

Proceso de trabajo y principales resultados

Consideramos relevante a los efectos de esta publicación, retomar el recorrido del curso y brindar detalles de las actividades desarrolladas en el marco de la comunidad, en una suerte de relato que recupere las voces de sus protagonistas a lo largo del proceso.
Para el punto de partida del curso propusimos, además de las expectativas, un autodiagnóstico con relación a las TD, desde la percepción de cada participante: ¿Dónde siento que estoy ubicado en el presente de mi práctica con relación a las TD? Sumado a esto, una proyección hacia el futuro: ¿Adónde quiero o me gustaría llegar? Entre las expectativas, los docentes manifestaron su interés de observar sus prácticas mediadas por tecnologías y poder reflexionar sobre ellas, al mismo tiempo que observaban las de sus colegas y compartían experiencias con ellos; así como explorar “si la incorporación de TD favorece un cambio en las prácticas docentes”, “encontrar y compartir herramientas de TD que mejoren la calidad de mi docencia”. También expresaron su deseo de “vivenciar y contribuir en una comunidad de práctica”. Con relación a su presente asociado a las tecnologías, la mayoría se percibió como usuario de nivel medio, “ubicada a mitad de camino, las TD está integradas a mi vida, aunque sigo siendo una exploradora de sus

potencialidades". Al visualizar su futuro, surgió el deseo de seguir mejorando sus prácticas e involucrarse con "un mejor conocimiento y uso de las mismas". Inclusive, se destacó la idea de que pensar en un punto de llegada "suena a definitivo", lo que sugirió la idea de que no hay un final del recorrido.

Identificación de las prácticas con TD

El primer módulo del curso se centró en la identificación de las prácticas con TD, a través de observaciones cruzadas de aulas presenciales y virtuales en EVA, con una evaluación de estas por parte de los observadores. Para esta actividad, presentamos a los docentes el instrumento de observación de prácticas mediadas por TD (IOPE-TD), diseñado por el equipo del proyecto como combinación del modelo para desarrollar y comprender la competencia digital (Ferrari, 2013) y de la Matriz de Integración de Tecnología (TIM) del Florida Center for Instructional Technology. Conjuntamente con la presentación del IOPE-TD, surgió la necesidad de profundizar en los significados de las categorías de competencias y de introducir el modelo de Conocimiento Tecno-Pedagógico del Contenido (TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge), "como forma de pensar sobre el conocimiento que los profesores necesitan comprender para integrar la tecnología de manera efectiva en sus clases" (Mishra y Koehler, 2008, p. 2). El grupo se organizó en parejas que intercambiaron visitas a sus clases presenciales, o que compartieron acceso a su colega al aula virtual de su curso en EVA; completaron el IOPE-TD y lo compartieron en Comunidad ProEVA, complementado con una narrativa de la observación realizada, por ejemplo: "Con respecto al instrumento y luego que logré comprenderlo, considero que es potente. La doble entrada y lectura: en la horizontalidad los docentes y en vertical los estudiantes; permite cruzar objetivos y expectativas de los docentes, con el empoderamiento del aula por parte de los estudiantes, todo unido por un objetivo común el aprendizaje".

Reflexión y análisis de las prácticas

Luego de las observaciones de aula, iniciamos el módulo de reflexión sobre las prácticas con TD. Para analizar las prácticas observadas la propuesta inicial fue trabajar con las "preguntas de indagación"[1], cuyo objetivo es desarrollar un itinerario reflexivo inicial tanto del rol de los docentes como de la reacción de los estudiantes en el aula (presencial/virtual), y utilizar los resultados como base de la reflexión crítica sobre los procesos que tienen lugar en ella. Las preguntas tuvieron

1 Instrumento modificado de Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. Metodologías formativas basadas en la reflexión. https://www.practicareflexiva.pro/

una doble utilidad: se aplicaron a las prácticas observadas, pero luego fueron empleadas como autoindagación sobre la propia práctica.
Entre los diversos aspectos que surgieron en la comunidad, se señalaron inquietudes asociadas con los estudiantes, por ejemplo: "...la falta de información sobre la realidad nacional. Como docente asumo o supongo que hay ciertos datos de la realidad que son de conocimiento general de cualquier público, incluyendo por tanto a los alumnos universitarios. La realidad es que no es así. No tienen la más mínima idea, de datos actuales y reales de la economía uruguaya. Insisto, no en cosas que pasaron hace años, sino temas actuales que están en la tapa de los diarios en sus versiones digitales". También se mencionó su falta de participación, en particular cuando la impronta de las aulas virtuales es de repositorio: "... que el curso esté destinado exclusivamente como repositorio de materiales, hace que los estudiantes no se involucren demasiado con la herramienta, no se comuniquen por ese medio y no participen de los foros y comentarios en los casos en los que se les solicita o lo necesitan". Estas preocupaciones interpelaron el rol docente frente a las TD y al EVA en particular como recurso emblemático y de uso extendido en la Udelar: "Considero que parte de lo que como equipo consideramos un problema, que es la deserción y la bajísima aprobación del curso, se podría mejorar buscando la participación activa a través de esta herramienta. Si bien es cierto que los estudiantes no participan, ni siquiera entran demasiado al curso en EVA, también es cierto que no lo promovemos ni con la propuesta de curso en EVA ni desde la clase presencial".
Al mismo tiempo, se planteó la necesidad de "...contribuir a la autonomía del estudiante" y de acompañar su formación como futuro profesional: "Desde esta manera puede el alumno proponer videos o consultar sobre la validez de los mismos en el Foro de consultas que le sugiero. Todo esto articula y permite un ida y vuelta a la hora de introducirse en el conocimiento de estos procedimientos informacionales, necesarios para el resto del hacer profesional". La visión crítica sobre el uso de TD en la propia práctica evidenció también las necesidades de la formación didáctica de los docentes: "En Facultad se habla mucho de la enseñanza centrada en el estudiante y que éste vaya generando su propio trayecto, pero en la práctica son pocos los que asumen esta responsabilidad o desafío y buscan una enseñanza más dirigida y de transferencia de información. A su vez, los docentes no estamos bien formados en didáctica por lo cual cada uno va haciendo su propia experiencia aplicando sus propias estrategias o las usadas por docentes referentes". Los aspectos para mejorar se enfocaron en las inquietudes y necesidades señaladas: "¿Cómo mejorar la participación e interacción de los estudiantes en las clases presenciales? ¿El uso de TD interactivas podría contribuir a mejorar este aspecto? ¿Podemos fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de la plataforma EVA? ¿La formación de los docentes

en su uso podría contribuir a implementar actividades en EVA para lograr los objetivos de aprendizaje planteados en el curso?"

En este módulo también se profundizó en la reflexión a través del análisis de incidentes críticos (IC), entendidos como "sucesos acotados en tiempo y espacio, inesperados y desafiantes, que, al superar un determinado umbral emocional, ponen en crisis o desestabilizan al profesor; para recuperar el control pueden requerir la revisión de su propia identidad profesional" (Del Mastro y Monereo, 2014, p. 6). Los IC relatados por los docentes evidenciaron diferentes situaciones asociadas con las TD y su uso, que afectaron aspectos personales del desempeño profesional y de la práctica docente. Una docente analizaba su caso referido a la incorporación de una innovación en la práctica (trabajo con wikis) desde una doble perspectiva: "Lo entiendo como un IC para el estudiante porque era la primera vez que se enfrentaba a la herramienta, no entendía correctamente su funcionamiento, los plazos para su realización fueron acotados (dos días) y era un número elevado de estudiantes para trabajar en una única wiki. También constituyó un IC para los docentes y nos hizo reflexionar sobre la inclusión de las TD en la enseñanza. Así como se instrumentó la herramienta, esta se convirtió en protagonista, ya que los estudiantes estaban más pendientes de las cuestiones instrumentales que de la actividad de aprendizaje". En la resolución del IC, debido al uso estructurante de la tecnología propuesto, se planteó una solución concreta para lo inmediato: "el equipo docente analiza lo producido en la wiki hasta ese momento, lo presenta en la instancia presencial siguiente para trabajarlo junto a los estudiantes y luego sube al EVA la lista corregida para que pueda ser utilizada por todos los grupos de estudiantes en la práctica externa". La solución a largo plazo implicó una revisión de las formas de enseñanza y de la autonomía de los grupos de estudiantes: "Año a año hemos ido modificando la propuesta para abordar esta temática y actualmente se sigue disponiendo de la actividad wiki para realizar esta tarea (cada subgrupo trabaja en una wiki), ya que se ha valorado como un espacio de aprendizaje colaborativo, donde el estudiante puede aplicar lo elaborado a una situación concreta de trabajo y propia de una de las áreas de desempeño profesional". A partir de los relatos sobre IC, vemos que la adopción de una tecnología genera disparadores sobre temas diversos: las dificultades asociadas con los nuevos contextos de enseñanza y los nuevos medios para compartir información, la ética y normas relacionadas al mundo digital, la autoría, la colaboración, la participación, cómo ejercer el rol de estudiante. Es importante destacar que las soluciones propuestas por los docentes para superar los IC no implicaron el abandono de la tecnología sino la transformación de sus modos de uso y la formación en competencias (que muchas veces trascienden lo académico) para abordarlas mejor.

Transformación de las prácticas

Para introducirnos en el último módulo, hacia la transformación de las prácticas con TD, partimos de las preguntas de indagación orientadas a la propia práctica y de aspectos concretos para trabajar, que formulamos como objetivos de mejora. Continuamos con el trabajo de práctica reflexiva y presentamos un nuevo instrumento, la anatomía de la acción, para facilitar el análisis seccionado de una situación o acción docente de nuestra práctica. Incluimos cinco dimensiones de análisis: 1) Teorías implícitas o creencias inconscientes; 2) Cultura docente; 3) Emociones y sentimientos; 4) Ética profesional; 5) Desarrollo profesional docente. En la clase presencial presentamos las dimensiones con una introducción teórica y luego trabajamos en equipos, con la consigna de ubicarlas en una "silueta" docente según interpretaran cada una.

Los equipos propusieron analogías muy interesantes para representar las dimensiones como elementos corporales, por ejemplo, las teorías implícitas se ubicaron en la piel, en alusión a que este es el órgano de mayor tamaño; la cultura docente en el estómago, "porque el contenido de ese órgano en realidad proviene del exterior" y es un lugar de proceso; el desarrollo profesional en el pulgar, como símbolo del desarrollo de la humanidad asociado a su capacidad de manipular utensilios y en referencia a Pulgarcita (Serres, 2013) con la incorporación tecnológica. Señalaron la ética como base, sobre la que se asienta el desarrollo profesional, el "hacer con fundamento" que también se construye; se habló del peso que tiene la cultura docente. Se mencionó el equilibrio entre las dimensiones, su interacción y modificación a lo largo del tiempo, y que el desarrollo de una genera cambios en las demás.

Las ideas de los equipos, compartidas en plenario, fueron luego recuperadas en forma individual y compartidas en la red social, proponiendo focalizar la mirada en tres aspectos de la anatomía para centrar las transformaciones, y seleccionando uno de ellos en cual incorporar micro innovaciones. El trabajo individual generó producciones de gran creatividad en la representación gráfica de la anatomía, con un altísimo nivel de reflexión personal y que a su vez dispararon instancias de intercambio y discusión muy intensas en la red social académica.

Conclusiones y trabajos futuros

El cierre de las comunidades CeRP y Udelar se realizó en conjunto a través de un webinar abierto con el sistema de clases en línea de ProEVA. Presentamos los trayectos de ambas comunidades y abrimos un espacio para intercambiar sobre el proceso vivido. Como conclusiones, los participantes de #PraxisUdelar destacaron que "lo más importante de todo esto fue el trabajo en comunidad, el compartir, desde el punto de vista de las TD ver qué hacían el resto de los compañeros de

áreas tan diferentes como lo son los que conformaron este grupo". El curso provocó "pensar en mi práctica y establecer el sentido de cada acción. Responder a la pregunta: ¿para qué todo esto que estoy realizando en el curso? Observo que cuando las acciones son elementos constitutivos de las prácticas, permanecen porque tienen una función y una utilidad." "En mí hubo una transformación, desde el punto de vista que soy capaz de identificar la necesidad, soy capaz de ir a buscar las herramientas que más se ajusten a la respuesta, y de identificar si esa herramienta que elegí, de verdad fue útil para los objetivos que yo me planteaba". La comunidad permitió "el abrirme, el darle confianza a mis compañeros, la empatía, quizá también algo de catarsis, porque uno sentía que las cosas que le pasaban a uno le pasaban a todos los demás, y al final de todo llegás a conceptos como el de aprendizaje colaborativo y todo ese tipo de cosas, y que realmente fue lo que a mí me pasó acá. Yo aprendí muchísimo de las experiencias de los demás compañeros."

Estos hallazgos referidos al potencial transformador de las CAAP enfatizan la relevancia del trabajo colaborativo con tecnologías participativas en un marco de prácticas abiertas. Asimismo, evidencian la necesidad de continuar la investigación sobre estas modalidades de desarrollo profesional docente como estrategia para mejorar las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Cabrera, A. (2016). *PRAXIS: Formación pedagógico-didáctica en tecnologías práctica docente.* Fondo Sectorial de Educación-CFE Investiga-2016. Agencia Nacional de Innovación e Investigación. Recuperado de http://www.anii.org.uy/proyectos/FSED_3_2016_1_133331/praxis-formacion-pedagogicodidactica-en-tecnologias-y-practica-docente/

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez-Roca.

Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). Recuperado de http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3096

Cronin, C. y MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis*, 10(2). Recuperado de: https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/825

Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. Revista Iberoamericana de Educación Superior

(RIES),IISUE /Universia V, (13), 3-20. http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/268

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado de http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA).

Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54, 54-77.

Patton, K., y Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Technology Integration Matrix Recuperado de https://fcit.usf.edu/matrix/matrix/

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., y Kyndt, (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., y Synder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

MESA TEMÁTICA 3: EDUCACIÓN COMPARADA Y ESTUDIOS DE FRONTERA

Relatoría: Patricia Viera / Moderación: Ana Acosta

La mesa temática "Educación comparada e internacional y estudios de frontera" se llevó a cabo en el Salón de Actos del Campus Livramento de Unipampa el día 5 de setiembre de 2018. A las 9:00 horas se dio la bienvenida y se presentó el plan de trabajo para una dinámica Mesa Redonda en la que se hicieron ponencias para dar lugar a un posterior intercambio de reflexiones entre el público y los autores.

La primera presentación estuvo a cargo de la Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Coordinadora del *Programa de Pós-graduação em Educação* de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), con la ponencia titulada "*Educação Comparada e Internacional: interlocuções entre Educação Básica e Superior*". Es una línea de investigación de la Dra. Sarturi y su equipo académico, asociada a proyectos de extensión y de formación de docentes en Santa María, en red con otras universidades de Brasil y de España.

Luego, Patricia Viera Duarte (CEPE-UdelaR/ Cerp-CFE-ANEP) presentó avances de la investigación que se está llevando a cabo en la red GIEPES, que es un subgrupo del GT. CLACSO "Educación Superior", dedicado a investigar procesos de internacionalización de la educación. El título del proyecto en marcha es "La internacionalización de la Educación Superior en países de América Latina, Portugal y España" coordinado por la Universidad de Campinas. En esta oportunidad, se presentó puntualmente los avances de un estudio sobre los formatos de internacionalización en fronteras del cono sur de América Latina".

Continuando con el tema de la internacionalización, se hace lectura de la presentación enviada por la Dra Luciane Stallivieri, Prof. Cleverson Tabajara Vianna y Prof. Dr. Fernando A. Ostuni Gauhtier del Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC/UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil). El trabajo se titula *"Recomendações para a internacionalização das universidades: a prática da consultoria sob o prisma da gestão do conhecimento".* Los autores aportan a las discusiones teóricas y prácticas sobre la internacionalización de la Educación Superior, abordando los aspectos conceptuales que le dan soporte y ofrecen recomendaciones prácticas para la mejora de la gestión del conocimiento. Con esta comunicación se cierra la primera parte de presentaciones.

En un segundo bloque, la Dra. Ana María Casnati (CSIC-UdelaR/ UFBA) realiza la presentación de su estudio comparado acerca de los "Diseños abiertos de educación universitaria: los casos de *transdisciplinary living lab* (Australia) y ambientes multirreferenciales de aprendizaje (Uruguay) y hace un interesante análisis de la **comparación** como método científico que se constituye en una

metodología compleja que vincula relaciones o modelos; no tiene pretensión de descripción exhaustiva, sino que su objetivo es reflexionar, explicar y analizar el comportamiento de un proceso educativo en diferentes situaciones. De la comparación se extraen ciertas regularidades que habilitan un desarrollo de la educación adecuada a cada contexto social, político, cultural, geográfico particular.
A continuación, la antropóloga Magdalena Curbelo, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/UdelaR (Universidad de la República-Uruguay), presentó los resultados de dos estudios de frontera: (i) "Comunicaciones Fronteras y Cannabis: investigando Rivera y Livramento" y luego, en coautoría, Emmanuel Martínez y Marcelo Rossal (FHCE.UdelaR) presentan la metodología y resultados de una investigación sobre (ii)"Políticas de drogas y educación: la regulación del cannabis en el campo educativo de la frontera Uruguay – Brasil. Se trata de dos investigaciones cuyo marco de referencia es la Antropología y que completa la visión general acerca de los estudios transfronterizos.
Finalmente, se realiza un comentario de síntesis de todas las presentaciones y se analizan las aproximaciones y distancias metodológicas entre la "Educación comparada", la "Internacionalización de la Educación" y los "Estudios de frontera". Esto generó un enriquecedor debate en el que se discutieron perspectivas e interrogantes hacia nuevos enfoques, tanto en el áreade estudios comparados e internacionales sobre Educación, como en el campo de las investigaciones interdisciplinarias sobre fronteras y gestión del conocimiento.
A continuación, se presentan los artículos seleccionados para su publicación.

Estudio Comparado de diseños abiertos de educación universitaria: los casos de transdisciplinary living lab (australia) y ambientes multirreferenciales de aprendizaje (Uruguay).

Ana María Casnati[1]

"Openness is more than a commercial and cultural issue. It's a matter of survival." **John Thackara**

Introducción

¿Es posible enseñar a trabajar inter/transdisciplinariamente de manera reflexiva a estudiantes universitarios para que logren posicionarse adecuadamente en el campo de la investigación? Creemos que una forma puede ser generando oportunidades para que los aprendices puedan superar la posición de meros observadores y logren visualizarse como verdaderos agentes de cambio.
En Uruguay, a partir de 2008 y hasta el presente, en Rivera y Tacuarembó surgen grupos integrados por estudiantes que cursan diferentes carreras en los Centros Universitarios de Tacuarembó y Rivera, próximos a la frontera norte de Uruguay donde la mediación tecnológica siempre se encuentra presente en el proceso de aprendizaje. Se percibe una articulación intencional entre: procesos de aprendizaje, en el sentido amplio de producción de conocimiento, desarrollo de competencias personales y creación de alternativas para solucionar problemas cotidianos. Estor grupos han sido identificados como Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje (AMA), donde se reconoce la complejidad del contexto y la multirreferencialidad. La perspectiva multirreferencial contribuye a abordar problemas complejos como los educativos reconociendo la irremediable opacidad que los caracteriza. El AMA se identifica, así, como lugar de praxis donde se descubren, ensayan y conocen escenarios que inducen a profundizar de manera autónoma y creativa los estudios sobre traducción, transferencia, reapropiación,

[1] Docente del proyecto Ciudadanía Digital (CUT- UdelaR). Doctora analista cognitiva (UFBa). Magíster en Tecnología Digital (CLAEH) y en Cooperación para el Desarrollo.

transformación, reconstrucción de un conocimiento que se pretende difundir. Se advierte que "es una propuesta universitaria alternativa que reconoce los más diversos aportes de sujetos históricamente activos para comprender la diversidad y la incertidumbre en socialidad" (Casnati, Galeffi, 2014) (1).
A su vez, en Australia, para lograr un propósito similar, Fam, Mellick Lopes, Crosby y Ross (2017)[2] (2) desarrollaron un modelo: **"**Transdisciplinary Living Lab" (Fam Lab). Esta propuesta trabaja sobre el concepto de análisis colaborativo de enfoques innovadores para un problema o situación que se produce en un entorno social real en el que participan los usuarios. En este caso las docentes utilizan el propio campus universitario para desarrollar la experiencia e involucran a la universidad Tecnológica de Sidney y la Western Sidney University.

Educación comparada

Según Añorga, Valcarce y Del Toro (2006) (3), la definición más generalizada de la Educación comparada reconoce que tiene como objeto de estudio los sistemas y procesos educativos de diferentes naciones y culturas. Tradicionalmente, los estudios comparativos han contribuido el establecimiento de la cooperación internacional pero también se considera la educación comparada como método de investigación insustituible y de probada validez.
Como método científico, la comparación constituye una metodología compleja que en realidad no consiste en relacionar hechos observables, sino en vincular relaciones o modelos de relaciones entre sí. En realidad, disocia la comparación en relación con las semejanzas, pues no tiene pretensiones de descripción exhaustiva. Se trata de establecer relaciones o modelos de relaciones que se observan y extraen de manifestaciones empíricas de fenómenos correspondientes a diversos aspectos socioculturales, con el objetivo de reflexionar, explicar y concluir una generalización teórica. De la riqueza del análisis del comportamiento de un proceso educativo en diferentes situaciones, se extraen ciertas regularidades que habilitan un desarrollo de la Educación adecuado a cada contexto social, político, cultural, geográfico particular.
Desde este punto de vista se presentan estos dos programas, AMA en Uruguay y FamLab en Australia generando oportunidades para que los aprendices puedan superar la posición de meros observadores y logren visualizarse **como verdaderos agentes de cambio**.

---

[2] **Dena Fam, Abby Mellick Lopes, Alexandra Crosby and Katie Ross** The university campus as a transdisciplinary living laboratory acces: https://i2insights.org/2018/05/01/campus-as-transdisciplinary-living-laboratory/, 24.06.2018.

Transdisciplinary Living Lab (Famlab)

El Transdisciplinary Living Lab se diseña e implementa en tres fases distintas, pero interactivas donde las actividades buscan integrar el conocimiento y la práctica personal profesional intentando solucionar problemas tanto individuales como globales.

1. La primera fase: **Entering the living lab** (Entrando al laboratorio de vida) trata de introducir a los estudiantes en un proceso colaborativo de trabajo en equipo, donde lo importante es la posible formulación conjunta de problemas y reflexión crítica sobre el sistema que se desea explorar. En este caso, significa ayudar a los estudiantes a visualizar el sistema de desperdicio de alimentos en cuanto consumidores de alimentos y productores de basura, así como también el impacto potencial que pudieran generar en cuanto diseñadores de intervenciones en ese sistema.
2. **Transdisciplinary learning** (Aprendizaje transdisiplinar) se denomina la segunda fase donde a los estudiantes se les presenta el concepto de investigación como un proceso de intervención en el sistema. También se promueven y generan habilidades para coproducir e integrar conocimiento en colaboración con diversos actores del sistema alimentario. Para el Transdisciplinary Living Lab de la Universidad Technológica de Sydney esto significa escuchar, cuestionar y colaborar con actores e instituciones interesados, relevantes en el sistema para investigar enfoques históricos y actuales sobre el tema y explorar precedentes para lidiar con el desperdicio de alimentos en otras partes del mundo. El elemento central de esta fase es asegurar el intercambio de conocimiento entre los estudiantes, a medida que se produce. Esto significa organizar un blog de clase públicamente accesible (https://wealthfromwaste.wordpress.com/) y sesiones informativas semanales y debates sobre los conocimientos adquiridos.
3. **Global context.** El contexto global se presenta a los estudiantes a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, junto con los conceptos de metas planetarias y debilidades del sistema. Estos constituyen los marcos rectores para desarrollar, justificar y ajustar sus intervenciones, articular los aspectos globales con la práctica local y definir la implementación y evaluación de los resultados sociales y científicos de las intervenciones que diseñaron.

Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje (AMA)

En los AMA la estrategia metodológica se describe de acuerdo a las siguientes etapas:

1) **Acuerdos interinstitucionales** previos para implementar el AMA, lo que exige primeramente una fase de preparación teórica, donde se diseña en forma colectiva con estudiantes universitarios y docentes responsables de los

AMA, el proceso que luego se pretende seguir. En esta fase, se delimitan los objetivos principales.

2) **Observación e intercambio de experiencias**. Estas actividades se encuentran en consonancia con los criterios teóricos y los objetivos previstos. Se reconocen e integran las experiencias y los conocimientos que ya tienen los actores de las comunidades que forman el AMA. Es necesario saber apreciar el lugar diferencial que cada sujeto ocupa en el campo de las relaciones sociales para poder comprender sus palabras y su capacidad creadora. La actitud requerida es una escucha sensible (Barbier, 2008) (4) donde se siente la presencia del otro con su imaginación, su razón y su afectividad en permanente interacción. Se trata de un escuchar y ver que se apoya en la empatía, comprendiendo el imaginario afectivo, cognitivo de cada integrante: sus actitudes, comportamientos, sistemas de ideas, valores, símbolos, su existencia.
3) **Implementación de una propuesta acordada y flexible mediada por las TIC** En esta etapa se enriquecen los conocimientos ya adquiridos con nuevos elementos que sean útiles y significativos para el desarrollo personal, mejorando la capacidad de búsqueda y manejo de la información a los efectos de seguir aprendiendo; fortaleciendo habilidades de lectura, escritura, expresión oral y comprensión; mejorando las condiciones para la participación como ciudadanos; vigorizando las capacidades para tomar decisiones razonadas y responsables, a partir de la creatividad y el estudio. La colaboración y el compromiso con la propuesta acordada parte del análisis y reflexiones colectivas compartidas donde se trabaja con y a partir de las narrativas culturalmente enraizadas, considerando la mediación como una actividad intencionada en que las acciones individuales y colectivas se reconocen como experiencias formativas. Como consecuencia, quienes investigan se encuentran necesariamente implicados con el uso y aplicación de las TIC en el proceso de aprendizaje.
4) **Elaboración y propuesta de un producto final como resultado de los intercambios y la participación**. Como consecuencia, quienes aprenden están incluidos y participan en la creación de un producto de esa cultura y de un proceso social de creación de esa cultura. La evaluación continua y final se realiza a partir de la selección de criterios de valoración, formulación de juicios y análisis y tratamiento de datos.

Objetivo y foco de ambos proyectos

¿Cuál es la característica fundamental de estas dos propuestas universitarias? La intención de este trabajo es señalar que en ambas se observa lo que se puede

conceptualizar como diseño abierto al aprendizaje en la universidad. El presente trabajo invita a reflexionar sobre la educación universitaria y sus paradigmas vigentes para imaginar qué tipos de políticas y diseños educativos necesitará la sociedad y la universidad del futuro. La sociedad siempre está cambiando de la mano de la tecnología y el diseño abierto supone acceso abierto, intercambio, aprendizaje y conocimiento y habilidades en constante evolución. Ambos proyectos han desarrollado sus propuestas en plataformas abiertas y flexibles en lugar de una cerrada. En consecuencia, el diseño abierto surge del nuevo paradigma de la ciencia de la física cuántica, la complejidad, la relatividad y las estructuras de auto organización, desarrollado por científicos como Capra, Prigogine Morin y Maturana. De acuerdo con la visión científica clásica de causalidad (Newton), esencialmente simple y cerrada a causa y efecto, se puede modelar a través de leyes reversibles en el tiempo y todas las complejidades se pueden reducir a simplicidades. La realidad de Prigogine, Morin, Capra es múltiple, temporal y compleja; es abierta y pasible de cambio. Como se ha podido demostrar en la práxis, la educación de diseño abierto, pensada a partir de un paradigma axiológico y epistemológico, requiere un plan de estudios transformador (Doll,1986) (5). Este plan de estudios, que intenta transformar o modificar la realidad, descarta un currículo uniforme y pruebas que se consideren objetivas y predictivas. Por el contrario, enfatiza y apoya diversas opciones, posiciones, procedimientos e interpretaciones que se adecuan a las necesidades y exigencia del contexto. La educación de diseño abierto se puede sustentar en teorías como el constructivismo, donde el aprendizaje resulta de la construcción activa del significado por parte de los estudiantes en su ambiente y esto es lo que ha ocurrido en los Ambientes Mutirreferenciales de Aprendizaje y en el Fam Lab.

El diseño abierto y condicionado a los emergentes del contexto se basa en una relación que estimula el libre pensamiento y la horizontalidad entre docentes, estudiantes y actores potenciales de una socialidad (Maffesoli, 1998) (6) que exige soluciones innovadoras. El modelo educativo, en un diseño abierto, aborda las actitudes y habilidades, los enfoques, la estructura y las herramientas; se centra en la formación de aprendices autodirigidos que estén intrínsecamente motivados y que asuman la responsabilidad de desarrollar sus propias competencias con rigor y solidez.

Los estudiantes aprenden a confiar en sus sentidos y su intuición, se manifiesta un compromiso por y para el grupo, soportan la ambigüedad, se desempeñan en la incertidumbre, la apertura y la experimentación desarrollando una actitud orientada hacia la colaboración, co/creación, preferiblemente respaldada por métodos, herramientas y estructuras que fomenten la cooperación. El aspecto clave es que todos los actores intervinientes aportan su propia experiencia, respetando y aprovechando la experiencia de los demás. Esto es especialmente positivo cuando

se abordan cuestiones sociales y se interviene en sistemas en los que se necesita experiencia de una variedad de campos del conocimiento.
Debido a la flexibilidad, la apertura y al carácter innovador del diseño abierto, los estudiantes precisan tomar decisiones en base a una información insuficiente, pero por otro lado tienen en cuenta las experiencias previas y las soluciones acordadas. En general, usan dos estrategias para generar información que respalden sus decisiones y contribuyan a comprender el contexto: análisis y abstracción, por un lado, y síntesis y concreción de estrategia metodológica, por el otro.
Hummels (2011) (7) considera que los estudiantes en este tipo de propuestas se integran a un proceso altamente iterativo para generar soluciones y experimentarlas en su contexto adecuado, lo cual resulta en una forma generadora de conocimiento. El proceso apoya el desarrollo de una visión de transformación social y exploración de soluciones in situ con otros donde los momentos de reflexión contribuyen a enriquecer la colaboración y el compromiso. A su vez, el diseño abierto requiere un lugar para cooperar, es decir, un entorno híbrido presencial y virtual que se encuentre disponible en el ambiente universitario por lo que las facultades, escuelas, departamentos debieran pensar en espacios de trabajos que tanto física como virtualmente faciliten y estimulen la colaboración.

Conclusiones

En este artículo se presentan dos ejemplos diferentes de diseño abierto donde se destacan la actitud, las habilidades y el enfoque de cada uno de ellos, así como también la estructura educativa y las herramientas que se ofrecen. Se ha destacado la flexibilidad, la apertura y el carácter innovador de ambas propuestas, aun cuando se reconoce que se requiere un desarrollo continuo, análisis y reflexión sobre las mismas.
La función de la metodología comparativa es heurística, ya que permite obtener una visión más profunda de la complejidad del objeto de análisis y puede estimular cuestionamientos que capten las especificidades del territorio. La comparación adquiere relevancia como mecanismo de provocación e innovación, no de verificación. En el análisis comparativo se pueden identificar los procesos de aprendizaje; registrar las instituciones educativas donde se observan y reconocen las prácticas; analizar las discrepancias encontradas; proponer acciones o acuerdos a futuro en relación con las comparaciones realizadas de acuerdo con las posibilidades y a los posibles agregados de valor.
Así, por ejemplo, se ha podido reconocer que en el Fam Lab se contempla el contexto global en la formulación de la propuesta, mientras que en los AMA se tienen en cuenta las interculturalidades que se manifiestan en las comunidades con las que se interactúa. De alguna manera, se manifiesta la necesidad de

correspondencia íntima entre formas de vida y formas de cultura expresado mediante el lenguaje de los actores en el campo.
Por otra parte, es importante señalar que estas nuevas formas de diseño abierto pueden ser implementadas dentro de la estructura funcional institucional existente, para luego evaluar los resultados periódicamente teniendo en cuenta las mejores prácticas. Finalmente, se desea destacar que estas innovaciones educativas no solo estimulan a los docentes a pensar en su rol, sus actitudes y competencias, sino que también desafían a los educadores a analizar el propio sistema académico.

Referencias bibliográficas

Casnati, A.; Galeffi, D. (2014) La interactividad en ambientes multirreferenciales de aprendizaje. *Revista Intecambios,* v.: 2 1: 1, pp. 48 –pp. 58

Fam,D.; Mellick Lopes,A.; Crosby, A.; Ross, K**.** (2017) *The university campus as a transdisciplinary living laboratory* acces: https://i2insights.org/2018/05/01/campus- as-transdisciplinary-living-laboratory/, 24.06.2018

Morales, A.; Valcárcel, N.; De Toro, A. (2006) La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada*. Ed. Varona*, v. 43, pp. 14-16. Universidad Pedagógica Enrique José Varona

Barbier, R. (2008) *A pesquisa-ação.* Brasília, Brasil: Liberlivro

Doll, W. (1986) Prigogine a new sens of Order, a new curriculum*.* Theory Into Practice*, Rev. University of Redlands.* V.: 25:1, pp. 10-pp16

Maffesoli, M. (1998) *A sociologia como conhecimento da socialidade.* São Carlos, Brasil: UFSCar

Hummels, C. (2011) Teaching attitudes, skills, approaches, structure and tools. *Now 100% open. Ed.* Bas Van Abel*,* Roel Klaassen*,* disponible en http://opendesignnow.org/index.html**,** acces 18.08.2018

Recomendações para a internacionalização das universidades: a prática da consultoria sob o prisma da gestão do conhecimento

Cleverson Tabajara Vianna[1]
Luciane Stallivieri[2]
Fernando A. Ostuni Gauhtier[3]

Resumo

Voltado para as Instituições de Ensino Superior (IES) este trabalho oferece a oportunidade de discussões teóricas e práticas sobre a **Internacionalização do Ensino Superior**. Através de pontos levantados em atividades de consultoria desenvolvidas de agosto a novembro de 2017, o estudo aborda os temas principais da internacionalização, apresentando também os aspectos conceituais que lhe dão suporte. Apresenta a Universidade de Bologna, representando o marco histórico das universidades do ocidente. Evidencia o papel atual na formação do capital intelectual, nas pesquisas, difusão de conhecimentos e sua busca pela internacionalização. Vale-se do modelo *Comprehensive Internationalization* de Hudzki (2011), adotado por milhares de universidades. Visto que seu ativo principal é o conhecimento, utiliza a abordagem do ciclo de Gestão do Conhecimento (GC) identificando cada uma das etapas. Stallivieri (2017) ao apresentar o tema da internacionalização, afirma que merecem especial atenção: proficiência em idiomas, arcabouço legal de cada país e harmonização intercultural, e foram estes os principais aspectos abordados neste estudo. As avaliações de metas e as exigências da globalização são outros aspectos relevantes. Destacam-se, entre os resultados, alguns pontos importantes como a formalização de planos, organização de repositórios e a busca e direcionamento de recursos. Este trabalho, útil para as IES que iniciam o processo de Internacionalização, discute as situações encontradas, encaminha as recomendações necessárias ao mesmo tempo que apresenta seu referencial teórico.

[1] Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. tabajara@ifsc.edu.br
[2] Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. luciane.stallivieri@ufsc.br
[3] Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento-EGC/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. fernando.gauthier@ufsc.br

Palavras-chave: internacionalização do ensino superior, processo de internacionalização, consultoria, gestão do Conhecimento, c*omprehensive internationalization*

Resumen

Volviendo a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) este trabajo ofrece la oportunidad de discusiones teóricas y prácticas sobre la Internacionalización de la Enseñanza Superior. A través de puntos levantados en actividades de consultoría desarrolladas de agosto a noviembre de 2017, el estudio aborda los temas principales, presentando también los aspectos conceptuales que le dan soporte. Presenta la Universidad de Bolonia, representando el marco histórico de las universidades de occidente. Evidencia el papel actual en la formación del capital intelectual, en las investigaciones, difusión de conocimientos y su búsqueda de internacionalización. Se trata del modelo comprensivo internacionalización de Hudzki (2011), adoptado por miles de universidades. Dado que su activo principal es el conocimiento, utiliza el enfoque del ciclo de Gestión del Conocimiento (GC) identificando cada una de las etapas. Stallivieri (2017) al presentar el tema de la internacionalización, afirma que merecen especial atención: proficiencia en idiomas, marco legal de cada país y armonización intercultural, y estos son los principales aspectos abordados en el artículo. Las evaluaciones de metas y las exigencias de la globalización son otros aspectos relevantes. Se destacan, entre los resultados, algunos puntos importantes como la formalización de planes, organización de repositorios y la búsqueda y direccionamiento de recursos. Este trabajo resulta útil para las IES que inician el proceso de Internacionalización, discute las situaciones encontradas, las recomendaciones necesarias, al mismo tiempo que presenta su referencial teórico.

Palabras clave: internacionalización de la enseñanza superior, proceso de internacionalización, consultoría, gestión del conocimiento, comprehensive internationalization

Abstract

Aimed at the Institutions of Higher Education (HEI), this work offers the opportunity for theoretical and practical discussions on the Internationalization of Higher Education. Through points raised in consulting activities carried out from August to November 2017, the study addresses the main themes, presenting also the conceptual aspects that support it. It presents the University of Bologna, representing the historical landmark of the universities of the West. It shows the current role in the formation of intellectual capital, research, dissemination of

knowledge and its search for internationalization. It is based on the Comprehensive Internationalization model of Hudzki (2011), adopted by thousands of universities. Since its main asset is knowledge, it uses the Knowledge Management cycle (KM) approach identifying each of the steps. Stallivieri (2017), in presenting the theme of internationalization, says that special attention should be paid to: proficiency in languages, legal framework of each country and intercultural harmonization, and these were the main aspects addressed in the article. Goal evaluations and the demands of globalization are other relevant aspects. Report some important findings such as the formalization of plans, the organization of repositories and the search and allocation of resources stand out. This work, useful to HEIs that begin the internationalization process. It also discusses the situations encountered, shows the necessary recommendations while presenting its theoretical framework.

Key-words: higher education internationalization, internationalization process, consulting, knowledge management, *comprehensive internationalization*

Universidades no contexto da Sociedade do Conhecimento

O conhecimento é fator preponderante tanto para organizações como para o indivíduo em si. Fato notório é que a Sociedade Industrial antiga deu lugar à Sociedade do Conhecimento. Processos, dados e informações estabelecem a matéria prima para a decisão, e o conhecimento é fator fundamental para a sobrevivência e competitividade (DAVENPORT; PRUSAK, 1998; NONAKA, TAKEUSHI, 1995; NONAKA, 2000).

Hoje, predomina a Indústria 4.0 ou a quarta revolução industrial. Nela máquinas se interconectam, trabalhando colaborativamente. Ferramentas de predição e *clustering* são largamente utilizadas para processar grandes quantidades de informação e gerar suporte à decisão. Destacam-se, neste contexto, Sistemas Baseados em Conhecimento (SBC) e o estabelecimento de fortes rotinas e ambientes voltados para Inovações corporativas (ecossistemas), onde o fator causal de competitividade é o Conhecimento (UTTERBACK, 1994, LEE; KAO e YANG, 2014).

O conhecimento encontra na literatura várias conceituações. A partir dos anos 50 e 60, passa a ter grande destaque, envolvendo instrumentos de decisão já providos pelos sistemas de computadores e pelas diversas técnicas de decisão (SIMON, 1960). Drucker (1999, p.79) afirma que a principal contribuição da gestão para o século XXI é aumentar a produtividade, não mais apenas de equipamentos, como fora no século XX.

Desde os anos 60 (SIMON, 1960) busca-se a produtividade na área do conhecimento, tanto no aspecto organizacional como individual. Nonaka e Takeushi (1995) estabelecem o conhecimento não mais como um aspecto

individual, mas como estratégia organizacional. A partir do final dos anos de 1990 tem-se reforçado também o conceito de capital intelectual nas empresas (EDVINSSON; MALONE; 1997).

Este novo capital intelectual inclui o capital social da empresa, o qual deve estimular a inovação e prover eficiência para as equipes multidisciplinares (BUENO, PAZ SALMADOR; RODRIGES, 2004). Aspectos da ética, responsabilidade social, governança também devem ser fortemente considerados neste contexto.

Nas IES, alunos, professores, técnicos e toda a comunidade no entorno, nutrem e aperfeiçoam o capital intelectual. Cabe observar que o aspecto da mobilidade estudantil, envolvendo professores e alunos, incluem aspectos técnicos, oportunidades e também outros fatores importantes como apresentam Altbach e De Wit (2016, s.p.): "É importante ter em mente que as decisões de estudantes internacionais sobre onde estudar são baseadas em fatores emocionais e sociais, tanto quanto em metas acadêmicas" (ALTBACH; DE WIT, 2016).

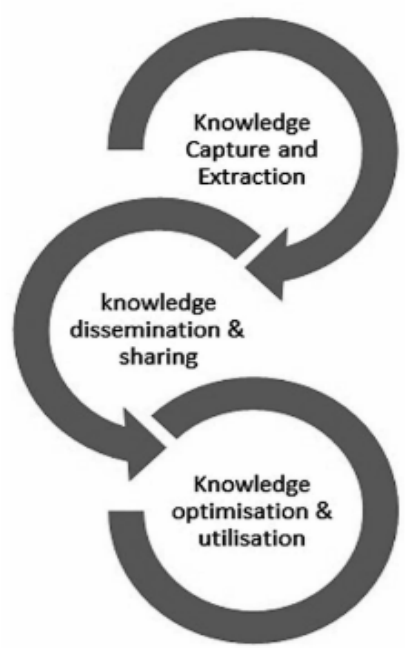
No estágio atual da Sociedade do Conhecimento, dois fatores adquirem força: o primeiro se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que fornecem o aparato tecnológico e suporte à decisão com base no conhecimento, informação e dados. O segundo aspecto, se volta ao capital intelectual adquirido inicialmente através da formação acadêmica que é obtida nas IES e também nas Escolas de Tecnologias e aperfeiçoada no campo de trabalho.

Assim, na busca da excelência em todos os campos da Ciência, estudos sobre TICs, e novas tecnologias educacionais têm direcionado esforços para a formação de um indivíduo que atua localmente, mas age com um pensamento global. A Gestão do Conhecimento (GC), tal como anunciado por Nonaka e Takeuchi (1995), torna-se um aspecto fundamental na estratégia organizacional:

> As possibilidades de adaptar novas tecnologias de coordenação e processos de gestão de conhecimento baseados em conceitos de modularidade estão tornando possível, como nunca antes, que a estrutura organizacional se torne uma variável a ser gerenciada estrategicamente (tradução nossa) (SANCHEZ; MAHONEY, 1996, p.74).

O ciclo de vida da gestão do conhecimento, *Knowledge Management Cycle* (KMC), também apresenta diversas etapas.

FIGURA 1 – CICLO DE GESTÃO DE CONHECIMENTO (KNOWLEDGE MANAGEMENTE CYCLE – KMC)



FONTE: Iqbal (2017, p.70)

Como pode-se observar (Figura 1), a abordagem de Iqbal (2017) apresenta o Ciclo da Gestão do Conhecimento de forma simplificada: Captura e Extração do Conhecimento, Disseminação e Compartilhamento e Otimização e Utilização.

A internacionalização e as universidades globais

Com papel relevante na Sociedade do Conhecimento, as Universidades são o ponto de apoio para o desenvolvimento e para as forças de inovação apontadas por Etzkowitz (1993) e Etzkowitz e Leydesdorff (1995) em sua Tríplice Hélice:

Indústria, Governo e Academia. Embora a Internacionalização do Ensino Superior seja hoje preocupação de toda as universidades, isto já era verdade desde seu surgimento no mundo ocidental em 1088.
A mais antiga Universidade ocidental tem a sua origem na Europa (Bolonha, Itália, 1088). Da mesma forma, é correto afirmar que a hegemonia do conhecimento, a globalização, as inovações e tecnologias também se concentram no hemisfério Norte do planeta. Nico e Heleta (2017, p.5) advertem que a simples cópia destes modelos pode não ter sucesso.
Este modelo dominante que se espalha para todo o mundo demonstra ser, segundo vários autores, um dos desafios da atualidade: "Instituições acadêmicas em sociedades não ocidentais enfrentam o desafio de adaptar este modelo a diferentes contextos culturais" (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p.10).
Instituições de Ensino Superior do Hemisfério Sul tendem a copiar as abordagens, estratégias e estruturas desenvolvidas e utilizadas por Instituições acima da linha do Equador. Fácil é observar nos resultados dessa consultoria, a dificuldade de adaptação de alguns procedimentos como o "planejamento", que embora façam parte da cultura global, não são arraigados nas Universidades da região estudada (América do Sul, Brasil).
Para Nico e Heleta (2017, P.7), o problema é que o que funciona para uma configuração não funcionará necessariamente em outra configuração. Assim, o contexto, em qualquer campo de estudo ou trabalho, é fator preponderante. Não existe uma solução "tamanho único" para nada *(one size fits all*). A abordagem de "copiar e colar" precisa ser substituída por práticas e abordagens desenvolvidas para configurações específicas e informadas por pesquisas confiáveis.
Novos modelos e a pressão da inovação e da globalização exigem que a universidade se modifique. Altbach, Reisberg e Rumbley (2009, p.165) afirmam que "a mudança é tão inevitável quanto a passagem do tempo, mas a linha de movimento no mundo moderno parece estar se acelerando e apresentando desafios mais complexos à educação superior [...]".
Mesmo com a Internet e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) sendo globalmente difundidas e utilizadas, elas não são suficientes para a adoção de modelos mais adequados e customizados nas universidades. Altbach refere que "A internet tornou o mundo "menor", mas não diminuiu o domínio dos sistemas universitários estabelecidos no Ocidente" (MATHEWS, 2013). Mesmo com esta hegemonia, pode-se depreender dos diversos autores, que não há "certo ou errado" com relação à internacionalização. O essencial é estabelecer objetivos, traçar planos, implementá-los e avaliá-los. A atividade apresentada nesta consultoria tratou de orientar este planejamento.
O conceito ou definição de internacionalização que orientou as atividades, evidencia o que afirma Hans de Wit (2011):

> A Internacionalização é um processo para introduzir as dimensões intercultural, internacional e global no Ensino Superior; para melhorar as metas, funções e entregas, e assim, melhorar a qualidade da educação e da pesquisa. Se a Internacionalização é considerada um objetivo específico, ela permanece *ad hoc* e marginal. (DE WIT, 2011, p. 12).

Stallivieri (2017), Hudzik (2011), De Wit (2011), Knight e De Wit (2007) são coincidentes ao afirmar que para que sejam alcançados com pleno êxito as oportunidades da Internacionalização do Ensino Superior não podem ser apenas um objetivo a mais. Devem assim estar presentes e vivas em toda a instituição, onde quer que se atue e qualquer que seja a relevância do cargo ou função.
Observa-se que aspectos como capital intelectual, inovação, pesquisa colaborativa estão intrinsecamente ligados às IES. A necessidade de adaptação dos modelos à cada IES é fator fundamental para a Internacionalização do Ensino Superior, respeitando-se cada uma de suas particularidades, ou seja, sua riqueza cultural. Neste contexto a Consultoria especializada é fator importante de orientação ao planejamento e excelência do Ensino Superior.

Referenciais para a abordagem da consultoria

Durante a atividade de Consultoria, utilizou-se a abordagem da Internacionalização chamada *Comprehensive Internationalization* (Figura 2), que tem base nos estudos de Hudzik (2011). Ela é adotada pelo *Center for Internationalization and Global Engagement* (CIGE) do *American Council on Education*[4] (2015). Procurou-se observar, também, em cada ponto verificado, em que etapa do Ciclo da Gestão do Conhecimento (KMC) proposto por Iqbal (2017) a IES se encontrava, conforme apresenta a Figura 1. O modelo de Internacionalização integral apresenta seis dimensões a serem consideradas na definição de objetivos e metas que devem compor o planejamento da internacionalização em cada IES.
As atividades de Consultoria foram compostas por pontos de verificação, considerando os aspectos do KMC e os seis pilares da *Comprehensive Internationalization* (Figura 2), traduzida pelos autores como Internacionalização

[4] O Conselho Americano de Educação (ACE) é uma organização de ensino superior dos EUA criada em 1918. Localizado em Washington, DC, compreende cerca de 1.800 faculdades e universidades credenciadas e licenciadas e associações, organizações e corporações relacionadas ao ensino superior. A organização realiza advocacia de políticas públicas, pesquisa e outras iniciativas relacionadas a questões-chave do ensino superior e desempenha um papel importante no desenvolvimento da liderança do ensino superior

Abrangente ou Internacionalização Transversal, ou ainda, Internacionalização Integral.

FIGURA 1: THE CIGE MODEL FOR COMPREHENSIVE INTERNATIONALIZATION

FONTE: American Council on Education, 2015.

Para Hudzik (2011), a qualidade do processo de Internacionalização e a forma como é estabelecida a gestão desse processo são fatores que irão distinguir uma IES de outra. Antes de tudo a Internacionalização Abrangente é um compromisso institucional. Deve ser confirmado em cada plano e ação, aderente à Missão, Visão e Valores da organização e aderente aos objetivos de ensino, pesquisa e extensão do Ensino Superior.

A Internacionalização, sendo um processo, deve formar o *ethos* e define os valores institucionais envolvendo toda a IES. Necessita ser adotada em todos os níveis e setores envolvendo as lideranças institucionais, gestores, professores e pesquisadores e estudantes. Deverá também se estabelecer em todos os serviços acadêmicos e nas áreas de suporte. Para Sallivieri (2017) e Hudzik (2011) trata-se de um **imperativo institucional,** não apenas de algo desejável.

Hudzki (2011) acrescenta ainda que a Internacionalização Abrangente não só afeta toda a vida do campus, mas os quadros de referência externos da instituição, as parcerias e relações de cooperação.

A consultoria: caracterização, fases e resultados

O *locus* desta atividade foi uma Universidade Comunitária do estado de Santa Catarina, localizada no sul do Brasil. Nos últimos três anos, esta Instituição tem

priorizado investimentos na modernização organizacional (estrutura e planejamento), buscando estreita interação com organizações sociais e segmentos produtivos. Em suas ações, procurou priorizar as pessoas, a qualidade e agilidade nos serviços, bem como fortes investimentos na inovação tecnológica.

Durante este período de modernização, algumas áreas de excelência foram evidenciadas, embora com modestos resultados. Isto levou os dirigentes da Instituição a estabelecer um Plano Institucional de Internacionalização, buscando assim sinergia no processo.

Ao observar os resultados ainda modestos, porém promissores, consideraram a adoção de modelos adaptáveis e que fossem aderentes aos valores da Organização. Isto só é obtido com o envolvimento de toda a Instituição, por meio de um planejamento participativo. Convidada a Consultoria para orientação desse processo, o plano deveria ser gestado internamente, com a ampla participação da comunidade e com a assessoria de especialistas. Era a sinergia necessária às suas ações.

O trabalho foi desenvolvido no período de agosto a novembro de 2017. Atendendo às finalidades definidas foi dividida em quatro grandes etapas, executadas *in loco* e observando o seguinte cronograma de atividades:

1) Diagnóstico através de reuniões de levantamento de informações e de interesses com os diferentes grupos gestores.

2) Atividades de planejamento conjunto através da aplicação da metodologia de análise e melhoria de processos.

3) Elaboração de atividades e do relatório final (leitura, análise, seleção de materiais, elaboração de atividades, preparação das oficinas, sistematização e consolidação das informações obtidas nas oficinas para redação do relatório final. Realizada parte na Instituição e a maior parte fora dela nas instalações da Consultoria.

4) Atividades de sistematização das informações, apresentação de resultados e entrega do Relatório e Resumo Executivo.

Foram elaboradas três grandes reuniões, sendo a primeira de apresentação e levantamento inicial. As duas outras de apresentação, discussão e validação de propostas. Como resultado, produziu-se o relatório final da Consultoria, que foi entregue aos dirigentes da Instituição (150 páginas) e o resumo executivo (25 páginas).

Este artigo apresenta alguns dos tópicos relevantes e o cruzamento dos resultados com a abordagem da Gestão do Conhecimento. Para dar suporte ao leitor, apresenta-se, também, a abordagem teórica utilizada em cada fase. Identificam-se assim os pressupostos teóricos envolvidos que deram base e subsidiaram os resultados. Com este detalhamento buscou-se estabelecer um ponto de partida para aqueles que optarem pelo processo de Internacionalização.

A expertise e experiência dos consultores na área de Internacionalização, o envolvimento da alta administração desde o início e a participação de toda a comunidade acadêmica são fatores fundamentais para o sucesso do plano, não apenas em sua elaboração, mas para sua execução.
Apresentam-se assim os principais pontos verificados e as recomendações dos consultores. As situações em desacordo e recomendações propostas tem base em teorias, mas especialmente boas práticas utilizadas em outras Instituições de Ensino Superior. O estudo abrangeu um diagnóstico inicial, discussão para o estabelecimento de metas e objetivos e a definição de atividades e ações estratégicas.

Determinando o estágio da Internacionalização

A abordagem de Knight e De Wit (1995) distingue as estratégias acadêmicas (ligadas diretamente ao Ensino, Pesquisa e Extensão) e organizacionais (envolvendo não apenas a estrutura organizacional, mas também diretrizes e políticas). Nesta fase de diagnósticos as diversas atividades observadas são apresentadas no Quadro 1.

QUADRO 1: ESTRATÉGIAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO

Estratégias	
Acadêmicas	**Organizacionais**
• tividades relacionadas à pesquisa • Atividades relacionadas ao ensino • Assistência técnica e cooperação educacional • Atividades extracurriculares e serviços institucionais	• Compromisso e apoio dos dirigentes e dos conselhos superiores • Apoio e colaboração da massa crítica de professores e de gestores • Existência de escritório ou cargo internacional • Financiamento e apoio adequados tanto interna como externamente • Política institucional de internacionalização • Incentivos e recompensas para professores e funcionários • Existência de canais formais de comunicação • Planejamento anual, orçamento e processo de revisão

FONTE: Elaborado pelos autores, com base em Knight e De Wit, (1995).

As recomendações da Consultoria

Alguns dos aspectos mais relevantes da Consultoria são apresentados a seguir. Um Quadro, apresentando os fatos observados e com as respectivas recomendações foi estabelecido, e, utilizando-se as classificações referentes às Figuras 1 e 2, se estabeleceu a seguinte convenção (Quadro 2):

QUADRO 2: ABORDAGEM UTILIZADA E RESPECTIVA DESCRIÇÃO

Abordagem	nº	Símbolo	Descrição
Comprehensive Internationalization	1	❶	Compromisso institucional articulado
	2	❷	Liderança, estrutura e staff administrativos
	3	❸	Curriculum, co-curriculum e resultados de aprendizado
	4	❹	Políticas e práticas institucionais de ensino e pesquisa
	5	❺	Mobilidade de estudantes
	6	❻	Colaboração e parcerias
Knowledge Management Cycle	a	▲	Captura e extração
	b	▼	Disseminação e compartilhamento
	c	●	Otimização e utilização

FONTE: Os autores (2018).

	Tópicos que foram levantados pela consultoria		Comprehensive Internationalization						KMC		
	Situação e/ou Observação (REFERENCIAL TEÓRICO)	Recomendação da Consultoria	❶	❷	❸	❹	❺	❻	▲	▼	•
	Estratégias acadêmicas: Atividades relacionadas à Pesquisa										
ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS	Ausência de critérios de pesquisa e busca da excelência. Ausência de controles de qualidade nas pesquisas.	• Investir fortemente para a Internacionalização dos resultados das pesquisas que são realizadas. • Estabelecer e observar critérios de pesquisa. • Manter contato permanente com centros de excelência. • Buscar o rigor na participação e manutenção no cenário internacional. • Incorporar a perspectiva internacional nas pesquisas já existentes. • Desenvolver estudos em parceria com pesquisadores internacionais. • Participar de programas e concorrer a editais para captação de recursos internacionais. • Adotar um sistema de controle da qualidade das pesquisas.				❹		❻	▲	▼	•
	Dificuldades de articulação interna entre os pesquisadores. Desconhecimento das formas e dos mecanismos de internacionalização disponíveis. Pouca participação dos docentes nas reuniões. Prazos curtos para apresentação dos projetos aos editais internacionais. Dificuldade no preenchimento de documentos em outras línguas.	• Orientar no preenchimento de documentos em outras línguas. • Estimular a vinda de pesquisadores e de pós-doutorandos estrangeiros para colaboração nas pesquisas e nos programas de pós-graduação. • Adotar um sistema de controle da qualidade das pesquisas. • Estimular áreas com vocação internacional, tais como relações internacionais, comércio exterior, direito internacional.		❷		❹	❺	❻		▼	•

QUADRO 3: RESUMO DOS PRINCIPAIS TÓPICOS ABORDADOS NA CONSULTORIA

Estratégias acadêmicas: Atividades relacionadas ao Ensino		❶	❷	❸	❹	❺	❻	▲	▼	•
Esta área envolve atores muito importantes e cujo papel é preponderante no processo de internacionalização: os professores. É necessário estabelecer que nas atividades acadêmicas em universidades parceiras, exista a previsão do reconhecimento dos créditos cursados – *system of credit transfer* (TEICHLER, 2003). Deve-se buscar a Internacionalização do Campus - *Internationalization at home* (NILSSON, 2003)	• Receber um número de estudantes estrangeiros que promova a mudança interna. • Definir que o atendimento e acompanhamento dos estudantes internacionais deve ser preocupação de todos, desde a secretaria, à sinalização do campus, a elaboração de manuais, oferta de cursos e programas de ambientação. • Destinar maior atenção à mobilidade de professores por ser um processo mais trabalhoso, planejado e que requer maior cuidado que a mobilidade de estudantes, além dos aspectos do dia a dia, como substitutos, carga horária, etc.		❷	❸	❹	❺		▲	▼	•
As ações de mobilidade docente ocorrem de forma isolada, esporádica e assistemática, geralmente através de iniciativas pessoais dos docentes. Deve ocorrer de forma sistemática e regular, com a finalidade de oportunizar e de fortalecer a formação global. Para cumprir com o compromisso da formação de cidadãos globais. (DEARDORFF, 2006) torna-se basilar o desenvolvimento da Internacionalização do Currículo (IoC).	• Centralizar a presença de professores visitantes internacionais inicialmente em algumas áreas do conhecimento. A área de gestão pode ser um bom foco inicial, trazendo ganhos à gestão universitária. No entanto, para a efetiva Internacionalização Abrangente (*Comprehensive Internationalization*) todas as áreas precisam estar envolvidas.	❶		❸	❹	❺		▲	▼	
O ensino de disciplinas em línguas estrangeiras deve oportunizar a capacitação de professores e assim iniciar ações envolvendo a Internacionalização de Currículo. (CLIFFORD, 2013). Atualmente a língua de comunicação global é o inglês. (GRADDOL, 2006).	• Orientar que as ações de cooperação, materializadas em Acordos, Convênios, Memorandos de Entendimento, Cartas de Intenções, devem seguir as diretrizes, políticas e prioridades estabelecidas e não apenas as oportunidades surgidas ao acaso, ou apenas fruto de uma ou outra área de excelência da Universidade. • Definir quais são as parcerias importantes para a Instituição,	❶		❸			❻	▲	▼	

			estabelecer prioridades e direcionar esforços para isto. Optar por Instituições de prestígio e expressão no cenário da educação mundial, parcerias que possam despertar maior interesse da comunidade acadêmica (considerar a mobilidade discente e docente, pesquisas e publicações conjuntas em áreas de expertise).								
	Assistência técnica e cooperação educacional; atividades extracurriculares e serviços institucionais. Para Stallivieri (2017) as oportunidades de mobilidade acadêmica para estudantes, pesquisadores e professores internacionais.	•	Estabelecer que a Instituição deve providenciar toda a estrutura de apoio e suporte, não somente acadêmico, mas logístico, administrativo, linguístico, intercultural, entre outros. (STALLIVIERI, 2017).	❶	❷	❺					▼	•
	Todas as ações de Internacionalização devem apresentar evidências facilidade de identificação e de acesso. (DE WITT, 1995).	•	Oferecer programas de orientação, eventos de acolhida, associações estudantis, oportunidades de alojamentos, sinalização no campus, setores de apoio (bibliotecas, assistência ao estudante, restaurantes, serviços médicos, dependências esportivas, etc.) devem ser aprimorados sendo indicativos do grau de Internacionalização.	❶	❷			❺			▼	•

ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS	**Estratégias organizacionais: Compromisso e apoio dos dirigentes, conselho superior e professores**		❶	❷	❺	⊕	❺	❻	▲	▼	•
	Estrutura organizacional aderente e integrada ao processo de Internacionalização em todos os níveis.	• Promover a criação de conselhos, comitês, assessorias de apoio ou outra denominação que defina o grupo que "pensa" esse processo, com atuação direta da Reitoria.	❶	❷					▲	▼	
	Ponto central de referência para normas, consultas e repositório. Centro de difusão, disseminação e organização.	• Definir o setor (Escritório central) ou cargo de relevância que seja a referência central ao processo de Internacionalização.	❶	❷							•
	Para o avanço do grau de Internacionalização, uma Instituição precisa monitorar constantemente todas as ações desenvolvidas, avaliá-las e reconduzir o processo sempre que necessário. (DE WIT, 2009)	• Estabelecer processos avaliativos de forma sistemática e periódica.									
	Financiamento e apoio interno ou externo										
	Ausência de bancos de dados na Instituição com informações relevantes para tal fim. Dificuldades por parte dos professores no sentido de participar dos editais com a elaboração de projetos.	• Aprofundar o conhecimento por parte dos membros do grupo com relação às formas de obtenção de fundos para projetos oriundos de fontes de financiamento estrangeiros.		❷				❻			
	Inabilidade no preenchimento de documentos, na redação de projetos, na identificação das fontes de financiamento, no cumprimento de prazos estabelecidos pelos editais e, principalmente, na falta do domínio de línguas estrangeiras.	• Preparar roteiros e documentação para a elaboração de projetos. • Dar suporte à participação em editais de fomento e cooperação internacional.		❷		⊕		❻			
	Políticas institucionais de internacionalização										
	A definição de políticas institucionais de Internacionalização pode ter diferentes objetivos: coordenar e monitorar as ações; identificar direcionamentos ou ainda definir metas a serem cumpridas pela Instituição. (KNIGHT; DE WIT, 1995).	• Priorizar que as políticas institucionais de Internacionalização sejam de conhecimento de toda a Instituição e que seja respeitada como documento norteador das práticas de Internacionalização. • Fornecer direcionamentos através das políticas que possam expressar o comprometimento institucional e até mesmo definir metas com a Internacionalização.	❶			⊕					
	Incentivos e recompensas para professores e funcionários										
	Inexistência de política relacionada a incentivos aos professores ou colaboradores como reconhecimento pelo seu empenho com projetos e ações de Internacionalização.	• Desenvolver mecanismos para reconhecer o esforço de pesquisadores ou professores no sentido de projetar e promover a visibilidade institucional no cenário da educação mundial. Além de ser uma forma de reconhecimento, também incentiva a contínua participação em projetos internacionais.	❶		❺	⊕		❻			
	Existência de canais formais de comunicação										
	Item de especial atenção, pois foi marcante a manifestação dos professores presentes nas reuniões com relação à falta de informações, dificuldades de comunicação interna, desconhecimento de oportunidades.	• Utilizar os canais formais e informais de comunicação pode ser uma ferramenta crucial para o fortalecimento da Internacionalização • Promover e divulgar novas ações de cooperação, disseminando resultados importantes para a comunidade acadêmica e para a sociedade.	❶	❷		⊕		❻			•
	Poucas correspondências relacionadas com a Internacionalização, e o desconhecimento de editais de divulgação de oportunidades. Comunicados deficientes sobre visitas internacionais. A comunicação sobre os ganhos e benefícios obtidos com a Internacionalização deve ser constantemente disseminada entre os pares na própria instituição e também com os parceiros internacionais. As ações de cooperação internacional podem ser facilmente isoladas e fragmentadas. (KNIGHT e DE WIT, 1995).	• Divulgar os resultados e o monitoramento do uso de recursos e manter os professores e pesquisadores informados sobre oportunidades e ampliação de parcerias.									
	Planejamento anual, orçamento e processo de revisão										
	Os planos alavancam a Internacionalização, expressando compromisso institucional, definindo metas, estimulando a participação das partes interessadas, bem como reconhecendo a sua participação em iniciativas de Internacionalização. (CHILDRESS, 2009).	• Comtemplar no orçamento financeiro as ações de cooperação internacional, fazendo efetivo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	❶	❷						▼	•

FONTE: Elaborado pelos autores (2018).

Considerações Finais

Nesta atividade de Consultoria foram considerados os referenciais teóricos e os níveis de abstração, levando-se em conta que a IES já possuía uma experiência inicial dos processos de Internacionalização parcialmente exitosa. Com isto, pode-se evidenciar o fato de que os esforços para apresentar os benefícios e as vantagens da adoção de um processo de Internacionalização não foram necessários. Durante as reuniões de validação, quando houve a participação de toda a comunidade acadêmica, esses benefícios foram recordados e enfatizados.

Diversas atividades em desenvolvimento, ainda que em ações insipientes foram identificadas. Cada uma destas ações foi apontada e reavaliada, ajustando-se ao modelo de Internacionalização Abrangente. Assim, agrupadas por tópicos, foram atribuídas às diversas áreas, que necessitaram de definições consistentes e aprofundamento.

Procurou-se estabelecer aderência ao programa MAIS CIÊNCIA, MAIS DESENVOLVIMENTO da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [5] e que veio a substituir o programa CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, que, embora louvável, não produziu os efeitos esperados (STALLIVIERI, 2015). Isso ocorre devido à previsão de liberação de recursos por parte do Governo Brasileiro para fortalecer os processos de Internacionalização das IES do país. Desta forma, buscou-se, através do conhecimento das novas regras, incentivar a participação da comunidade acadêmica da Instituição estudada, nos diversos editais nacionais e internacionais, além de procurar atender aos requisitos de avaliação da própria CAPES.

O Plano Institucional de Internacionalização elaborado deve estar apoiado em diretrizes claras, estabelecendo prioridades, com revisões e avaliações periódicas para que sirvam de suporte às decisões a serem tomadas (RUDZKI, 1998; SEBASTIÁN, 2004; STALLIVIERI, 2017).

Para a CAPES (2017), as políticas de Internacionalização devem apresentar quatro aspectos principais (Figura 3):

[5] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu no Brasil e é vinculada ao Ministério da Educação.

FIGURA 3 – REQUISITOS DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL

FONTE: Elaborado pelos autores, a partir de CAPES (2017).

O Plano de Internacionalização apresentado contempla aspectos muito aderentes ao que a CAPES (2017) estabelece:

- a ampliação das oportunidades de mobilidade bilateral de alunos de graduação e pós-graduação, garantindo a provisão de ensino com padrão de excelência internacional;
- aprimoramento das atividades de pesquisa e pós-graduação por meio do estabelecimento de parcerias e redes internacionais, com priorização das parcerias;
- a consolidação de acordos de cooperação em nível internacional, em temas globais, mas de interesse da IES;
- estabelecimento e/ou aprimoramento de infraestrutura para sustentabilidade do processo de Internacionalização, incluindo formulação de procedimentos e

fluxos operacionais para planejamento, execução, comunicação, divulgação e monitoramento das ações.

Seis focos principais foram estabelecidos, tomando-se o modelo desenvolvido pelo *Center for Internationalization (CIGE) and Global Engagement do American Council on Education* – ACE (2015), adotado nesta atividade, o *Comprehensive Internationalization*, ou a Internacionaização Abrangente.

Numa atividade participativa, estimulada pela Consultoria e com plena adesão da Reitoria, participaram representantes de toda a comunidade acadêmica. Os *stakeholders* formaram grupos focais, participando da supervisão e elaboração do Plano. Foram elaborados e aplicados *surveys* e a partir deles, formuladas entrevistas. As apresentações e discussões foram sempre abertas a toda a comunidade e com a adesão dos estudantes, professores e funcionários.

Foram aprovadas e formalizadas diversas estruturas e atividades especialmente as voltadas à revisão e avaliação, seguindo a proposta do ACE (2015).

Foram recomendadas as seguintes ações prioritárias:

QUADRO 4: AÇÕES PRIORITÁRIAS IMEDIATAS INDICADAS PELA CONSULTORIA

Escopo	Ação recomendada
Missão e Visão	Inserção da Internacionalização nas declarações, na missão, nos planos de desenvolvimento institucional (PDI);
Estrutura Organizacional	Criação de um comitê de assessoramento estratégico para a Internacionalização. O comitê deve assegurar o desenvolvimento das ações, com reuniões periódicas para avaliação e reorganização do processo, dos objetivos e das metas;
Planejamento participativo	Elaboração do Plano Institucional de Internacionalização, revisado, avaliado e atualizado periodicamente e participativo em sua elaboração; Divulgação do Plano, promovendo a visibilidade e adesão por parte dos professores, pesquisadores, colaboradores, alunos e comunidade em geral;
Monitoramento	Desenvolvimento de indicadores para o acompanhamento e avaliação de resultados acadêmico-científicos e de gestão, no âmbito do plano de internacionalização.

FONTE: Os autores, 2018.

Propôs-se ainda aspectos diretos como:

- Estímulo à realização de projetos conjuntos de pesquisa com parceiros internacionais, especialmente identificados com as Instituições que já são conveniadas e ampliando para as IES reconhecidas como centros de excelência;
- Organização de diferentes formas de apoio para a publicação de artigos científicos em periódico *Open Access*, em idioma estrangeiro, especialmente para a identificação, tradução e submissão adequada por pessoal capacitado de apoio aos docentes e pesquisadores;
- Oferta regular de videoaulas ou videoconferências com professores internacionais de IES parceiras ou convidados de renome;
- Promoção da realização de bancas de avaliação com professores internacionais parceiros ou convidados especiais.
- Ampliação da oferta de disciplinas ministradas em outros idiomas a serem identificados como de maior interesse e possibilidade de adesão;

O Plano Institucional de Internacionalização, tal como qualquer plano efetivamente adotado, deve ser algo vivo e sofrer revisões e adequações constantes. Missão, Visão e Valores da IES devem ser respeitados e devem ser fortemente considerados: idiomas e facilidades linguísticas, localização geográfica, áreas de excelência, forças e fraquezas e especialmente a vocação da instituição. Em seu acompanhamento e avaliação o uso adequado de indicadores é fortemente recomendado. Este é um ótimo aspecto a ser estudado e pesquisado. Estudos, pesquisas, experts, consultores e mesmo auditores são boas fontes de informação. O estabelecimento de uma Governança do Conhecimento (FOSS, 2007) pode transformar-se em um dos pilares da busca pela excelência.

Planos, com objetivos e metas devem ser amplamente difundidos junto à comunidade acadêmica. Os resultados largamente discutidos, gerando estímulos e garantindo a frequência, a regularidade e a qualidade, enfim o sucesso deste processo Internacionalização.

Referencias bibliográficas

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution**: A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education. UNESCO, 2009.

ALTBACH, P. G., DE WIT, H. (2016) **Now We Face the (Temporary?) End of American Internationalism.** ***University World News***, No. 436. Available at: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20161110203906750&query=altbach. Accessed 11 set. 2018.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. Tracking a global academic revolution. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 42, n.

2, p. 30-39, 2010.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. **Model for Comprehensive Internationalization**, 2015. Disponível em: http://www.acenet.edu. Acesso em: 02 out. 2017.

BUENO, Eduardo; PAZ SALMADOR, Marí; RODRÍGUEZ, Óscar. The role of social capital in today's economy: Empirical evidence and proposal of a new model of intellectual capital. **Journal of Intellectual Capital**, v. 5, n. 4, p. 556-574, 2004.

CHILDRESS, Lisa K. Internationalization Plans for Higher Education Institutions. **Journal of Studies in International Education**, 2009. Disponível em: <http://jsi.sagepub.com/ content/13/3/289>. Acesso em: 24 set. 2017.

CLIFFORD, Vallerie. **The Elusive Concept of Internationalization of the Curriculum**. Oxford Brookes University, 2013. Disponível em: <https://www.brookes.ac.uk/services/cci/ definitions.html>. Acesso em: 12 out. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES (Brasil). **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. v. 1. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/ Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Working knowledge: How organizations manage what they know**. Harvard Business Press, 1998.

DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241-266, Fall. 2006.

DE WIT, Hans. (Ed.) **Strategies for internationalization of higher education**: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: European Association of International Education. 1995.

DE WIT, Hans. (Ed.). **Measuring the Success of the Internationalisation of Higher Education**. EAIE Occasional Paper 22. European Association for International Education: Amsterdam, 2009.

DRUCKER, Peter F. Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. **California management review**, v. 41, n. 2, p. 79-94, 1999.

EDVINSSON, L., AND MALONE, M. Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. New York: HarperBusiness.

1997.

ETZKOWITZ, H. 1993. **Technology transfer: The second academic revolution**. Technology Access Report 6, 7-9.

ETZKOWITZ, H., LEYDESDORFF, L., 1995. The triple helix–university–industry–government relations: a laboratory for knowledge-based economic development. EASST Review 14 Ž .1, 14–19.

EVANS, Max; DALKIR, Kimiz; BIDIAN, Catalin. A holistic view of the knowledge life cycle: the knowledge management cycle (KMC) model. **The Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 12, n. 1, p. 47, 2015.

FOSS, Nicolai J. The emerging knowledge governance approach: Challenges and characteristics. **Organization**, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2007.

GRADDOL, David. **English next**. Plymouth: British Council, 2006.

HUDZIK, John. **Comprehensive Internationalization:** from Concept to Action. Washington: NAFSA Association of International Educators, 2011.

HUDZIK, J.K., STOHL, M., **Modeling assessment of outcomes and impacts from internationalization**, in: de Wit, H. (Ed.), Measuring Success in the Internationalization of Higher Education. European Association for International Education (EAIE), Amsterdam, 2009.

IQBAL, Badar Alam. Knowledge Management Cycle. In: **Handbook of Research on Tacit Knowledge Management for Organizational Success**. IGI global, p. 54-75, 2017.

LEE, Jay; KAO, Hung-An; YANG, Shanhu. Service innovation and smart analytics for industry 4.0 and big data environment. **Procedia Cirp**, v. 16, p. 3-8, 2014.

MATTHEWS, David. Expansion causing ‘chaos’ across the world. **Times Higher Education**, v. 12, 2013.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford university press, 1995.

NONAKA, Ikujiro. A dynamic theory of organizational knowledge creation. In: **Knowledge, groupware and the internet**. 2000. p. 3-42.

NEVES, A. B. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/presidente-da-capes-anuncia-edital-para-internacionalizacao-de-universidades-brasileiras/ Acesso em 05 set. 2017.

NILSSON, Bengt. Internationalization at Home from a Swedish Perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, vol. 7, no.

1, pp. 27-40, March, 2003.

RUDZKI, Romuald E. J. **The strategic management of internationalization**: towards a model of theory and practice. 331f. 1998. Tese (Doutorado) - School of Education. University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.

SANCHEZ, Ron; MAHONEY, Joseph T. Modularity, flexibility, and knowledge management in product and organization design. **Strategic management journal**, v. 17, n. S2, p. 63-76, 1996.

SEBASTIÁN, Jesús. Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SIMON, H. A. **The Ford distinguished lectures: Vol. 3. The new science of management decision**. New York, NY, US: Harper & Brothers, 1960.

STALLIVIERI, Luciane. Brazil's Science Without Borders Program. **The World View. Disponível em: https://www. insidehighered. com/blogs/worldview/brazilssciencewithoutbordersprogram. Acesso em** 30 ago. 2018.

STALLIVIERI, Luciane. Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

TEICHLER, Ulrich. Mutual recognition and credit transfer in Europe: experience and Problems. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 4, p. XX-XX, winter. 2003.

TRIAS DE BES, Fernando; KOTLER, Philip. A bíblia da inovação: o modelo AF. **São Paulo: Lua de Papel**, 2011.

UTTERBACK, James. Mastering the dynamics of innovation: How companies can seize opportunities in the face of technological change. 1994.

VIANA, Cleverson Tabajara. STALLIVIERI, Luciane. GAUTHIER, Fernando Álvaro Ostuni. Consultoria prática – Abordagem da gestão do conhecimento na internacionalização do ensino superior - um valor chave. **Anais do Congresso Iberoamericano de Pedagogia – CIP2018**. Argentina. 2018.