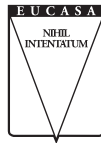


CUADERNOS UNIVERSITARIOS

PUBLICACIONES ACADÉMICAS

14

Año 14 / Número XIV / diciembre, 2021



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
N.º 14 | 2021

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Mg. Constanza Diedrich | Vicerrectora Académica de la UCASAL

DIRECTOR ASOCIADO

Dr. en Educación - Dr. en Derecho Claudio Rama Vitale
| Investigador de la Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

SECRETARIO

Esp. Ángel Gustavo Romero | Escuela Universitaria de Educación UCASAL

MIEMBROS

Mg. Silvia Milagro Álvarez | Secretaria General de la UCASAL

Prof. Dr. Ing. Juan Bautista Grau Olivé | Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Dra. en Psicología Ana Kohan Cortada | CIIPME, CONICET - Universidad del Salvador - Universidad de Buenos Aires

Dr. en Filosofía Carlos Daniel Lasa | CONICET, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba

Dr. en Educación - Dr. en Derecho Mariano Narodowski | Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires

Dra. Carmen Paz Tapia-Gutiérrez | Universidad Católica de Temuco, Chile

CONSEJO ASESOR INTERNO

Mg. Lic. Mariela Elsa Capaldo | Escuela Universitaria de Educación de la UCASAL

Mg. Lic. Karina Puente | Escuela Universitaria de Educación de la UCASAL

COMITÉ EVALUADOR

Mg. Rudix Claudia Camacho Montaña | Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Dr. Fabián Guillermo Galán Peñalva | Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

Dra. Lorena Fernández Fastuca | Universidad Católica Argentina

Dra. Patricia Hernández Juan | Universidad Instituto de Estudios Universitarios (Puebla, México)

Dr. Eduardo Hernández de la Rosa | Instituto Francés de Ciencias, Artes y Humanidades (Teotihuacán-Puebla, México)

Dra. Elda Margarita Monetti | Universidad Nacional del Sur, Argentina

Esp. Nilda Beatriz Ramírez | Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Judith del Valle Rodríguez | Universidad Nacional de Salta, Argentina

Mg. Néstor Hugo Romero | Universidad Nacional de Salta, Argentina

Mg. María Gabriela Soria | Universidad Nacional de Salta, Argentina

e-ISSN 2250-7132

ISSN 2250-7124 (hasta el núm. 11 - 2018, la revista se publicó en soporte papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario
Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel.: (54-387) 4268607

e-mail: cuadernosuniversitarios@ucasal.edu.ar

web: <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU>

www.ucasal.edu.ar/eucasa

Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*,
de Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1490.

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

14 | 2021



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
SALTA - ARGENTINA

Cuadernos Universitarios es una publicación científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una revista de periodicidad anual, centrada en temas de educación superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales. Su enfoque es multidisciplinar, pues se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Fue creada originalmente con un contenido plural –heterogéneo, multidisciplinar– y albergó artículos de los diferentes campos de la ciencia, pues se trataba de la única publicación académica que se generaba en esta universidad (2008-2018).

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual. Es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

Cuenta con tres secciones. La primera, «Desafíos», recoge uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber. La segunda,

«Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación. A esto se agrega una tercera sección que recoge «Reseñas» de libros, en sintonía con el tema de la educación superior.

La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

Los Cuadernos Universitarios han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23763, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest. Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

«Cuadernos Universitarios» is an open-access publication under Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual licence; consequently, contents are freely available for lawful use. Users require no previous authorization by authors or editors; however, authors retain the right to be adequately quoted.

«Cuadernos Universitarios» contains three sections. “Desafíos” (Challenges) includes one or more essays by authors invited by the Editorial Committee to write about the challenges that contemporary society poses in different fields of knowledge. “Colaboraciones” (Collaborations) gathers scientific articles, essays and science dissemination notes on the thematic field covered by the publication. The texts need to be original, unpublished and go through a review process which is external to the University before being accepted for publication. “Reseñas” (Reviews) contains reviews of books dealing with higher education.

Authors are responsible both for the opinions and views expressed in their contributions and for compliance with copyright laws.

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763 and to CLASE database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Editorial 5

DESAFÍOS

El contexto digital de las nuevas reformas universitarias 11
Claudio Rama

COLABORACIONES

La política educativa y su financiamiento en México en 40 años de neoliberalismo 31
Juan Calvillo Barrios, Lorenzo Salgado García y Guadalupe Ramírez Ramírez

Formación de posgrado en educación inclusiva: un espacio académico construido
desde la experiencia personal y sostenido desde una investigación alternativa 47
Fabián Guillermo Galán Peñalva

La gestión académica en el contexto de la evaluación institucional de la UCASAL 63
Constanza Diedrich, Gloria Crespo y Desirée D'Ambrosio

Los procesos de evaluación, acreditación, calidad e innovación
en el ámbito de la universidad argentina en la década de 1990 83
Marcelo Gastón Jorge Navarro

Formación docente en educación superior: configuraciones
de la Didáctica en un Profesorado de Artes 97
Norma Cristina Figueroa

Cartografías de sentidos sobre formas de habitar lo institucional
en tiempos de invención en un colegio secundario de la Puna de Jujuy 107
Carolina Soledad Panire

Editorial

Este número de *Cuadernos Universitarios* está dedicado al análisis de temas pertenecientes al ámbito de la educación superior. Se constituye como un espacio propicio para la difusión, puesta en valor y discusión de los conocimientos producidos en el ámbito de las prácticas de investigación, particularmente las orientadas a este campo educativo.

Los trabajos reunidos en este volumen recorren notas diversas de la agenda de la educación superior actual: desde el impacto de lo digital en las diferentes dimensiones de las organizaciones, profundizado a partir del aislamiento obligatorio a raíz del COVID19 —cuyas consecuencias a nivel de las prácticas de la enseñanza tuvieron un profundo impacto en la configuración de las subjetividades—, pasando por los efectos históricos de las políticas neoliberales y del Estado evaluador sobre la dinámica institucional, hasta la inclusión como un desafío ante la diversidad de los sujetos del aprendizaje en la educación superior actual.

Claudio Rama analiza *el contexto digital de las nuevas reformas universitarias*, derivado de los cambios en el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Plantea que la sociedad digital impulsa el crecimiento económico, lo cual crea el desafío de promover la digitalización como palanca del desarrollo que genera la creación de sociedades del aprendizaje, para permitir la mayor dotación de recursos humanos, la innovación y la especialización de las competencias laborales. Explicita la aceleración de la disrupción digital como consecuencia de las “pandemias”, y la consiguiente reforma universitaria centrada en la incorporación de una educación digital híbrida. Para el autor ello es parte de una reforma de la diversidad. Esta innovación estructural en la organización de la enseñanza no se limita al uso de modalidades articuladas, sino que implica cambios en el rol del docente que pasa a cumplir la función de mentor de un aprendizaje con fuerte incidencia de las TIC. No obstante, señala que la velocidad del cambio crea también resistencias que marcarán el curso final de estas reformas en curso.

Calvillo Barrios, Salgado García, y Ramírez Ramírez se adentran en un análisis histórico de los efectos de la impronta neoliberal en *la política educativa y su financiamiento en México en los últimos 40 años*. El trabajo presenta los resultados de una investigación que documenta la escasez de recursos económicos para financiar la educación en México, resultado que consideran extrapolable a todos los

países que implantaron el mismo modelo neoliberal. Avanzan en la explicitación de algunas de las consecuencias, entendiendo que la educación es uno de los ejes principales a atender para combatir la problemática social que nos aqueja.

Galán Peñalva reflexiona acerca de una *experiencia de formación de posgrado en educación inclusiva*, la que tiene como marco y contexto la Universidad Nacional de Jujuy, donde se creó el posgrado Especialización en Educación Inclusiva. Esto significó, en palabras del autor, repensar la inclusión desde una perspectiva ampliada a partir de incertidumbres, transformaciones y también algunas certezas. Dicha experiencia se organiza en el relato de tres grandes momentos: los inicios del diseño de la carrera como una propuesta sostenida desde lo personal; el momento de la organización curricular de la carrera y, por último, la justificación de una propuesta de investigación educativa con un desplazamiento hacia una subjetividad poscualitativa y poshumanista, que centra su atención en las vivencias de los sujetos. La recuperación de la experiencia vivida se constituye en un tiempo y espacio para la reflexión respecto a los procesos de formación continua de los docentes y a la inclusión como un eje movilizador y de rupturas de posturas hegemónicas.

Continuando con el eje de los temas de evaluación y acreditación, Diedrich, Crespo, y D'Ambrosio analizan, en el marco de las profundas transformaciones suscitadas en las últimas décadas en los sistemas de educación superior del mundo, *la gestión académica en el contexto de la evaluación institucional de la UCA-SAL* —nuestra propia casa de estudios—, y con ello el impacto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad que se instalaron en la Argentina como política pública a mediados de la década de los 90, particularmente en la dimensión “gestión académica de la modalidad a distancia”, con relación a los tópicos actualización y perfeccionamiento y mecanismos de acceso a la docencia.

Jorge Navarro reflexiona sobre el impacto de *los procesos de evaluación, acreditación, calidad e innovación en el ámbito de la universidad argentina en la década de 1990*. Su trabajo recorre algunos aspectos históricos que marcaron la reconfiguración de la educación superior en los años 90, principalmente en relación con la incorporación de los procesos de evaluación y acreditación, y la importancia de su vinculación con los conceptos de calidad e innovación en el marco de las transformaciones neoliberales de fines del siglo XX. En el contexto de la realidad de fragmentación y diversificación de la oferta y organización de los sistemas de educación superior latinoamericanos en las últimas décadas, se hace necesario pensar el nivel superior desde varias dimensiones que permitan comprender las circunstancias históricas que marcaron el devenir de las universidades en la región, en general, y en la Argentina en particular.

Figueroa, por su parte, analiza las *configuraciones de la didáctica en el ámbito de un profesorado de artes*, y se cuestiona qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña en la didáctica disciplinar, así como cuáles son los puntos de encuentro y

desencuentro, las relaciones y tensiones en las configuraciones de la didáctica, allí donde se ponen en juego el saber didáctico, disciplinar y tecnológico. Manifiesta que en la práctica de la enseñanza de la Didáctica emergen actuaciones que develan el pensar y sentir de posturas dicotómicas entre los campos de formación general y específicos. Ponerlas en diálogo constructivo es el desafío hacia una didáctica de la diversidad que sume al campo de la práctica profesionalizante.

Finalmente, y desde la perspectiva institucionalista, Panire indaga en la singularidad de la situación de los sujetos, sus rasgos idiosincrásicos; el seguimiento en la temporalidad, la contextualización, a fin de *comprender los rasgos peculiares de las instituciones y sus prácticas en educación y salud en un colegio secundario rural de la Puna jujeña*. La autora apunta a comprender los sentidos que tienen para los docentes las formas de habitar lo institucional durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) por COVID19; las rupturas y quiebres repentinos en la cotidianidad de las prácticas que irrumpen y reconfiguran los tiempos y espacios de lo escolar tiene su impacto en la nueva configuración simbólica de la estructura edilicia escolar trasladada al domicilio familiar y su influencia en la organización de la enseñanza y la consecuente construcción de subjetividades en una escuela promotora de salud.

Anhelamos que la rica producción que presentamos encuentre resonancias, espacios para el disfrute y la puesta en tensión de las propias certezas. Agradecemos especialmente a autores y autoras, evaluadores y evaluadoras y a todo el equipo de trabajo.

DESAFÍOS



El contexto digital de las nuevas reformas universitarias

The Digital Context of the New University Reforms

Claudio Rama¹

Citar: Rama, C. (2021). El contexto digital de las nuevas reformas universitarias. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 11-28.

Recibido: marzo 2022

Aceptado: abril 2022

Ensayo científico

Resumen

En el ensayo se analiza que estamos ante una transformación social dada por la irrupción de una dinámica digital de los procesos de trabajo. Esta a su vez deriva de cambios en el conocimiento y en las tecnologías de la información y de la comunicación. Esta sociedad digital impulsa el crecimiento económico, lo cual crea el desafío de promover la digitalización como palanca del desarrollo. Dicha transformación en curso promueve la creación de sociedades del aprendizaje, para permitir la mayor dotación de recursos humanos, la innovación y la especialización de las competencias laborales. Esta disrupción digital de la sociedad está siendo acelerada por las «pandemias» y deriva en una nueva y muy amplia reforma universitaria centrada en la incorporación de una educación digital híbrida. En el artículo se sostiene que ello es parte de una reforma de la diversidad y que esta innovación estructural en la organización de la enseñanza no se limita al uso de modalidades articuladas, sino que, además, implica cambios en el rol del docente, quien pasa a cumplir la función de mentor de un aprendizaje con fuerte incidencia de las TIC. Sin embargo, se plantea que la velocidad del cambio crea también resistencias que marcarán el curso final de estas reformas en desarrollo, las cuales se despliegan en el nuevo escenario de los poderes en el mundo digital, que es más efímero y débil.

Palabras clave: digitalización - universidad - reformas - sociedad del conocimiento

¹ Universidad de la Empresa (UDE), Uruguay.

Abstract

The essay analyzes that we are facing a social transformation due to the irruption of a digital dynamic of work processes. This in turn derives from changes in knowledge and in information and communication technologies. This digital society drives economic growth, which creates the challenge of promoting digitalization as a lever for development. This ongoing transformation promotes the creation of learning societies, to allow greater provision of human resources, innovation and specialization of labor skills. This digital disruption of society is being accelerated by «pandemics», and leads to a new and very broad university reform focused on the incorporation of

a hybrid digital education. The article maintains that this is part of a reform of diversity, and that this structural innovation in the organization of teaching is not limited to the use of articulated modalities, but implies changes in the role of the teacher, who becomes a mentor for learning with a strong ICT incidence. However, it is suggested that the speed of change also creates resistances that will mark the final course of these developing reforms, which unfold in the new scenario of power in the digital world, which is more ephemeral and weaker.

Keywords: digitization - university - reforms – knowledgebased society

El nuevo futuro digital

El vertiginoso cambio tecnológico, con el inicio de la revolución digital, está cambiando todas las realidades sociales y reconfigurando nuestras sociedades y economías, y también —sin duda— la educación y nuestros paradigmas sobre el aprendizaje. Este proceso se aceleró desde la pandemia. En el más puro sentido del análisis de Marx sobre cómo las relaciones sociales se apoyan en las fuerzas productivas, los estudios muestran los impactos de las nuevas técnicas y las tecnologías en las sociedades y en las relaciones sociales como formas de organización social. Años más tarde, Durkheim colocó en la división social y en la técnica del trabajo la bisagra que explica los cambios que desde las tecnologías se transfieren hacia las actividades y tareas laborales y sociales. Posteriormente, el estudio ruso Kondratieff mostró que esas transformaciones productivas se expresaban en muy precisas revoluciones tecnológicas, y que asumían históricamente dinámicas de ciclos periódicos de ascenso y descenso a partir de

los cuales se producían los cambios sociales a escala internacional. Asimismo, a partir de ello se organizaban nuevas formas de interacción entre los seres humanos y la naturaleza, con el nacimiento de estructuras del trabajo más eficientes y de configuraciones sociales vinculadas a los tipos de trabajo derivados de esas revoluciones tecnológicas. Los estudios posteriores mostraron que esa dinámica no se limitaba a unas pocas revoluciones tecnológicas desde el molino de vapor, sino que estábamos frente a una sucesión de innovaciones rupturistas en las técnicas —al menos desde el año 1200— que conformaban un derrotero marcado por nuevas técnicas, transformaciones productivas y cambios de las estructuras sociales, incluyendo nuevas miradas a las sociedades y a la educación. Con ello también se identificó una tensión continua entre cambios técnicos y cambios sociales, con luchas entre sectores beneficiados de las nuevas actividades y formas sobre cómo organizar el mundo del trabajo y crear valor más eficiente, frente a los viejos patrones tecnológicos y sociales.

En estas miradas, Kuhn con su concepto de revoluciones científico-técnicas asoció los conocimientos y las transformaciones técnicas, y permitió identificar la génesis y las características de ese extraño mecanismo de relojería de cambio social derivado de la creación de nuevos conocimientos, innovaciones y paradigmas conceptuales como bases para la irrupción de nuevas formas de producción, distribución, intercambio y consumo.

La irrupción de la revolución digital desde los años 70 del siglo pasado se inscribe en este contexto de comprensión de nuestra evolución social, así como la lenta desaparición de las tecnologías analógicas, las cadenas de montaje y una división internacional del trabajo centroperiferia industrial, además de las estructuras sociales que fueron gestadas en la revolución industrial fordista de inicios del siglo XX. A partir del cambio digital se han ido produciendo las transformaciones en curso en todas las áreas de la sociedad, y que la pandemia aceleró. Algunos tienden a ver los impactos actuales de la revolución digital sobre los negocios y las sociedades como de mayor dimensión que aquellos que generaron los canales de agua, los molinos de viento, los barcos oceánicos, la pólvora, las máquinas a vapor, los ferrocarriles o, más recientes, las cadenas de montaje de principios del siglo XX. Sin embargo, estas fueron también creaciones destructivas, como definió Schumpeter, que a la vez abrieron negocios, dieron lugar a grupos sociales, tareas y competencias educativas que permitieron riquezas superiores y mejor calidad de vida y productividad, y al mismo tiempo llevaron a la crisis a empresas basadas en los paradigmas y técnicas anteriores, a los trabajadores al desempleo —al tornarse sus competencias obsoletas— y a las sociedades a múltiples problemas sociales derivados del cambio. Ellas abrieron también

resistencias a los cambios, expresadas —por ejemplo— por los ludistas, que en el siglo XIX rompían las máquinas que reemplazaron parte del trabajo artesanal.

Todas estas innovaciones estructurales históricas hoy se vuelven a renovar y son apoyadas más intensamente con la revolución digital. Ellas han ido cambiando el mundo del trabajo y han impactado en otras demandas socioeducativas. La educación pasó a incluir la investigación y la innovación, a tener como centro el reciclaje de competencias y la necesidad de superar la obsolescencia del propio conocimiento. El saber ya había dado paso al saber hacer, y ahora incluye muchas más competencias y, especialmente, saber actualizar los conocimientos y tener la capacidad de borrar los viejos paradigmas y saberes e incorporar nuevas competencias.

Esta nueva dinámica histórica está articulando estrechamente la ciencia, la economía, el trabajo, la vida social y la educación. Impone la coordinación de estos procesos, y puso a la investigación básica y aplicada como el factor más importante de las fuerzas productivas y de los motores sociales. Introdujo una problemática de modernización de las sociedades entre su capacidad de introducir cambios y los riesgos de futuras debilidades en su propio desarrollo si estos no se introducían. Identificó claramente algunas de las palancas en la construcción de la innovación estructural e incremental, y develó ejes de la educación del futuro, centrada en el incentivo a la investigación y la creación de conocimiento aplicado, la protección de los derechos de propiedad intelectual para el propio proceso de impulso al saber, su articulación más estrecha a los mercados y la pertinencia como concepto de calidad, junto con la necesaria actualización curricular de los programas escolares, los docentes y los profesionales. La expansión

del conocimiento creó los posgrados y la especialización del conocimiento, incluyendo el creciente rol de los recursos de aprendizaje y la educación virtual, incluyendo el *machinelearning* y la educación automatizada de cursos *on line* masivos y abiertos (llamados MOOC), así como los simuladores y los diversos *campus* virtuales, tanto sincrónicos como asincrónicos globales, que ya no son nuestro futuro educativo sino el presente.

El desafío para lograr el desarrollo: la digitalización

«La digitalización es sinónimo de crecimiento, empleo de calidad, sostenibilidad e inclusión», expresa un reciente informe, *Sociedad digital en Latinoamérica* (Fundación Telefónica, 2021), que analiza el nivel de desarrollo del ecosistema digital en la región y el mundo. El informe devela que Latinoamérica está en una posición intermedia de desarrollo, por encima de África y Asia, y muy por debajo de los países desarrollados, pero que además la tasa anual de crecimiento de la región es inferior a la de las otras regiones emergentes. El estudio incluye un indicador integral que llama tasa de crecimiento del «índice de desarrollo del ecosistema digital», y muestra que entre los años 2004 y 2018 creció al 6 % anual en la región, alcanzando a casi el 50 % de desarrollo, mientras que en Europa alcanzó el 70 % y, en Estados Unidos, el 80 %. Las limitaciones derivan de la existencia de una brecha digital —y por ende social— en los países, a causa de la escasa digitalización de la producción que repercute en una escasa productividad laboral, y de la inexistencia de un mercado digital común regional junto con una escasa integración económica. Pero, también, a causa de la falta de una profunda agenda de transfor-

mación digital en todas las áreas de la sociedad y de la comprensión clara de lo que ello implica en el desarrollo económico y en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Sin duda, los indicadores muestran que la región ha avanzado en la escalera social y tecnológica de la sociedad digital; pero todavía un tercio de la población de la región está marginada del acceso a Internet. Ello como resultado de desigualdades de renta, baja inversión económica y escasas reformas para potenciar la digitalización. Por ello el avance hacia la sociedad digital en América Latina ha sido lento e insuficiente en muchos de sus componentes, tales como en el ancho de banda, y específicamente en su incorporación en la educación, tanto para la gestión o los métodos de enseñanza como en el perfil de las competencias. También las empresas están retrasadas en la adopción de estas tecnologías y, sin duda, las políticas públicas son poco promotoras y facilitadoras del uso de servicios sociales y privados en red. Se requieren mayores inversiones públicas y sobre todo privadas, dados los volúmenes de las inversiones necesarias en el sector de telecomunicaciones y, por ende, las limitaciones para ser acometidas exclusivamente por el sector público.

Las suscripciones de banda ancha fija en América Latina y el Caribe muestran apenas una penetración del 13 % de la población, siendo un guarismo muy bajo para facilitar una inserción activa en la economía digital. Aunque las suscripciones de banda ancha móvil alcanzaron un elevado 73 % para el 2019, ello expresa un perfil de usuarios en tanto consumidores digitales, y no una inserción de las empresas y las organizaciones en la sociedad digital en construcción. La conectividad dominante en América Latina es móvil y el 93 % de la población cuenta con cobertura de red de banda ancha móvil, lo

que limita la inserción activa en la sociedad digital. Este retraso también se muestra en la limitada introducción de redes 5G.

El informe advierte que la transformación digital es la oportunidad para impulsar toda la estructura productiva y a la sociedad en su conjunto, y que requiere encarar políticas en todos los sectores. Inversamente, el retraso en la inserción en forma sistémica enlentece el desarrollo por el impacto negativo en el incremento de productividad, en tanto uno de los mayores beneficios de la digitalización —como mecanismo de incorporación de conocimientos— es el incremento de la productividad y de la creación y canalización de valor del conocimiento, y también del trabajo profesional. En América Latina, un estudio reciente del Banco Interamericano de Desarrollo muestra que un aumento promedio del 10 % en la penetración de banda ancha permitiría alcanzar un aumento del 3,19 % del producto interior bruto y del 2,61 % de la productividad, con lo que contribuiría a crear más de 67 000 empleos directos en la región, mostrando así cómo el incremento en la digitalización contribuye al desarrollo general (García Zaballos et al., 2020).

La incorporación de las tecnologías digitales en la educación constituye un factor de vital importancia para el desarrollo económico de los países y para una mayor inclusión social. Esto es así porque permite el incremento en el acceso a una educación universal, conlleva costos menores y mayor calidad, y supera así muchas inequidades. Sin embargo, a pesar de ello, se constata un fuerte retraso en la digitalización de la educación por los limitados esfuerzos públicos y privados en la apertura a estas ofertas y demandas de servicios. Pero, además, este retraso es muy desigual entre los diversos estratos y circuitos escolares, entre las distintas universidades, en el interior de los

países (esto es, entre el interior y las grandes ciudades) y entre los distintos países del continente, así como entre estos y los países desarrollados. Todo ello determina la existencia de numerosos obstáculos políticos y culturales para que los estudiantes latinoamericanos puedan beneficiarse plenamente de las ventajas que aporta la educación digital en términos de acceso y calidad y, a la vez, que la sociedad y las empresas tengan la dotación de los recursos humanos necesarios y pertinentes para encarar la transformación digital. Sin recursos humanos profesionales y técnicos capacitados en los nuevos escenarios digitales, poco se podrá avanzar para superar las inequidades y un desarrollo superior en el largo plazo. Aunque en estas debilidades se destaca la falta de conectividad y ancho de banda suficiente como una de las principales barreras, también se destacan otras como los costos, la escasez de habilidades y competencias digitales de los docentes, el acceso a Internet y las resistencias sociales y económicas.

El centro para garantizar la conectividad de la población, especialmente en las regiones apartadas, son los recursos económicos para instalar la infraestructura digital que permite disponer de un servicio de Internet. Ello comprende desde el punto en que la red accede al país (primera milla) y pasa luego por la red troncal nacional, hasta el acceso que conecta a los usuarios (última milla), y otros elementos —como los centros de datos—, lo que muestra la complejidad y las sinergias necesarias. Sin ello no será posible mejorar la educación, que requiere banda ancha y conexión de alta capacidad capaz de transmitir voz, datos, imágenes y videos, para permitir un servicio de comunicación sincrónico y asincrónico. Hoy la banda ancha es un prerrequisito para la calidad, pero también para incentivar a los usuarios en los desafíos y en la importancia del cambio digital. La

economía digital avanza hacia un mundo en el que la productividad y la calidad de vida se verán impulsadas por tecnologías como la inteligencia artificial, el Internet de las cosas o el *blockchain*, cuya expansión depende en gran medida del 5G en términos de velocidades ultraaltas y bajas latencias. Es necesario entrar en la instalación de redes 5G temporales para impulsar una América Latina digital y conectada. El crecimiento del tráfico en Internet con la pandemia y el avance al teletrabajo, la teleeducación y la telesalud generaron una fuerte presión en las redes de telecomunicaciones, especialmente en el vídeo *streaming* que requiere una alta definición. Ello ha sido positivo y se deberá continuar en estos desarrollos más allá del fin de la pandemia.

Las universidades y los sistemas de educación superior son activos usuarios potenciales de la banda ancha, pero muchas veces los estudiantes están limitados por la propia oferta y los propios paradigmas intelectuales universitarios. Asimismo, la ausencia de conectividad de banda ancha y de oferta digital impacta negativamente en las acciones de otros prestadores de servicios digitales. El Informe de la Fundación Telefónica al que nos referimos indica claramente que uno de los principales obstáculos al desarrollo digital se focaliza en el desarrollo de la banda ancha y en las barreras administrativas a la prestación de servicios por parte de las diversas organizaciones. También se mantienen resistencias derivadas de una «aversión digital». Con el fin de la pandemia, aunque se ha avanzado mucho en relación con la situación previa, estamos frente al riesgo de un regreso al mundo presencial, que se debe superar con acciones culturales y normativas. La prioridad educativa debe ser continuar hacia la digitalización en un formato híbrido e incrementar el ancho de banda, que es también el requisito para poder prestar servicios económicos y sociales a las empresas. La

educación va cada vez más de la mano con el desarrollo. Reincorporar componentes presenciales es necesario en la educación, pero volver totalmente atrás es un riesgo enorme para el futuro de la región. El populismo presencial es un riesgo para un futuro mejor y es también una falsa verdad en tanto opción para vivir mejor. En tal sentido, es necesario profundizar en la innovación y el desarrollo para crear un basamento coherente del impulso a lo digital.

La creación de sociedades del aprendizaje

El economista Joseph Stiglitz (1943), Premio Nobel de economía compartido en el 2001, introdujo un aporte fundamental a la teoría económica clásica al incorporar la variable de la información asimétrica al funcionamiento de los mercados, develando sus fallas y desequilibrios asociados a la falta de inversión en información en contextos de incertidumbre. Con ello, reafirmó un marco conceptual que otorga a la información y el conocimiento el papel de ejes del desarrollo económico y de la eficiencia de los mercados. Stiglitz dio un cambio a la economía clásica que presupuso siempre el libre acceso a la información y el funcionamiento perfecto de los mercados, al otorgar a la información el carácter de mercancía —sujeta a reglas de oferta y demanda, con sus costos asociados— y con ello determinar el funcionamiento imperfecto en los diversos mercados en función del acceso a la información, su asimetría y de la calidad y sus costos.

Este enfoque micro y macroeconómico de la imperfección de los mercados sentó las bases de una mayor intervención por parte de los Estados en las economías, pero sobre todo impulsó un rol central público en la creación de condiciones para la libre oferta de infor-

mación, la mayor competencia en el campo del conocimiento y el aprendizaje, el rol central del Estado en crear sistemas de información para la toma de decisiones por parte de las personas y el establecimiento de criterios de evaluación sobre la calidad de la información y la educación, y el impulso a su obligatoriedad. Tal cambio en el papel del Estado hacia la producción de información y conocimiento, en un contexto de la información como una mercancía, introdujo nuevas miradas a los derechos de propiedad intelectual. En este camino, Stiglitz y Greenwald (2014) sientan un nuevo paradigma en el desarrollo de las sociedades, vinculado al marco actual de la dinámica de la información que es, al tiempo, una dinámica digital. El tema central de su libro es que el aprendizaje requiere que los individuos y las organizaciones tengan capacidades de aprendizaje, pero ambos deben ser «incitados a aprender», poniendo el acento en los incentivos desde el Estado y la sociedad para que los ciudadanos y las organizaciones se orienten a impulsar dinámicas de aprendizajes. El centro de la política pública del desarrollo se focaliza en incentivar la disposición de las personas hacia la elección de su tiempo «extra» con fines de aprendizaje, y el de las organizaciones a crear y procesar información y conocimiento.

Desde que Solow (2018) mostrara que el gasto de tiempo y recursos en educación se conforma como el determinante futuro del aumento de los niveles de vida de las personas y de las sociedades, el enfoque sobre la educación en las sociedades cambió radicalmente. De ser un gasto pasó a ser una inversión y, por ende, con determinados retornos futuros medibles. La existencia de sistemas distorsionados de incentivos en las sociedades hacia otras áreas con menos externalidades, o antagónicas en la asignación de recursos, deteriora la capacidad de desarrollo de las perso-

nas y de las naciones por las externalidades de los aprendizajes de las personas y las organizaciones. La búsqueda del óptimo de eficiencia se focalizó entonces en la eficiencia en los sistemas de aprendizaje y en la distorsión de las políticas. Ello llevó a concebir claramente que el éxito de las economías modernas se centra en la eficiencia de las estructuras de los aprendizajes, y que el desarrollo conlleva aprender a aprender en forma eficiente.

Estos desarrollos llevaron a analizar la economía de los procesos de aprendizaje, viendo los factores que promovían o retardaban el aprendizaje de las personas y las organizaciones. La problemática se colocó en las distorsiones o desequilibrios de mercados que limitaban este aprendizaje en términos de mayor uso eficiente del tiempo libre de las personas, de una mayor movilidad de la información y de las personas, y de mejores procesos de selección de las demandas, oportunidades y ofertas de aprendizaje, así como del mayor uso del conocimiento en las organizaciones. Ello no refiere meramente a los aparatos educativos, sino a toda la asignación de recursos en las áreas de investigación, innovación y aprendizaje de la sociedad, así como de las organizaciones y de las familias. El desarrollo se conformó entonces como el desplazamiento de la curva de producción de las personas, las organizaciones y los países, hacia un nivel superior en el cual se requiere más uso de conocimientos y, concurrentemente con ello, mayores niveles de ofertas educativas en términos de calidad, cantidad y diversidad. La creación de sociedades del aprendizaje y el impulso por parte del Estado a estos procesos se conforma como la preocupación central de Stiglitz y Greenwald, en tanto ellos plantean que no existe la presunción de que los mercados sean eficientes en la producción y diseminación del conocimiento

y el aprendizaje. Sostienen que en tanto la información es asimétrica y endógena, las decisiones eficientes están limitadas y, por ende, no existe movilidad perfecta de los factores de producción, especialmente de la información.

Además, la existencia de fallas de mercado en el aprendizaje hace que estas limitaciones tiendan a generalizarse a toda la economía y las sociedades, por lo que la intervención pública, sostienen, es la palanca para el funcionamiento eficiente de las sociedades del aprendizaje. Las políticas que impiden el aprendizaje a largo plazo disminuyen el bienestar y es función del Estado eliminar esas limitaciones. Lo que separa a los países a escala mundial en su desarrollo no son los recursos materiales, sino la brecha en cuanto al conocimiento y a la organización de estos procesos. Así, si la capacidad de aprendizaje de un país es inferior al de sus competidores, fatalmente se atrasará en su propio desarrollo al no avanzar en la instalación de una nueva curva de producción de productos con conocimiento.

Este enfoque, en la perspectiva del aprendizaje, redefine la teoría de las ventajas comparativas dinámicas. Estas se complejizan y asocian al funcionamiento de sociedades del aprendizaje, que son quienes compiten en la economía global. Es claro que algunos sistemas educativos llevan a cabo mejor esas tareas del «aprendizaje», creando mejores externalidades y correlaciones con las estructuras productivas y sociales. Stiglitz nos muestra que la discusión de los temas de educación y de conformar sistemas eficientes y dinámicos de aprendizaje y conocimiento es mucho más que la generación de recursos humanos de calidad; es el centro del desarrollo y de alcanzar las fronteras de posibilidades de los países. Cabe en este análisis también visualizar a las resistencias a estas transformaciones desde una mirada centrada en la propia lógica de la sociedad digital.

El aceleramiento del cambio y las reformas universitarias

Las políticas y reformas educativas en curso son respuestas ante el aceleramiento del cambio a escala global que ha creado una pérdida de pertinencia de la educación. En su mayoría, buscan quitar los «frenos» y promover los «impulsos» para responder a un mundo más complejo, apoyado en el conocimiento y con una educación más especializada y de calidad. En general, los sistemas educativos latinoamericanos muestran indicadores muy débiles, no solo por la escasa cobertura y equidad, la lentitud de los cambios, la falta de evaluación, la lentitud de la gestión, o la corporativización o endogenismo en sus programas y desarrollos, sino además por su enorme diferencia con los sistemas de educación más actualizados y modernos en este mundo global. Si no hubiera expansión del conocimiento, nuevas tecnologías, transformaciones de las demandas de competencias de los mercados de trabajo o nuevas formas de acceder a la información y la formación educativa, la educación podría mantenerse estática en el siglo XX sin establecer los ajustes y reformas necesarias mínimas. Pero no solo el mundo evoluciona como lo muestran todos los indicadores, sino que estamos en un contexto de aceleramiento del cambio en todas nuestras sociedades y en todas sus dimensiones, que torna necesario introducir reformas permanentes para resolver los desequilibrios de la crisis educativa y así responder a dicho aceleramiento de los cambios.

Las reformas permanentes son la manera por la cual las sociedades ajustan sus estructuras, sus marcos normativos, no solo a las nuevas ideas y dinámicas políticas sino a las propias transformaciones de las sociedades para mantener las oportunidades a sus ciu-

dadanos. La educación, en tanto un puente entre el conocimiento y el mundo laboral, constituye el instrumento más importante para impulsar la modernización y el desarrollo. Lo hace por la vía de garantizar los ingresos de las personas, acelerar la innovación, articular la enseñanza a los mercados y los saberes, impulsar nuevas competencias de los docentes y egresados, actualizar los currículos, favorecer formas de gestión más eficientes, crear mejores y más objetivos y neutrales sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, o desarrollar estructuras curriculares más flexibles que permitan e impulsen la movilidad, la diferenciación y la internacionalización de la enseñanza.

En este contexto, las reformas son las respuestas a las realidades y a las tendencias globales de los sistemas de educación a escala global. Facilitan, entre otros, mejores sistemas de información, caminos que permitan una formación permanente y dinámicas más sistémicas, flexibles y globales de estructuración de los sistemas educativos nacionales.

El tema central en este punto es constatar el aceleramiento del cambio como realidad global, resultado de nuevos paradigmas, conocimientos, diferenciaciones de campos de trabajo y tipologías e instituciones que realizan las transformaciones educativas de las dimensiones que se están planteando. Es lo que hemos analizado también como la reforma de la diversidad (Rama, 2018). Pero estas transformaciones educativas son más vigentes e imprescindibles ante el aceleramiento del cambio tecnológico digital, el cual además se ha acelerado con la pandemia.

Las teorías del caos muestran que las catástrofes y las rupturas, así como las guerras y los conflictos sociales y políticos, las desgracias naturales enormes como terremotos u otros fenómenos y las pandemias o similares,

históricamente se constituyen en los puntos de aceleramiento de los cambios que llevan adelante las sociedades a escala global. Estos eventos modulan y aceleran las tendencias de los cambios socioeconómicos. Las sociedades tienden al cambio permanente como resultado tanto de sus contradicciones internas asociadas a la política, la complejidad de las interacciones, el cambio tecnológico, la globalización o los nuevos valores que se gestan, que facilitan puntos de flexión de las variables al crear discontinuidades significativas y nuevos escenarios sociales futuros. Pero ellas son aceleradas por fenómenos externos, tales como los referidos. Estos momentos de discontinuidad o eventos inesperados como procesos de ruptura y «caos» remodelan el desarrollo de las sociedades y aceleran la resolución de las tensiones, crean nuevos escenarios y —especialmente— aceleran las tendencias de transformaciones en curso. En este sentido, la pandemia aceleró la disrupción digital, la consolidación de las grandes redes globales de comunicación y las formas de teletrabajo. Asimismo, impulsó transformaciones en los mercados de trabajo al incluir formas de gestión en red. Y, sin duda, también (y lamentablemente) creó crisis en las empresas menos eficientes, impactos en el desempleo de personas con bajo nivel de formación y otros fenómenos de reestructuraciones que eran parte de las transformaciones sociales en curso, pero que se han generalizado y acelerado con rapidez. La actual guerra en Ucrania funcionará como una segunda pandemia, en el sentido que impulsará y acelerará muchos de los impulsos transformadores ya en curso, especialmente en el aceleramiento del cambio de la matriz energética y el ingreso a una economía más verde a escala mundial, y con ello acelerará la instalación de la economía digital.

Podemos decir metafóricamente que ambas «pandemias» se constituyen en puntos de ruptura de las sociedades contemporáneas en todos los sectores, incluyendo especialmente también la educación. Ellas implican una depuración en amplios sectores socioeconómicos, aceleran las disrupciones digitales en curso hacia la conformación de una sociedad en red —al favorecer la ruptura con la sociedad no digital— y facilitan el empleo de mayor formación o la expansión del trabajo en red. Y sin duda ellas también traen riesgos de aumentar las brechas digitales y las desigualdades y asimetrías socioeconómicas que llevarán al Estado a desarrollar formas de suavizar, moderar y preparar el cambio en amplios sectores. Funcionarán produciendo una reestructura con un mayor impulso a una sociedad más apoyada en el conocimiento. Las pandemias están reconfigurando el futuro, impactando en la marginación de sectores menos intensivos en conocimiento, menos proclives al teletrabajo, a la gestión en red, a la educación virtual y a la universitarización de la formación técnica y profesional. Ello se ha dado más allá de nuestra voluntad o nuestra mirada, y la gente lo ha entendido y por eso su voluntad de estudiar está aumentando. Entiende que el nuevo mundo será mucho más exigente en términos de investigación, eficiencia de actualización de competencias, formación universitaria y masificación de los accesos en red.

Un nuevo modelo de educación híbrida digital

Históricamente ha existido una doble tendencia estructural de los sistemas educativos: hacia la fragmentación y la diferenciación, y hacia la articulación, integración o modulación de sus componentes. Ambas son dinámicas que se producen en todas sus dimensiones: curricular,

pedagógica, didáctica, institucional, social o en sus modalidades. Mientras que, por un lado, la diferenciación como tendencia centrífuga es impulsada por el avance del conocimiento, de las tecnologías de la información y del conocimiento (TIC) y de las demandas sociales; por el otro, la articulación como tendencia inversa se constituye en la forma para darle a esas fragmentaciones y diferenciaciones coherencia e integración en el aprendizaje. Este se produce a través de la conceptualización de modelos educativos que articulan y modulan esas diferenciaciones, buscando mejorar la eficiencia educativa y la pertinencia e, incluso, mejorando la gestión. Es una articulación que se ha dado de múltiples formas, entre las cuales podemos destacar enfoques curriculares integrados, *campus* educativos físicos, establecimiento de sistemas de créditos, movilidad estudiantil, flexibilidad de las trayectorias, pedagogías integradoras, enfoques interdisciplinarios o descentralización de la gestión; elementos todos que buscan limitar la fragmentación y darle unicidad y coherencia a la enseñanza. En lo referido a las modalidades impulsadas por componentes tecnológicos, la articulación ha promovido tendencias integradoras como la educación dual o la semipresencial, y ahora la creación de una nueva educación híbrida.

Las tecnologías de la comunicación han facilitado históricamente la emergencia de nuevas diferenciaciones en el proceso educativo por medio de la irrupción y el uso de innovaciones en los soportes de contenidos como libros, láminas, videos u otros medios, y con ello también nuevas formas de articulación y pedagogías integradoras. La derivación de estas tendencias contradictorias fue, entre otras, el pasaje desde un modelo presencial y homogéneo hacia la creciente flexibilidad curricular. El multipedagogismo, la diversidad académica, la movilidad estudiantil y académica, la creciente

virtualización o los nuevos modelos híbridos en entornos digitales se destacan como algunas de sus expresiones articuladoras. Igualmente se destacan programas flexibles, ciclos básicos o comunes, movilidad entre modalidades, articulación entre teoría y *praxis* o diseños curriculares inter o multidisciplinares.

La diferenciación promovida por las tecnologías de la información y la comunicación ha contribuido a complejizar la función educativa y con ello la propia gestión educativa, con el aumento permanente de la incidencia del trabajo canalizado por medio de recursos de autoaprendizaje, en sustitución del trabajo presente y directo de los docentes. Ello ha permitido múltiples articulaciones en la enseñanza y el aprendizaje entre los docentes y los recursos técnicos, permitiendo así mayor eficiencia en la transmisión de contenidos con esas pedagogías integradoras, así como la propia convergencia virtual o la interacción que permiten los nuevos medios digitales. Tal diversidad de métodos, pedagogías, recursos y didácticas que se ha ido conformando se constituye en la base de un nuevo enfoque del aprendizaje soportado en la neurociencia. El cerebro humano contiene billones de conexiones neuronales, cuyo patrón de actividad controla nuestras funciones cognitivas; por lo que el impulso a la realización de diversidad de sinapsis a través de múltiples recursos y actividades educativas es esencial para alcanzar mejores niveles de aprendizaje y conocimiento. Así, la diferenciación impulsa la construcción de un modelo educativo integrado e híbrido, que descansa en el paradigma emergente de la neurociencia.

La complejización del conocimiento y del mundo del trabajo lleva a la creciente complejidad de los procesos educativos. Con ello los modelos educativos se estructuran sobre la base de diversidad de conocimientos, peda-

gogías, competencias. En el contexto digital, las TIC facilitan nuevas diferenciaciones educativas como las plataformas con aulas virtuales con aprendizajes asincrónicos (como Moodle) o empaquetados (como los MOOC) y, de manera reciente, mediante la enseñanza sincrónica vía Zoom. Esta diferenciación, al tiempo que amplía las modalidades como ambientes de enseñanza, también impulsa una articulación educativa con movilidad entre esas modalidades, busca un aprendizaje híbrido gracias a su convergencia, o incluso se apoya también en los modelos presenciales.

El contexto digital propende a integrar una diversidad de pedagogías informáticas y en red para lograr el aprendizaje, con formas tanto continuas como discontinuas. Es una educación híbrida digital, mediada solo por tecnologías digitales con diversos ambientes sincrónicos y asincrónicos, incluyendo el autoaprendizaje con multimedia. En la educación sincrónica se apoya en videoclases e interacciones digitales interpersonales mediadas por las redes; y en la educación asincrónica, en la presencia de aulas digitales en tanto plataformas con tutores, y en el uso de multimedia como los MOOC sin la existencia de tutores.

La articulación entre una mayor diferenciación de modalidades virtuales impulsa también el cambio del trabajo docente y con ello crea una mayor diferenciación de los docentes. Es claro, sin embargo, que este aprendizaje apoyado en diversidad de recursos de aprendizajes y tecnologías no anula necesariamente las actividades presenciales complementarias. Múltiples situaciones pueden recomendar incorporar componentes presenciales en la enseñanza por limitaciones de conectividad, demandas estudiantiles de interacción social, marcos normativos, control de las evaluaciones, realización de actividades prácticas o trabajo colaborativo.

La educación híbrida y su pertinencia

La educación híbrida es una educación conformada por diversidad de componentes integrados y articulados para lograr el mejor aprendizaje. Alcanza mayores eficiencias educativas gracias a la combinación de componentes sincrónicos, asincrónicos, presenciales y de multimedia. Este modelo híbrido digital con componentes presenciales sería de enorme importancia para la educación superior en la región, marcada por una estructura geográfica concentrada de las capitales o grandes ciudades con enormes asimetrías y desigualdades en el acceso a la educación en el nivel superior, asimetrías creadas por la educación presencial. La educación híbrida digital con componentes presenciales es, en este sentido, un modelo más ajustado a la realidad regional con alta centralización y desigual distribución espacial y, por ende, de la cobertura. Se conforma como el mecanismo idóneo para poder cumplir el derecho a la educación igual para todos, especialmente para las personas del interior de los países.

Vale la pena analizar sus características constitutivas. Aunque en un inicio existió una educación centrada exclusivamente en el aula, catedrática y memorística como paradigma educativo, ella se ha ido modificando hacia una enseñanza híbrida, resultado de la integración de diversas pedagogías, ambientes y recursos de aprendizaje analógicos en el correr de la historia. Así, se puede mirar la educación en tanto articulación de práctica y teoría, del aula y ambientes externos de experimentación, o incluso de laboratorios y aulas, aulas y bibliotecas y, más recientemente, de actividades a distancia apoyadas en recursos didácticos y actividades áulicas presenciales. La diferenciación de los componentes y la búsqueda de mejores aprendizajes contribuyeron a articular

los diversos ambientes de aprendizaje y a superar los modelos de enseñanza anteriores, encerrados y rígidos.

Gracias a las tecnologías de la comunicación, la educación se volvió más híbrida al incorporar diversidad de componentes de enseñanza, especialmente analógicos como los libros —o los videos— y con ello bibliotecas, así como ambientes de práctica, y con ello laboratorios y ambientes reales, todo lo cual creó aprendizajes asincrónicos, apoyando la actividad docente presencial y sincrónica que se mantenía como el centro de la enseñanza. No obstante, la virtualización —incentivada además por la pandemia— alteró estos parámetros tradicionales y actualmente impulsa una nueva educación híbrida pero totalmente digital, que incluye actividades sincrónicas (en tiempo real por Internet) y actividades asincrónicas (con plataformas digitales y recursos de aprendizaje). En lo sincrónico se expresó en una enseñanza en tiempo real a través de videoclases por Zoom, que también pueden ser utilizadas en forma asincrónica como recursos de aprendizaje. Por su parte, lo asincrónico se manifiesta en el uso de recursos didácticos y en el trabajo educativo a través de plataformas de sistema de gestión de aprendizaje (llamadas LMS), que incluso pueden ser tanto con presencia de tutores como plataformas MOOC, donde se carece de la presencia tutorial.

El avance de las tecnologías de información y comunicación digitales, en contextos de alta conectividad, gestó una educación híbrida digital como una modalidad totalmente virtual que se articula entre formas sincrónicas y asincrónicas digitales de enseñanza, en función de los objetivos de aprendizaje, los estudiantes y los contenidos. Ello superó el marco anterior fraccionado entre una enseñanza presencial sincrónica y una no presencial de tipo asincrónica que caracterizaba a la educación en el contexto analógico. Con la sociedad en red y la

convergencia digital, se crean formas de interacción y de trabajo educativo sincrónico, pero en entornos virtuales, además de las formas asincrónicas, las cuales conforman la lógica híbrida digital con diversidad de interacciones en red. Es una educación que en lo medular se apoya en la red por medio de plataformas con o sin tutores, en el uso de aplicaciones en laboratorios informáticos con simuladores o *software*, con sistemas incluso de evaluación estudiantil, y donde el rol del docente es más de tutor y mentor que de protagonista central de la transferencia de información. Antes teníamos una educación presencial con apoyo en lo analógico y luego en lo digital, pero ahora crecientemente asistimos, a la inversa, a una educación digital con apoyos presenciales puntuales o incluso analógicos. Y que, además, incorpora formas de gestión más complejas, con ambientes tanto sincrónicos como asincrónicos, automatizados y presenciales; por ende, es más flexible por el uso de diversidad de ambientes de aprendizaje, y por ende permite una amplia libertad de las personas y de las instituciones para organizar los recorridos educativos.

La articulación de diferentes modalidades virtuales y presenciales impone cambios en las formas del trabajo docente así como en las escalas de los grupos, con posible mayor internacionalización y flexibilización de la enseñanza, y mayor importancia a la programación educativa y la creación de ambientes y recursos de aprendizaje. Tal como dijimos, ello no anula las actividades presenciales que asumen otro rol (ya sea tutorial, de apoyo o de impulso a las redes de aprendizaje), y con ello superan su papel de meras instancias de trasmisión de información. El trabajo docente puede ser una actividad más individualizada y que requiere por ende mucha información de los resultados de los aprendizajes para identificar carencias y actuar en consonancia. Es un modelo con otra

articulación entre el trabajo docente y el trabajo individual estudiantil, en general más centrado en el autoaprendizaje en plataformas con tecnologías digitales, recursos de aprendizaje en red y con un seguimiento y evaluación más individual y también más automatizada. Este enfoque educativo está centrado en los estudiantes y en el aprendizaje, y requiere una mayor flexibilidad de las estructuras de gestión para funcionar. Se supera con ello el currículo rígido y se apuesta a la diversidad de pedagogías.

Para impulsar este nuevo modelo, los avances técnicos y la pandemia han sido determinantes, pero se requieren políticas más consistentes, mayores competencias de los docentes y estudiantes, así como marcos curriculares más flexibles y pedagogías acordes a esta dinámica híbrida. Sin duda, también se necesita superar las limitaciones de conectividad y equipamiento. También se requieren marcos legales más flexibles que reconozcan a la diversidad como centro del aprendizaje. Todo ello, si se quiere permitir el acceso a todos y superar las desigualdades actuales de cobertura.

Del docente al mentor del aprendizaje con las TIC

La dinámica de un nuevo ciclo tecnológico de carácter digital impulsa cambios muy amplios en el mundo del trabajo, derivados de la innovación y la «creación destructiva» shumpetereana, junto a la globalización de las cadenas de valor, el fraccionamiento y la especialización internacional de la producción y el aumento de la densidad tecnológica de los procesos de trabajo. Todo ello deriva en transformaciones de los ambientes de trabajo, con un cambio en las competencias laborales que a su vez requieren transformaciones curriculares y pedagógicas y, por ende, tareas ed-

ucativas que requieren nuevas competencias docentes. Más allá de una tendencia a la innovación digital, que promueve que la producción se apoye en la programación informática, la inteligencia artificial y la automatización de los procesos, lo central en estos procesos es el cambio en las tareas de los docentes para promover los aprendizajes de los estudiantes. Por una parte, de manera creciente el trabajo en la era digital se caracteriza por ser en red y con tendencias a su desintermediación, al tiempo que la red facilita la individualización de los servicios y los accesos. Tales dinámicas al tiempo impulsan una amplia variedad y flexibilidad laborales, con alta información e interacción en tiempo real.

Los cambios en el mundo educativo son múltiples y diversos. Entre ellos se destacan los cambios en los conocimientos (expansión permanente, carácter sistémico, obsolescencias no planificadas y enfoque interdisciplinario), los cambios en los estudiantes (dejan de ser migrantes digitales, los cursos son más masivos y diferenciados) y los cambios en la enseñanza (uso de tecnologías de comunicación e información, nuevos paradigmas del aprendizaje basados en la neuroeducación). En tal sentido, el futuro del trabajo —incluyendo el empleo docente y profesional— se asocia a procesos digitales, tareas más individualizadas, mayor manejo de información en el trabajo con creciente uso de inteligencia artificial, trabajo en red y sistemas informáticos. Más allá de las visiones apocalípticas de desaparición del empleo docente, asistimos a una vigorosa tendencia a su reestructuración como resultado de múltiples cambios por el rol de las TIC para alcanzar el aprendizaje.

Las TIC plantean un conjunto de nuevas realidades y transformaciones en tanto ellas mejoran el aprendizaje por medio de peda-

gogías activas y recursos de aprendizaje digitales. Si bien los docentes continúan siendo un factor determinante de los resultados de los aprendizajes, ellos tienen que apoyarse en tecnologías de información y comunicación para su trabajo, y por ende requieren de competencias especializadas por la propia complejización de su trabajo docente. Además, en los nuevos escenarios, para la individualización de los aprendizajes se requiere un mayor apoyo de las tecnologías de comunicación e información. Sobre estas transformaciones en el trabajo docente se agrega el hecho de que las comunidades de aprendizaje institucionales tienen modelos educativos diferenciados, lo que lleva a ajustar las prácticas docentes a instituciones específicas más diversificadas.

Los desafíos educativos docentes que emanan de la educación digital son múltiples y están dados por las competencias digitales, la educación digital en red para todos e individualizada, la educación global, los contenidos y recursos digitales, las infraestructuras digitales y de conectividad, las metodologías activas de aprendizaje con TIC y los currículos estructurados con prácticas crecientemente digitales, así como por los aprendizajes entre varias modalidades con su movilidad entre ellas. Estos cambios son a su vez permanentes, ya que la innovación se constituye en la base de la calidad educativa. La innovación no es solo el centro de la competencia económica, sino que permea todas las relaciones sociales y por ende también a la educación. Schumpeter (1978) definió como «creación destructiva» a una dinámica de incorporación de innovaciones tecnológicas que impulsan nuevos productos, procesos y servicios, y que transforma las formas de la competencia y cambia los trabajos, procesos y competencias previas, y permite más valor y enseñanza. Es una innovación que de manera

predominante se realiza a por medio del trabajo «muerto» (recursos de aprendizaje) y del trabajo en red. Irrumpe entonces un nuevo docente empoderado por la tecnología, con nuevas formas de trabajo educativo.

La tecnología siempre ha sido el instrumento central de apoyo a la educación en las diversas etapas históricas. El aula, el currículo, la institución, el libro, las bibliotecas, los medios de comunicación y, actualmente, los recursos digitales (aulas virtuales, simuladores, inteligencia artificial, etc.) han sido eslabones centrales en las transformaciones educativas, en las competencias docentes y en las nuevas formas de su labor. Este aprendizaje individualizado y en redes digitales requiere un nuevo tipo de trabajo que asume la forma de tutoría o de *coaching*. Es tanto una educación personalizada con recursos de aprendizaje para el trabajo individual colaborativo como una educación en red, en la cual el profesor deja su rol de transmisión típico de la cadena de montaje de la «fábrica» educativa escolar para trabajar individual y colectivamente, apoyado por tecnologías de información y comunicación, manejo de datos, planificación de los aprendizajes e inteligencia artificial. Cambian las tareas del docente al transformarse él o ella en guía del aprendizaje gracias a un vasto y creciente conjunto de instrumentos y herramientas digitales, tales como la inteligencia artificial, los «bots», las plataformas simples o adaptativas, los recursos de aprendizaje empaquetados. Los docentes pasan a cumplir funciones más creativas, de planificación de los aprendizajes, de asistencia individualizada tutorial, de curadores e integradores de recursos de aprendizaje necesarios para los diversos actores y de *coaches* o mentores para impulsar el autoaprendizaje. La labor docente con-

tinuará siempre, pero se apoyará crecientemente en nuevos recursos de aprendizaje tipo «learning machine» por inteligencia artificial, que faciliten aprendizajes individualizados, y en el creciente uso de las redes que faciliten aulas ampliadas o invertidas, junto con una mayor atención a la propia producción de contenidos y la tarea tutorial.

En este contexto, el *coaching* educativo se comienza a conformar como pedagogía. Como proceso socrático de formación, consiste en conversaciones o diálogos, preguntas y respuestas que mantienen dos personas, el entrenador (*coach*) y el entrenado (*coachee*), en las cuales el entrenador busca que el estudiante razone componentes éticos, lógicos y de implicancias. El uso del método socrático permite a los estudiantes llegar a los principios por su propio camino, pues se efectúan preguntas que estimulan un particular modo de razonamiento y un análisis investigativo. El docente pasa a ser un mentor en términos de su nuevo papel como mediador en el autoaprendizaje, alguien que impulsa las capacidades de indagar y de buscar conocimiento, de seleccionar información, de identificar bibliografías, problemas y soluciones². Como el *coach*, el mentor ejerce de estimulador, indica el camino y conduce a la respuesta —o a una posible solución—, pero el estudiante (*coachee*) es quien debe llegar a ella por sí mismo, ayudándose por el desarrollo personal, el cambio de actitud, la mejora de habilidades, el estudio, la observación y la meditación. En tiempo presente, lo miramos desde el ángulo de las teorías constructivistas, que coinciden con el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo, de esfuerzo, de responsabilidad individual y también de pensamiento crítico, de duda, de investigación autónoma para alcanzar el aprendizaje.

² Méntor, personaje de la mitología griega y que actuó como consejero sabio o preceptor de Odiseo en su regreso a Ítaca.

El poder efímero en el nuevo mundo digital

Los análisis sobre el poder son uno de los centros de reflexión de la sociedad. Ello se ha analizado desde el estudio de la microfísica del poder que existe en todas las relaciones humanas, que Michel Foucault (1982) estudiara asociada a las asimetrías informacionales; como resultado de patologías humanas, como mostrara Fromm en el análisis de la destructividad humana; o como mecanismo para obtener fines, como muestra la biografía de *Fouché, el genio tenebroso* y su capacidad camaleónica de cambio de posición política, por Stefan Zweig, entre otras decenas de autores. El poder, esa extraña telaraña que envuelve a las personas, las organizaciones y nuestras vidas, para poder hacer e imponer, tiene sus propias reglas y procedimientos, tal como lo escribiera Nicolás Maquiavelo en *El príncipe*, obra orientada a sustentar y a explicarle al monarca que el fin justifica los medios, o Sun Tzu en *El arte de la guerra*, que pone el acento en la estrategia institucional por la cual las organizaciones pueden conquistar y mantener el poder.

Moisés Naím, un economista venezolano que llegó a ser ministro de Fomento y director del Banco Central hace muchos años, y que en las últimas décadas se dedicara al periodismo, escribió *El fin del poder*, obra en la cual analiza cómo el poder ya no es lo que era y que estamos frente a una nueva realidad de los poderes. El eje es que la sociedad digital conforma una nueva era en términos del poder y por ende también en lo referente a su acceso. El estudio realiza una lectura sobre el poder en los tiempos actuales y nos muestra que el poder se está dispersando en cada vez más actores e incluso que el poder «blando» de la cultura y el conocimiento desplaza al poder «duro» de los ejércitos. Asumiendo que el poder está presente en

todos los ámbitos de la sociedad donde existe rivalidad o incluso interacción entre personas y organizaciones, su análisis nos muestra la creciente democratización del poder y el relativo traslado hacia los que tienen el conocimiento, siguiendo el criterio que escribiera hace algunos años Alvin Toffler en *El cambio del poder*, para quien el poder en las organizaciones se estaba trasladando a las áreas de información. Pero Naím nos muestra, además, que el poder ahora es más fácil de adquirir, más difícil de utilizar y más fácil de perder.

Este proceso es visto como parte de cambios de la revolución digital, pero agrega además transformaciones en la economía global, la política, la demografía y los patrones migratorios. Es una confluencia de fenómenos sociales que lleva a la erosión rápida y continua de los poderes de personas, organizaciones o países, y a la irrupción creativa de nuevos actores y poderes. El mundo global y una competencia incrementada tornan cada poder más limitado y efímero, más inmerso en escenarios competitivos y de incertidumbre, y por ende más acotado y débil. El poder, como capacidad de imponer, se torna así difícil de ejecutar y cada vez menos personas u organizaciones pueden imponer sus decisiones unilateralmente y deben someterse a complejas negociaciones sobre los resultados de las acciones, con pluralidad de actores y en contextos de incluso alta incertidumbre.

También las barreras que protegen a los poderes se han erosionado, y el alcance al poder está más cerca hoy de todas las personas y organizaciones. Ya no es solo la existencia de los 15 minutos de fama, como decía Andy Warhol, sino de irrupciones de otros actores y poderes en el cambiante mundo real. Además, la capacidad de vetar o imponer se hace más reducida en todos los ámbitos sociales y políticos. Los grandes actores siguen existiendo, pero

sus poderes relativos son con cada vez más dependientes; ya que nadie tiene el poder suficiente para hacer lo que se sabe que habría que hacer, a causa de la pluralidad de intereses en acción en una vida social más compleja y diferenciada. Así, el poder se fragmenta y dispersa, reduciendo así la capacidad de imponer orden y facilitando incluso el caos. Las redes de Internet ahora incluso pulverizan en un instante el poder académico o solo basado en la reputabilidad. Cualquiera es capaz de sostener cualquier argumento sin ninguna base científica. Ya no hay amos del conocimiento, de las familias o de las sociedades. El planteamiento de Hobbes de que el deseo del poder es primario e innato en todos los seres humanos facilita la democratización del poder, que se expande gracias a las múltiples redes, tanto digitales como las derivadas de ellas, las sociales, que finalmente facilitan la degradación de los viejos poderes concentrados. Que nadie tenga el poder para que todos tengan una cuota de poder parece ser la realidad de las sociedades en redes. El tema del conocimiento y las universidades es también objeto de la mirada de Naím, al analizar el deterioro del poder, al visualizar la existencia de pluralidad de proveedores educativos y de cursos abiertos por Internet, la pérdida del carácter de elite de la formación profesional y la pluralidad de modalidades, currículos y pertinencias universitarias; todo lo cual también impacta a los tradicionales Olimpos del conocimiento que incluso lentamente empiezan a ver la pérdida de su capacidad de certificación. Sin duda, aún se mantienen las altas barreras que dan las certificaciones en múltiples mercados laborales y roles sociales, pero ellas ya no están reservadas a unos pocos, sino que hay una verdadera democratización de la educación superior; democratización en la cual la educación virtual deteriora aún más los ejes de una educación de elites presenciales.

La reducción de las barreras de entrada y de salida en todos los mercados en la sociedad digital, incluyendo los educativos, se constituye en una de las bases de la erosión del poder y del deterioro de los monopolios o capacidades especiales de algunos actores en la sociedad a medida que se avanza en la sociedad digital, en la apertura, en la masificación de la educación y en la diversidad de paradigmas, los cuales son favorecidos por el acceso masivo a Internet y a los celulares inteligentes. De allí se crean resistencias sociales a la democratización que impone el mundo digital.

El poder, sostiene Naím, se ha apoyado tradicionalmente en la burocracia como una actriz clave en las intermediaciones, pero ello incluso tiende a reducirse con las dinámicas en red. La lógica digital, que impulsa la desintermediación en las organizaciones y la vida social, contribuye lentamente a reducir el poder y a trasladarlo —gracias a los algoritmos y las redes— hacia los ciudadanos que adquieren más poder de escoger y están menos sujetos a las arbitrariedades o imposiciones de criterios de las elites de los Estados. La burocracia, clave para ejercer el poder en las sociedades del pasado y, en sus tiempos, instrumento de determinados actores de poder —y que se tornó en un fin en sí misma e implicó un enorme peso sobre los recursos de las familias, traducida en impuestos—, hoy comienza a perder su función al interior de las redes, los algoritmos y la inteligencia artificial, y resiste esos cambios. El teletrabajo, la tele salud, la telejusticia y la teleeducación comienzan a ser una interacción con algoritmos, programas y estándares de cumplimiento, y facilitan a su vez la democratización de la sociedad y la demanda de una mayor libertad de los ciudadanos al reducirse los costos y los tiempos de las transacciones. Naím pone el acento en el declive del ideal burocrático weberiano que caracterizó un tiempo

en la historia, y que está siendo confrontado por otras formas de organización social, más basadas en la innovación disruptiva y en las redes que en la formalidad tradicional. Gracias a estas nuevas formas, además, es que se logra responder más aceleradamente a las personas y a las nuevas realidades y oportunidades, a la vez que se democratizan las sociedades.

Muchas de las resistencias y luchas políticas que vemos en nuestras sociedades en relación con la irrupción digital son parte de estos procesos más amplios que están transformando el mundo como parte de la creciente sociedad en red. Y, al mismo tiempo, el carácter efímero y menos omnipotente de los poderes en la actual sociedad digital y global hace a los conflictos y a las resistencias al cambio en el ámbito educativo más fuertes y permanentes.

Referencias bibliográficas

García Zaballos, A.; Iglesias Rodríguez, E.; Puig Gabarró, P. (2020). *Informe anual del índice de desarrollo de la banda ancha: IDBA*

2020: brecha digital en América Latina y el Caribe. Washington, DC: BID.

Foucault, M. (1982). *Microfísica del poder*. Siglo XXI, México

Fundación Telefónica (2021). *Sociedad Digital en Latinoamérica*. Madrid: Taurus, Fundación Telefónica.

Naím, M. (2015). *El fin del poder*. México: Debate.

Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica. De la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, año 9, n.º 13, pp. 6476

Schumpeter, J. (1978). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Quinta Reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

Solow, R. (2018), *La teoría del crecimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. México: Critica.

Claudio Rama

Director Académico de la Universidad de la Empresa (UDE) de Uruguay. Nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores. Economista, especialista en Educación a Distancia; especialista en *Marketing*, magister en Gerencia Educativa, doctor en Educación, doctor en Derecho.

Cuenta con cuatro posdoctorados. Fue director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Tiene 27 libros completos propios. Recibió tres veces el Premio Nacional de Literatura del Uruguay y fue distinguido con siete doctorados *honoris causa*.

COLABORACIONES



La política educativa y su financiamiento en México en 40 años de neoliberalismo

Educational Policy and its Financing in Mexico in 40 Years of Neoliberalism

Juan Calvillo Barrios¹, Lorenzo Salgado García² y Guadalupe Ramírez Ramírez³

Citar: Calvillo Barrios, J.; Salgado García, L. y Ramírez Ramírez, G. (2021). La política educativa y su financiamiento en México en 40 años de neoliberalismo. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 31-46.

Recibido: marzo/2022

Aceptado: mayo/2022

Artículo científico

Resumen

El neoliberalismo se ha impuesto como modelo de desarrollo casi de manera global. En este contexto, tomamos a México como objeto de análisis para ver la forma que han asumido las políticas educativas y su financiamiento durante este periodo; dado que la política económica bajo este modelo está orientada por el consenso de Washington, el cual, para superar la crisis económica previa, impulsó un mecanismo de ajuste. Con esta investigación intentamos documentar la escasez de recursos económicos para financiar la educación en México, resultado que consideramos aplicable a todos los países que implantaron el mismo modelo, y avanzar algunas de las consecuencias de dicho acto entendiendo que la educación es uno de los ejes principales para combatir la problemática social que nos aqueja.

Palabras clave: neoliberalismo - educación - políticas educativas - financiamiento

Abstract

Neoliberalism has been imposed as a development model almost globally. In this context, we take Mexico as an object of analysis to see the form that educational policies and their financing have assumed during this period; given that the economic policy under this model is guided by the Washington consensus, which, in order to overcome the previous economic crisis, promoted an adjustment mechanism.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

³ Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, México.

With this research we intend to document the scarcity of economic resources to finance education in Mexico, a result that we consider applicable to all countries that implemented the same model, and to advance some of the consequences of such an act,

understanding that education is one of the main axes to combat the social problems that afflict us.

Keywords: neoliberalism - education - educational policies - financing

Introducción

Desde finales del siglo pasado el neoliberalismo se impuso como modelo económico dominante en buena parte del mundo, ya que con él «(...) se intenta crear las condiciones para un nuevo sistema de división internacional del trabajo, regulado por las grandes corporaciones, adecuado a las condiciones actuales y funcional a los Estados Unidos» (Valenzuela, 1991, p. 22).

A 40 años de su imposición, resulta pertinente analizar sus efectos en los distintos ámbitos de la vida, especialmente si recordamos que, se nos dijo, iba a ser un programa de ajuste de corto plazo al ser propuesto por el Fondo Monetario Internacional (FMI) como modelo económico para superar la crisis que se atravesaba, y con criterios específicos de conducción de la política económica por parte de los gobiernos que lo asumían, lo cual, entre otras cosas, privilegiaba el ahorro de los recursos económicos para hacer frente a la crisis y así mantener viables las economías.

El neoliberalismo y su implantación en México

El neoliberalismo es, parafraseando a Serra (1992, p. 268), una nueva forma de liberalismo con algunas diferencias, ya que postula la intervención del Estado a favor de la clase privada y procura los beneficios de los exasa-

lariados (los empresarios); forma que es impulsada por el FMI a través de las cartas de intención y los programas de reordenamiento estructural regresivos.

Sus rasgos distintivos son, según Reyes (1999, p. 121): a) expansión de la economía de libre mercado; b) implantación de la democracia liberal; c) reprivatización de industrias o áreas estratégicas de la economía; d) disminución o eliminación de la subvención del Estado en programas de asistencia social, educación e infraestructura; e) reducción de los trabajadores del Estado; f) los particulares deben asumir las funciones sociales del Estado como la construcción de vías de comunicación, obras de drenaje, salud y educación, entre otras.

Tales propuestas descansan en

... principios walrasianos tales como: a) la economía capitalista tiende espontáneamente a una situación de equilibrio estable, b) tal equilibrio se corresponde con una plena utilización de los recursos productivos, c) la asignación de los recursos es óptima y por tanto da lugar a la maximización del dividendo social. (Valenzuela, 1991, p. 16).

Con ellas se impulsa un proceso de liberalización económica, esto es, que la asignación de los recursos obedezca a la operación espontánea de las fuerzas del mercado.

Sin embargo, con dicho modelo se refuerza la alianza entre el capital trasnacional y una

fracción de capitalistas nacionales que funcionan como una oligarquía financiera, entre los que tendríamos a

1. los grupos exportadores nacionales, agrícolas o manufactureros, que pueden orientar su expansión en función de los mercados externos.
2. el gran capital comercial, especialmente el dedicado a las importaciones.
3. Los capitalistas dinerarios, los principales beneficiarios, sus mayores impulsores que ocupan las posiciones de dirección del bloque social neoliberal. (Valenzuela, 1991, p. 157-158).

En el caso mexicano, el neoliberalismo alcanza niveles de política nacional en 1982 con Miguel de la Madrid Hurtado, quien implementa las reformas neoliberales, principalmente la privatización de empresas públicas y con ello la consecuente contracción del Estado, la reducción del gasto público y la apertura comercial mediante la promoción de la entrada de capitales extranjeros y empresas multinacionales. Los gobiernos posteriores, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón Hinojosa, Enrique Peña Nieto y hasta Andrés Manuel López Obrador lo han mantenido.

De esta manera, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 (PND, 1989) se propone la estrategia económica de modernizar al país, ya que el aumento de la producción y de la productividad permitiría la reducción de los desequilibrios sociales mediante la creación de empleos bien pagados, por un lado, y la elevación de los salarios reales, por el otro. Sin embargo, tal reducción es insuficiente y se requirió reafirmar el compromiso del Estado de asegurar el aprovisionamiento

de los servicios sociales básicos como alimentación, abasto, salud, vivienda, educación y seguridad pública, entre otros.

En este contexto, el gasto social tuvo dos propósitos, siendo el primero mitigar los efectos que dejó la crisis sobre las grandes mayorías del país y, en seguida, avanzar en la satisfacción de sus necesidades básicas priorizando las demandas de la población manifestadas en la «consulta popular»: agua potable, vivienda, alimentación, educación, salud y seguridad social, pavimentación, electricidad y transporte urbano, mejoramiento del medioambiente, ello sin olvidar las demandas de seguridad y justicia pública.

Durante este sexenio se impulsa una transformación educativa por medio de la revisión de los contenidos y los métodos educativos, se busca asegurar la educación primaria a toda la población, mejorar la calidad educativa, se impulsa la formación técnica vinculada con el aparato productivo, y se descentraliza la educación al tiempo que se impulsa la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

También durante el sexenio se propone una «nueva cultura laboral», encaminada a flexibilizar las relaciones entre el capital y el trabajo, lo que requiere limitar la capacidad de los sindicatos para fijar salarios y prestaciones, eliminar los contratos colectivos de trabajo, e incrementar la capacidad patronal para establecer salarios, prestaciones y condiciones laborales.

Además, se impulsaron medidas administrativas como el control de precios, de salarios y del tipo de cambio con el objeto de reducir la demanda agregada, complementadas con un ajuste fiscal (gastar menos y cobrar más), una política monetaria restrictiva de altas tasas de interés y la consecuente disminución del crédito.

Todas estas medidas trajeron como resultado un gran aumento de la tasa de explota-

ción, una disminución del salario real y muy bajo crecimiento, provocando un duro golpe al proceso de industrialización y la dependencia del capital extranjero. Esto favorece a los Estados Unidos, que encuentra mercados para sus productos y capitales, así como fuentes para satisfacer sus demandas de materias primas y de fuerza de trabajo barata.

El elevado desempleo, junto con la continua caída de los ingresos de los trabajadores, es determinante de la creciente pobreza que ha caracterizado al neoliberalismo en México, tanto urbana como rural; caldo de cultivo para el aumento de la violencia y la inseguridad, ya que el deterioro económico y social restringe la capacidad de sobrevivencia de las personas ante un entorno cada vez más hostil.

Las secuelas que ha dejado el modelo podrían ser insuperables. Entre ellas podríamos señalar las de vivienda, a la que la mayor parte de la población accede cada vez con mayores dificultades, ya sea por aspectos relacionados con la especulación y la creciente incapacidad de acceso al suelo o por la crisis de los sistemas de financiamiento para su construcción.

También sigue vigente el problema del suministro de agua potable y la existencia de sistemas de saneamiento integrales, para asegurar su acceso a la población. La gestión eficaz de los recursos naturales constituye el compromiso fundamental de la generación actual y su responsabilidad con las generaciones futuras.

Asimismo, la gestión del espacio y de la infraestructura pública urbana constituyen elementos fundamentales del nuevo siglo, que es necesario proteger ante proyectos que privilegian la ganancia de los capitales ligados al sector inmobiliario y que atentan contra el patrimonio edificado de las ciudades, pues el neoliberalismo ha convertido a la ganancia y su búsqueda en el principal objetivo del ser humano.

Además, el neoliberalismo favorece la centralización de la inversión pública y profundiza las desigualdades y desequilibrios regionales en el país. Agudiza la contaminación, pues al descansar en el uso intensivo de la mano de obra barata minimiza la inversión en tecnologías de punta, acelerando así la destrucción de los recursos naturales, principalmente en las zonas rurales.

Todo lo antes listado ha generado críticas al neoliberalismo, así como el llamado —desde los movimientos sociales— a luchar contra su continuidad.

Algunos indicadores macroeconómicos del periodo, que sirven para dar sustento a los señalamientos anteriores, son los siguientes: el Producto Interno Bruto (PIB) solo aumento 1.77 % en promedio anual de 1983 al año 2020, en tanto que la población creció en 1.80 % en promedio anual, lo cual significa que el producto per cápita disminuyó en el mismo lapso o, lo que es más importante, en 40 años no ha aumentado nada (Calvillo, 2021, pp. 264-265, 268-269).

Si relacionamos la tasa de crecimiento del PIB con la tasa de crecimiento poblacional para obtener la tasa de desarrollo, podemos concluir que no ha habido desarrollo en el periodo; porque tan solo del año 1994 al 2020 la tasa de desarrollo fue de 0.22 %, cuando el nivel de 1 % indica mantener el mismo nivel que el año anterior, y por debajo de este nivel indica subdesarrollo —o lo opuesto al desarrollo—.

Por otro lado, si el PIB crece al 1.77 % en promedio anual, y recordamos que el sector menos dinámico es la agricultura, posteriormente le sigue el industrial y al último el de servicios, podemos entender que durante el periodo neoliberal la producción agropecuaria —que incluye agricultura, ganadería, silvicultura, caza, pesca y recolección— aumentó menos del 1.0 % en promedio anual, lo que no alcanza para satisfacer la demanda de la

creciente población y por esta causa se tienen que importar miles de toneladas de productos agropecuarios, especialmente alimentos.

El sector secundario, del que se dice tradicionalmente que es el más dinámico (aunque las estadísticas lo contradicen, pues solamente lo fue en la década de los 80), solo creció en el periodo ligeramente por arriba del 2 %, al grado que muchos autores hablan de un proceso de desindustrialización; porque muchas empresas, especialmente las micro, pequeñas y medianas, han quebrado debido a la fuerte competencia.

La orientación de la economía nacional hacia el sector externo hace que se fomenten actividades que tengan potencial exportador y se descuide el mercado interno. Los apoyos son para las grandes empresas exportadoras, que no pasan de 200, y a miles de empresas micro, pequeñas y medianas que producen para el mercado interno, se las abandona.

El auge del sector terciario, sostén de la economía a través del PIB, se traduce en el auge del capital especulativo, que depende del capital extranjero, en especial de la inversión extranjera directa que paso de 11 470 millones de dólares en 1983 a 978 271 millones en 2004, con lo cual tuvo un crecimiento de 982.4 %, o sea, creció 9.82 veces.

La deuda externa total del país pasó de 84 800 millones de dólares a fines de 1982, a más de 165 700 millones en diciembre de 1997, con lo cual tuvo un crecimiento del 95.40 % en ese periodo. Para el año 2010 era de 245 906 millones y en 2020 llegó a 452 991 millones según cifras del Banco Mundial, para alcanzar un aumento del 434 % respecto a 1982 y de 84.21 respecto a 2010.

En el mismo periodo, el pago por el servicio de la deuda ha tenido incrementos alarmantes, al grado que el país ha pagado más por este concepto que por lo recibido, sin que la deuda total disminuyera sino que, por el con-

trario, aumentara año tras año sin que se viera fin a dicho proceso de endeudamiento. Por ejemplo, de 1982 a 1997, el país pagó 208 765 millones de dólares por el servicio de la deuda; prácticamente el total acumulado y, sin embargo, continuaba debiendo 165 700 millones.

A pesar de la reforma laboral, producto de los bajos salarios en la economía formal, más del 50 % de la población económicamente activa se encuentra en la economía informal. Las crisis económicas, por otra parte, son recurrentes y frecuentes, por ello algunos autores las consideran como inherentes al capitalismo.

La pobreza ha pasado de 42 233 millones de personas pobres en 1984 a 50 910 millones en 1989, 55 769 millones en 1992 y, «mágicamente», bajó a 36 029 millones en 2008, pero volvió a subir a 39 093 en 2010 y a 44 485 en 2016. Las cifras, de por sí bastante dudosas, adquieren sentido al revisar los nombramientos de los responsables del área estadística del país, pues entre los sexenios de Fox, Calderón y Peña, se optó por nombrar a políticos en dichas áreas que muy presumiblemente siguieron la estrategia de simulación de José Antonio Meade, exsecretario de Desarrollo Social, quien presume de haber sacado de la pobreza extrema a 2 millones de personas combatiendo carencias específicas, tales como instalar piso de cemento en viviendas con piso de tierra, o inscribir personas a un comedor público o a un centro de salud para combatir la marginación por necesidades alimentarias o falta de atención médica, acciones que en realidad no las «sacaban de pobres» sino que eran simulación pura (Calvillo, 2019, pp. 14, 19).

En síntesis, las fuerzas de mercado y la política económica neoliberal han sido incapaces de promover la modernización, la productividad, la competitividad y el desarrollo tecnológico que tanta falta hacen en el país. Y aunque se ha logrado disminuir la tasa de inflación

gracias a las políticas de estabilización, no se ha recuperado la capacidad de crecimiento económico, que este año en particular sufre los efectos del alza del precio del petróleo por el conflicto entre Rusia y Ucrania y, anteriormente, los de la pandemia del COVID-19.

La liberación económica, la desregulación y la privatización se han dado en un contexto que no ha permitido el desarrollo de la producción. De igual manera, la política cambiaria no ha logrado estabilidad ni generación de confianza, lo que dificulta las inversiones productivas, especialmente las de largo plazo. Por si no fuera suficiente, las discrepancias entre los responsables de la política monetaria y cambiaria del Banco de México y de la política económica de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público siguen generando inestabilidad e incertidumbre, al grado de provocar renuncias de sus titulares.

El sector público ha disminuido en forma drástica sus inversiones, lo que ha provocado estancamiento y deterioro en obras de infraestructura que son fundamentales para que el país se modernice y aumente su competitividad. La economía nacional se ha vuelto muy vulnerable y muchas decisiones en materia económica se toman en el corto plazo, dejando de lado proyectos de largo plazo que tiendan a revertir las tendencias negativas en lo microeconómico y en lo macroeconómico.

En síntesis, la aplicación del modelo neoliberal en México no ha permitido que el desarrollo socioeconómico del país se traduzca en mejores condiciones de vida para un mayor número de mexicanos, sino que su aplicación ha agudizado las condiciones preexistentes por las políticas de ajuste y de apertura comercial y financiera que se han venido instrumentando en los últimos años, lo cual es lógico dado que las acciones implementadas bajo la tutela del FMI únicamente considera-

ban restricciones a la demanda, lo que trajo consigo elevadas y persistentes tasas de desempleo, así como reducciones permanentes en los sueldos y salarios.

Políticas educativas y financiamiento

Para iniciar este punto, debemos empezar señalando que las políticas educativas son acciones que lleva a cabo el Gobierno dentro del sistema educativo, por lo que conviene definir al sistema educativo como el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta, el cual integra un conjunto de elementos que intervienen en este proceso, entre los que podemos señalar a los alumnos, los docentes, los directivos, los padres de familia, el personal de apoyo, las instalaciones, los servicios como bibliotecas o departamento escolar, así como las formas de organizar estos y sus actividades, entre los que tendríamos a los programas educativos, los planes de estudio, los horarios de clase, etc.

A todos estos actores los podríamos agrupar en bloques, teniendo como bloque central a las comunidades escolares, conformadas por directivos, docentes y alumnos. Alrededor de este bloque encontraríamos otros cuatro, el del sector público, que no es solo la Secretaría de Educación Pública (SEP), federal o estatal, sino también los poderes, el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, y hasta los organismos autónomos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); en síntesis, lo integran todos aquellos que tienen que ver con la educación, pasando por los niveles de Gobierno, el federal, el estatal y el municipal, aun cuando este último esté bastante disminuido (Martínez, 2018, p. 74). El Poder Legislativo, por ejemplo, expide las leyes que rigen los actos educativos, el Judicial también

es relevante porque hay litigios y amparos en este ámbito que pueden ser muy importantes.

Los otros bloques lo conforman el sector social, integrado por sindicatos, instituciones formadoras —como escuelas normales, universidades, tecnológicos, bachilleratos, secundarias, primarias— y toda institución escolar y los investigadores; el sector privado, donde encontramos a los padres de familia pero también a organizaciones no gubernamentales (ONG), a los medios de comunicación y a los empresarios; y el sector internacional, donde participan organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros.

En el ámbito educativo, a «las acciones emprendidas por un Gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el Gobierno atiende la producción y oferta de la educación» podemos definir las como políticas educativas, definición que difiere de otras comúnmente citadas que proponen una forma más amplia de entender la política educativa, reconociendo el hecho de que actores privados u otras instituciones, organismos internacionales y ONG pueden organizar políticas educativas (Viennet y Pont, 2017, p. 19), argumento válido para países donde existe una sociedad civil fuerte y participativa, que en el ámbito que nos compete, el educativo, se traduce en comunidades escolares activas, bloques del sector social y privado participativos y críticos ante un bloque público acotado o limitado y donde el bloque internacional solo refuerza decisiones internas sin ser el elemento decisorio.

Pero tenemos que reconocer, y entender, que somos países en desarrollo, pobres, y por lo tanto con sociedades donde el peso del sector público es determinante, en detrimento de los demás bloques que solo actúan de com-

partas ante decisiones tomadas sin su participación activa funcionando como «correas de transmisión» de decisiones que les competen, les afectan y por tanto deberían interesarles; pero que las condiciones descritas en el rubro anterior ofrecen una explicación, así sea limitada, de dichas conductas.

Podemos encontrar en la definición del concepto de política educativa la misma tendencia que se observa en muchas otras definiciones de las ciencias sociales, como puede ser con la definición de política pública o de democracia, que a la gran cantidad de ellas las podemos agrupar en dos polos, las de naturaleza normativa o idealista —como las que plantean que la política pública debe buscar el bien común, con la participación de todos los interesados en su diseño, ejecución y evaluación— y las de tendencia realista o positiva —entre las que podemos identificar las que ponen el acento en los requisitos o condiciones mínimas necesarias para asumir el carácter de público y las que ponen el acento en el lugar donde se ubica de manera real el poder de decisión—; pero dado que autores como Dahl y Schumpeter ya argumentaron de manera bastante clara en contra del uso del primer enfoque en la ciencia política, haríamos poco bien proponiendo su uso.

Desde la primera perspectiva del enfoque positivo, la política pública se entendería como una acción que involucra activamente a los actores sociales, y dada la primacía del gobierno, como intervención gubernamental que promueve la participación social. En otras palabras, son decisiones del Gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes (Aguilar, 2007, p. 36) en las cuales el Gobierno acepta y promueve disminuir su protagonismo y aumentar el de los individuos

y las organizaciones. De tal manera, el termino sirve para designar la política gubernamental o estatal cuando reúne ciertas condiciones, como que estas tienen sentido público, que sirven al interés público o que responden a la suma de voluntades del público ciudadano (Rodríguez, 2010, XXVII).

Usar una definición de este tipo, donde la política pública es lo que hacen las autoridades de manera conjunta con la sociedad, en el espacio público, para resolver problemas y alcanzar fines colectivamente contruidos, supone que la acción pública es un acto deliberado y que, dado que los recursos son escasos, no se pueden atender todos los problemas; lo que conlleva una agenda, es decir, la selección entre problemas y objetivos. Sobre el particular, Bardach (2008, p. 6) nos lleva desde la definición del problema hasta la propuesta de política pública concreta, pasando por las posibles formas de exponerla y de generar consensos para su implementación.

Usar la segunda perspectiva implicaría seguir tendencias semejantes a las que sostienen que la política pública es una «acción mediante la cual el Estado adecua los medios para lograr ciertos fines», que engloba conductas como las señaladas en la definición de Jan Tinbergen, quién indica que es una «manipulación deliberada de ciertos medios con el objeto de alcanzar ciertos fines», o la de Jean Saint Geours «acción general del poder político central» (Aceituno, 1985).

El problema de querer importar el modelo de Estados Unidos es que ellos viven una interacción cotidiana entre sociedad y Estado, o, siguiendo a Dahl, son democracias consolidadas con escasa autonomía estatal donde los problemas se resuelven por negociación y no por imposición, donde las alianzas horizontales son la norma, y existe delegación en entes sociales o poderes locales.

Su recepción en América Latina, y en México, compartió el entusiasmo norteamericano en la eficacia de las decisiones del Gobierno, pero lo perfecciona incorporando la institucionalidad, porque aquí no podemos partir de aceptar la naturaleza pública de la política pública sino de una realidad por construir, consolidar y asegurar. El problema es que, si no ubicamos el contexto de su entrada, los años 80, perdemos de vista las implicaciones que conlleva hablar de política pública desde la perspectiva de Laswell, y de su entorno, con el contexto de la política de ajuste neoliberal.

Ya hemos visto las características fundamentales del neoliberalismo, pero hay quienes lo identifican como un proceso de modernización económica, política, administrativa y educativa, que nos pone en sintonía con los gobiernos democráticos, desarrollados, globalizados, modernos y competitivos del planeta. Uno de los más significativos es Aguilar Villanueva, quién señala:

Fue (...) el mismo gobierno (...) anticipándose a la iniciativa social, el que en los últimos años procedió a corregir y moderar su exceso de gasto, regulación y control político. El redimensionamiento del Estado, su adelgazamiento, ha sido la búsqueda por reencontrar y acotar lo que deben y pueden hacer bien los poderes del Estado (...) A esta empresa de racionalidad y publicidad política quiere contribuir el análisis, estudio y diseño de políticas. (Aguilar, 2007, p. 15).

Asimismo, los procesos

[de] Privatización, desincorporación, desregulación, liberalización, apertura, no son procesos para dismantelar y extinguir al Estado. Son para devolverlo a sus fun-

ciones originales, a su razón de ser (...) para hacerse cargo de bienes públicos, externalidades, monopolios y simetrías de información (...) para intervenir no sustitutiva sino complementariamente (...) en la solución de problemas sociales y en la provisión de los bienes y servicios que las poblaciones atrapadas por la pobreza y la marginación merecen en razón de su dignidad humana y/o de su ciudadanía nacional. (Aguilar, 2007, p. 2021).

En este sentido, sus impulsores se pueden identificar con el grupo que exige al Gobierno que construya o reconstruya su eficacia decisoria, su naturaleza pública, su sujeción a la ley, su capacidad de resolver problemas públicos endémicos y de producir situaciones de vida social de superior calidad dejando atrás los daños de los gobiernos autoritarios, mediante la apertura a la participación ciudadana, a la transparencia y a la rendición de cuentas a los poderes públicos y al público ciudadano.

Los últimos años la tendencia intelectual ha favorecido una orientación que ve a la política pública como un análisis primordialmente técnico o económico desarticulado de la naturaleza político-institucional del proceso de las políticas, lo que no es deseable porque niega su esencia política; siendo las políticas el resultado de la intermediación política de los justificados intereses de diversos grupos ciudadanos, que son crecientemente independientes del gobierno y exigen que las decisiones públicas integren sus intereses, no los cancelen ni les causen daños.

Lo que debemos discutir son sus fundamentos, especialmente aquellos que hacen hincapié en la participación social tanto de beneficiarios como de expertos en el tema en las actividades concernientes a las políticas pú-

blicas; ya que, como sostiene Mendoza (2005, pp. 11 y ss.), el estudio de las políticas públicas se encuentra entrampado, todavía, en el esquema de estructuras y prácticas gubernamentales que en el pasado fueron dominantes: prevalece el centralismo y la exclusión social, tanto en el diseño como en la implementación y evaluación de las políticas, lo que permite definir las como aquello que el Estado decide (o no) hacer, en el ámbito público, o bien como «la acción mediante la cual el Estado adecua los medios para lograr determinados fines» (Aceituno, 1985, p. 9), siendo varios los autores que sostienen que las políticas públicas adolecen de insuficiente participación social o muy bajo nivel de democratización en la toma de decisiones para su instrumentación (Mendoza, 2005; Salazar, 2011; Mariñez, 2011; Castro, Vela y García, 2012; Ochman y Rodríguez, 2013; León, Mejía y Cruz, 2014).

Pero, además, Viennet y Pont (2017) llaman también la atención en que las políticas educativas son programas generados por autoridades públicas al decir que «las políticas educativas son programas desarrollados por las autoridades públicas, informados por valores e ideas, dirigidos a actores de la educación, e implementados por administradores y profesionales de la educación» (p. 19).

La idea de que la política pública es un programa coincide con los elementos que la distinguen como el hecho de que es un conjunto de acciones intencionales y no casuales (adecuación o manipulación de medios para lograr fines), que busca lograr un fin u objetivo (servir al interés público, tener sentido público, resolver problemas, alcanzar fines colectivos), que son acciones conjuntas entre autoridades y sociedad (son decisiones del Gobierno, que incorporan la opinión, la participación y la corresponsabilidad de los privados) y, dado que los recursos son esca-

tos, no se pueden atender los problemas sin una agenda; de lo que se desprende que si a las acciones no las establece la decisión de una autoridad pública legítima, estas no son políticas públicas, y si tampoco hay interlocución entre Gobierno y sociedad, tampoco lo son. Conclusión contraria a lo expresado por Viennet y Pont, que se asume en su documento –respaldado por la OCDE– la posibilidad de que haya políticas públicas no consultadas, verticales o no participativas.

En el ámbito educativo, adaptando los señalamientos de Aguilar (2010, p. 30) podríamos decir que la política educativa es, o debería ser, un conjunto estructurado y coherente de programas específicos o particulares que abordan dimensiones o componentes particulares del problema mayor, que denominamos problema educativo.

Siguiendo con sus propuestas, se puede decir que gobernar por políticas opone dos posturas: una, la de gobernar por políticas públicas que asumen argumentos liberales o neoliberales, según su propuesta de que el Gobierno se encargue solo de sus tareas fundamentales y el mercado asegurará la satisfacción de las demás necesidades; y dos, la visión dominante hasta el surgimiento de esta propuesta, donde el Estado se encargaba de cubrir predominantemente las necesidades, aunque se le acusaba de ser autoritario y excluyente, porque desde su discurso excluía a los ciudadanos y dejaba la decisión a los funcionarios, olvidando que era un modelo mixto donde el Estado tenía mecanismos de participación ciudadana así fuera de tipo corporativo.

La historia demuestra que dicha separación es inviable pues un modelo en que el Estado no intervenga ya mostró su ineficacia con la crisis del 1929, y sus explicaciones demuestran que hay necesidades que el mercado no puede o no quiere atender y se necesi-

ta alguien que lo haga. Que el Estado decida todo también ya mostró su inviabilidad con el quiebre de las economías centralmente planificadas.

¿Qué es lo que queda como alternativa? La respuesta está avanzada: definir mediante la interacción de todos los interesados, gobierno, sociedad, universidades, interesados, la solución propuesta que satisfaga a todos los actores o cuando menos a la mayoría de ellos. Esto es lo que ofrece la propuesta de gobernar por políticas sin analizar la consistencia entre el decir y el hacer, entre ofrecimientos y resultados.

Aunque cada gobierno, federal o estatal, elabora un plan de desarrollo al llegar al poder, donde define los objetivos y estrategias a satisfacer y aplicar durante el mandato, en realidad es difícil llevar a cada actor interesado o involucrado los resultados esperados de dichos planes. Diferentes investigadores han señalado lo difícil que es «aterrizar» en cada aula lo que establecen las políticas diseñadas en la cúspide del sistema, o imitar experiencias que han tenido éxito en otros lugares.

Por otra parte, la apertura indiscriminada de la economía nacional a los flujos de inversión y capitales extranjeros, con el propósito de incorporar al país a la nueva división internacional del trabajo, exigió la implementación de varias reformas tal como ya hemos señalado, entre ellas la reforma educativa. Con esta reforma se redujo la participación del Estado en la actividad educativa, y en otras áreas de la economía, para asegurar el equilibrio fiscal; acompañado con la eliminación de subsidios y cualquier tipo de apoyo gubernamental, dado que con ello se ponía en riesgo el equilibrio en el mercado. La privatización de las empresas y los servicios públicos fue otra medida tomada junto con otras que, en conjunto, se definen como políticas regresivas.

Financiamiento

Una de las peculiaridades del modelo neoliberal es el predominio de la razón económica sobre la política; es decir, bajo el neoliberalismo la lógica del funcionamiento del mercado y la ganancia se convierten en los factores determinantes de la organización de la vida social y económica del país. En este contexto, como ya hemos visto, la educación interesa poco al gobierno en la realidad, así como también interesa poco su calidad o cobertura.

A continuación, analizaremos los recursos asignados durante estos 40 años a la educación, para ver si estos señalamientos se confirman con la realidad o la realidad los refuta y demuestra el alto compromiso con la educación, tal como cada gobierno federal lo ha proclamado.

En las cifras del Cuadro 1 podemos notar que el gasto en educación, como porcentaje del PIB, ha ido cayendo. Acerca del gasto nacional en educación, podemos ver que el primer año del cuadro y el último año muestran cifras parecidas, 4.65 y 4.60, lo que nos podría llevar a decir que perder 5 centésimas en 40 años no es mucho, pero si tenemos presente que el gasto recomendado como porcentaje del PIB es del 8 %, podemos notar que en 40 años no hemos tenido avances.

Si el análisis del cuadro lo hacemos por sexenios, 1982 a 1988 de Miguel de la Madrid, 1988 a 1994 de Carlos Salinas, 1995 a 2000 de Ernesto Zedillo, 2000 a 2006 de Vicente Fox, 2006 a 2012 de Felipe Calderón, 2012 a 2018 de Peña Nieto, y del 2018 a la fecha de Andrés Manuel López Obrador, podemos notar las siguientes particularidades.

Los sexenios en los que cayó el gasto nacional en educación son los de Peña Nieto, con menos 1.41 puntos porcentuales del PIB; de la Madrid, con menos 0.50 %; Fox, con menos 0.49; y López Obrador, con menos 0.45; pero

conviene señalar que esta cifra integra el gasto público y el privado en educación. Los sexenios en los que aumentó el gasto nacional fueron los de Zedillo, con 1.52; Salinas, con 1.43; y el de Calderón, con 0.10 % de aumento del gasto como porcentaje del PIB. Es interesante comparar las cifras de resultados de gobierno contra la percepción ciudadana sobre sus gobernantes, donde pesan mucho los señalamientos de corrupción, aun más que los de ineficiencia.

Pero, si solo consideramos el gasto público en educación, el que hacen los diferentes niveles de gobierno, el orden de los sexenios cambia pasando a ocupar el primer lugar en caída del gasto en educación el sexenio de López Obrador con menos 1.15 %, seguido por los sexenios de Peña con menos 1.11, el de Fox con menos 0.46 y, al final, el de De la Madrid con menos 0.45 % menos de gasto como porcentaje del PIB. De nueva cuenta, los que aumentan el gasto federal en educación son en primer lugar Salinas, con 1.49; seguido por Zedillo, con 0.36; y Calderón, con 0.30 % más como porcentaje del PIB. Nuevamente destaca el contraste entre los actos de gobierno a través de las políticas educativas y la percepción ciudadana, lo que confirma algunas observaciones de Mosca sobre el pueblo.

Se puede argumentar que la crisis de la deuda de inicios de los años 80 repercutió en el gasto destinado a la educación, pues podemos observar que durante estos años la inversión total en educación osciló alrededor del 4 a 4.5 % aproximadamente, en tanto que en los 90 alcanzó cifras aproximadas entre 5 y 6.4 %, pero entre 2000 y 2010 mantuvo cifras entre 6.5 y hasta poco más de 7 %, pero a partir de 2010 empieza a caer casi en un punto porcentual por quinquenio llegando a 6 en promedio entre 2010 y 2015, a 5 entre 2015 y 2020 y a 4 a partir de 2020 hasta el presente año. Conviene destacar este comportamiento porque hemos señalado que el

periodo neoliberal puede catalogarse como un periodo de estancamiento, pero, sin embargo, durante los gobiernos empresariales y panistas proempresariales, pareciera que el sector privado le apostó a invertir en educación.

Cuadro 1

Gasto nacional en educación como porcentaje del PIB, 1982-2022

2015	6.38 e/	5.38 e/	4.33
2016	5.60 e/	4.70 e/	3.70
2017	5.20 e/	4.30 e/	3.30
2018	4.95 e/	4.15 e/	3.20
2019	5.05 e/	4.25 e/	3.30
2020	5.10 e/	4.40 e/	3.50
2021	4.90 e/	4.20 e/	3.30
2022	4.60 e/	3.95 e/	3.10

Año	Gasto nacional	Gasto público	Gasto federal
1980	4.65	4.33	3.53
1985	3.90	3.60	3.02
1990	4.05	3.72	3.04
1991	4.30	4.07	3.41
1992	4.74	4.43	3.79
1993	5.27	4.97	4.34
1994	5.43	5.15	4.57
1995	4.90	4.67	4.19
1996	5.88	4.86	3.98
1997	5.92	4.90	3.99
1998	6.41	4.94	4.09
1999	6.32	4.95	4.07
2000	6.42	5.03	4.06
2001	6.79	5.36	4.32
2002	7.03	5.51	4.41
2003	7.17	5.60	4.46
2004	6.90	5.37	4.24
2005	6.50	5.00	4.34
2006	6.30	4.90	4.23
2007	6.20	4.90	4.50
2008	6.30	5.00	3.86
2009	6.90	5.40	4.20
2010	6.70	5.30	4.08
2011	6.40	5.20	4.05
2012	6.30 e/	5.20	4.10
2013	6.36 e/	5.26 e/	4.16
2014	6.31 e/	5.31 e/	4.26

Fuente: Elaboración propia con datos de 1980-2006, Zoraida, Josefina. <https://adolfosanpe.files.wordpress.com/2013/03/la-educacion-emn-mexico.pdf>; 2003-2011, *Quinto informe de labores del secretario de educación*, SEP; 2010-2021= <https://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-ppef-2021/>; 2010-2022= <https://expansion.mx/economia/2022/01/27/gasto-educacion-de-mexico-toca-peor-nivel-en-12-anos/>; e/ estimados con base en la tendencia de los cuatro años anteriores.

Por el contrario, el gasto público en educación tuvo un comportamiento más limitado, ya que desde 1982 y hasta el año 2000 osciló entre un 4 % en promedio sin rebasar casi en ningún año el 5 %, con un promedio del 4.5 % aproximadamente. Para los años posteriores al año 2000 la inversión pública aumentó a un promedio ligeramente por arriba del 5 %, 5.20 % hasta el año 2015 y a partir de este año nuevamente empieza a decaer, primero a un 4.4 % entre 2016 y 2020, hasta un 4 % entre 2021 y 2022.

Acerca del gasto federal en educación podemos notar en el mismo cuadro que desde 1993 y hasta 2015 se mantuvo por arriba del 4 % como porcentaje del PIB, aunque sin rebasar el 4.5 %, pero a partir de 2016 ha caído hasta niveles apenas superiores al 3 %.

Las cifras listadas muestran un comportamiento a la baja del gasto público y federal en educación, que decisiones actuales como el cerrar las escuelas de tiempo completo solo confirman.

Acerca de la estructura del gasto público, podemos señalar que se ha mantenido constante a lo largo del tiempo. Entre el periodo 1990-2011, como podemos ver en el Cuadro 2, la asignación al nivel básico ha oscilado entre 60 y 67 %, en tanto que lo asignado a la media superior ha permanecido entre un 15.4 y un 16.7 %, mientras que lo asignado a la educación superior se ha mantenido alrededor del 20 a 23 %.

Es bastante cierto que, ante recursos a la baja, las presiones que enfrentan las escuelas para mantenerse son altas, y que esto las obliga a buscar recursos complementarios. Uno de ellos es el cobro de cuotas, que la ley establece que son ilegales; sin embargo, ante las presiones las escuelas no tienen alternativa, además de que a las cuotas nunca se las combate en realidad.

Cuadro 2

Estructura del gasto público en México según nivel educativo, 1990-2011 (%)

Año	Básica	Media Superior	Superior	Total
1990	60.2	16.7	23.1	100.0
1995	63.6	14.6	21.8	100.0
2000	67.5	13.6	18.9	100.0
2005	64.8	15.3	19.9	100.0
2006	64.6	15.4	20.0	100.0
2007	64.5	15.4	20.1	100.0
2008	63.9	15.6	20.5	100.0
2009	62.6	16.0	21.4	100.0
2010	61.7	16.2	22.1	100.0
2011	60.0	16.7	23.3	100.0

Fuente: SEP (1970-2010), Presidencia de la República 2012.

Pareciera que el Gobierno ignora que el gasto en educación genera externalidades positivas e incide en la productividad de la economía ya que, como sostienen algunos autores, el in-

cremento de un punto porcentual en el gasto en educación genera 0.20 de crecimiento del producto, aunque se debe cuidar que estos recursos no sean inflacionarios. No por nada los países que más invierten en educación también tienen los mayores niveles de vida, como son los casos de Noruega, Suecia, Finlandia, Bélgica, Holanda, Estados Unidos y Canadá, por citar algunos ejemplos, y en el extremo opuesto, en los países que menos gastan en educación, la población vive en mayores niveles de pobreza, como es nuestro caso, o el de los países centro-americanos, caribeños y africanos.

La elevación del gasto nacional en educación del sector privado también explica que el sector de educación privada atienda ya a cerca de la mitad de la población universitaria y a alrededor del 30 % del total de la matrícula escolar.

Conclusiones

La brecha entre la demanda de servicios educativos y la oferta limitada del sector público ha sido cubierta con la presencia del sector privado durante la era neoliberal, y es previsible que la brecha se amplíe aún más a medida que se mantenga el modelo.

El impacto del neoliberalismo en México y en países del tercer mundo ha sido grave y ha favorecido la polarización de la sociedad.

Los trabajos que ofreció crear el modelo y la elevación salarial no se han cumplido, los puestos que ofrecen las empresas transnacionales son para extranjeros; como ejemplo, en México tenemos el caso de AUDI.

El neoliberalismo ha significado la caída en el financiamiento a la educación pública, lo que ha repercutido en su crecimiento y ha llevado a las escuelas a redefinir sus políticas. Las universidades han tenido que asumir el paradigma de competencia y de calidad para

poder acceder a recursos extraordinarios, con la consecuente explotación intensiva de las capacidades de sus profesores investigadores.

Los aumentos al presupuesto público del gobierno no significan más financiamiento a la educación, y aún su presupuesto se destina a actividades no esenciales —como son programas deportivos no acordes a la idiosincrasia mexicana—.

Año tras año nuestro financiamiento se aleja de la meta internacional propuesta del 8 % del PIB invertido en educación.

Referencias bibliográficas

- Aceituno, G. (1985). «Introducción» en *Lecturas de política económica*. Ediciones de cultura popular. UNAM.
- Aguilar, V. L. F. (2010). *Política pública*. Siglo XXI.
- (2007). *El estudio de las políticas públicas*. 2.^a reimpresión. Editorial Porrúa.
- Bardach, E. (2008). *Los 8 pasos para el análisis de políticas públicas*. CIDE-Porrúa.
- Calvillo, B. J. (2021). El cambio político en México a la luz de la 4a T. Análisis del gabinete obradorista, 2018-2024. En Moreno, R. (Coord.), *Tendencias y realidades de la gobernanza contemporánea*. pp. 263302. 1.^a edición. Academia Internacional de Ciencias Político-Administrativas y Estudios de Futuro.
- Calvillo, B. J. (2019). *Crónicas de un desastre anunciado. Pobreza y política social en México, 1988-2018*. 1.^a edición. Consorcio Educativo de Oriente. Universidad de Oriente.
- Castro, G. M.; Vela, D. M.; García, G. R. (2012). *Política pública, seguridad y asistencia social. crisis en México*. 1.^a edición. Porrúa-UAEH.
- León, C. B.; Mejía, F. R.A.; Cruz, B. I. (2014). *Las políticas públicas ante la pluralidad social*. 1.^a edición. Fontamara-UAEH.
- Mariñez, N. F. (2011). *Hagamos entre todos la política pública*. 1.^a edición. Porrúa, Tecnológico de Monterrey.
- Martínez, R. F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, pp. 7196. Vol. XLVIII, n.º 2
- Martínez, V. T. (2021). *Gasto público en educación*. PPEF 2021. Centro de investigación económica y presupuestaria A.C. <https://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-ppef-2021/>
- Mendoza, P. J. (Coord.) (2005). *Políticas públicas: cambio social e institucional*. UAM-I.
- Mercado, Y. J.; Ibarra, U. L. M.; Borrayo, R. C. L. (2016). Política educativa en el México neoliberal, gasto público y oferta educativa. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. www.reibci.org
- Ochman, M.; Rodríguez-Oreggia, E. (2013). *Análisis e incidencia de las políticas públicas en México en busca de un gobierno eficiente*. 1.^a edición. EGAP-Porrúa.
- Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal. Diario Oficial de la Federación. 31 de mayo de 1989.
- Presupuesto en educación pública 2018-2020. [Infografía sobre presupuesto educativo a nivel superior]. <http://moeduniv.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2020/12/Presupuesto-en-educacion-publica-2018-2020-1.pdf>
- Reyes, S. G. (1999). *Sistemas Políticos Contemporáneos*. 1.^a edición. Oxford U. P.
- Rodríguez, E. F. J. (2010). *Fundamentos teóricos de las políticas públicas y estudios de caso*. IAPEP.
- Salazar, V. C. (2011). *Políticas públicas*. 1.^a edición. ICI-Editorial Mariel.
- Serra, R. A. (1992). *Historia de las ideas e instituciones políticas*. 2.^a edición. Porrúa.
- Valenzuela, F. J. C. (1991). *Crítica del modelo neoliberal*. Facultad de Economía UNAM.

Viennet, R. y Pont, B. (2017). Education policy implementation. A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers* n.º 162. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En)

Zoraida, V. J. (2010). Renovación y crisis. En Tanck, de E. D. (Coord.) *Historia mínima de la educación en México*. pp. 217-247. 1.ª edición. El Colegio de México. <https://adolfo-sanpe.files.wordpress.com/2013/03/la-educacion-emn-mexico.pdf>

Juan Calvillo Barrios

Perfil académico y profesional: Profesor a tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y colaborador en la Universidad de Oriente. Integrante de los cuerpos académicos «Espacio público, diversidad cultural y nuevos actores políticos» y «Desarrollo económico local y capital humano». Doctor en Sociología. Maestro en Ciencias Políticas. Licenciado en Economía. Líneas de investigación: nuevos actores políticos, estudios regionales sobre cambio político, educación, pobreza y política social. Autor de cinco libros, 30 capítulos y 15 artículos en revistas arbitradas e indizadas.

Datos de contacto: jcb6705@hotmail.com - juan.calvillo@correo.buap.mx
orcid.org/0000-0002-4199-7631.

Lorenzo Salgado García

Perfil académico y profesional: Profesor a tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Líder del cuerpo académico «Desarrollo económico local y capital humano». Doctor en Gobierno

y Gestión Pública por el Colegio de Tlaxcala. Maestro en Organización de Empresas por la BUAP. Licenciado en Economía (BUAP). Licenciado en Ciencias Sociales - Universidad La Salle. Profesor investigador de la BUAP. Líneas de investigación: desarrollo económico, capital humano, pobreza y políticas públicas. Autor de varios libros, capítulos de libro y artículos en revistas arbitradas e indizadas.

Datos de contacto: economiasalgado@gmail.com;
economiasalgado@yahoo.com.mx
orcid.org/0000-0003-4024-9532

Guadalupe Ramírez Ramírez

Perfil académico y profesional: Profesora en el bachillerato Agustín Carrasco Martínez de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Maestra en Educación. Licenciada en Economía. Líneas de investigación: políticas educativas, práctica educativa, pobreza. Autora de artículos en revistas arbitradas.

Datos de contacto: guadalupe826@hotmail.com
orcid.org/0000-0001-9805-2690

Formación de posgrado en educación inclusiva: un espacio académico construido desde la experiencia personal y sostenido desde una investigación alternativa

Postgraduate Training in Inclusive Education: An Academic Space Built from Personal Experience and Sustained from Alternative Research

Fabián Guillermo Galán Peñalva¹

Citar: Galán Peñalva, F. G. (2021). Formación de posgrado en educación inclusiva: un espacio académico construido desde la experiencia personal y sostenido desde una investigación alternativa. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 47-62.

Recibido: marzo/2022

Aceptado: mayo/2022

Ensayo científico

Resumen

Comunicar una experiencia de formación de posgrado en educación inclusiva se constituye en un espacio para pensar en otras formas de hacer educación, donde las miradas, el hacer y el sentir tensionan una gramática escolar y social homogeneizante que excluye. La experiencia tiene como marco y contexto a la Universidad Nacional de Jujuy, una institución pública y de frontera, donde se creó la carrera de posgrado Especialidad en Educación Inclusiva que significó repensar la inclusión desde una perspectiva ampliada a partir de incertidumbres, transformaciones y también algunas certezas.

La experiencia se organiza en tres grandes momentos: los inicios del diseño de la carrera de posgrado como una propuesta sostenida desde la experiencia personal; luego, el momento de la organización curricular de la carrera, donde los módulos conjugan un encuentro de saberes. Por último, la justificación de una propuesta de investigación educativa con un desplazamiento hacia una subjetividad poscualitativa y poshumanista que centra su atención en las vivencias y experiencias de los sujetos. A través de la escritura autobiográfica se busca recuperar el saber de la experiencia vivida, donde la intención no solo es socializar el proceso de construcción de una carrera de posgrado sino también revalorizar el saber y el hacer profesional con el fin de descubrir quién soy, hacia dónde voy y cuáles son mis desafíos. Esta experiencia de organizar y dirigir una carrera de posgrado se constituye en un tiempo y un espacio para la reflexión, la cual me posibilita re-pensar los procesos de formación continua de los docentes y a la inclusión como un eje movilizador y de rupturas de posturas hegemónicas.

¹ Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS).

Palabras clave: formación - posgrado - inclusión - experiencia - investigación

Abstract

Communicating an experience of postgraduate training in inclusive education constitutes a space to think about other ways of doing education, where the views, the way of doing and the way of feeling stress a homogenizing school and social grammar that excludes. The experience has as its framework and context the National University of Jujuy, a public and frontier institution where the postgraduate course Specialty in Inclusive Education was created, which meant rethinking inclusion from a broader perspective based on uncertainties, transformations and also some certainties.

The experience is organized in three main moments: the beginnings of the design of the postgraduate career as a sustained proposal from personal experience; then, the curricular organization of

the course, where the modules combine a meeting of knowledge. Finally, the justification for an educational research proposal with a shift towards a post-qualitative and post-humanist subjectivity that focuses its attention on the experiences and experiences of the subjects.

Through autobiographical writing, we seek to recover the knowledge of lived experience, where the intention is not only to socialize the process of building a postgraduate career, but also to revalue knowledge and professional practice in order to discover who I am, where I am going and what my challenges are. This experience of organizing and directing a postgraduate career constitutes a time and space for reflection, which allows me to re-think the processes of continuous training of teachers and inclusion as a mobilizing axis and ruptures of hegemonic positions.

Keywords: training - postgraduate - inclusion - experience - research

Los inicios, desde donde escribo una experiencia pedagógica

Ventura (2010) sostiene que, como profesores, realizar una escritura autobiográfica nos brinda la posibilidad de dejar de vernos y sentirnos como sujetos técnicos que reproducimos y ejecutamos prescripciones prediseñadas por otros agentes externos. La autora nos invita a los docentes a constituirnos en constructores de un saber pedagógico y profesional que nos permitirá descubrir hacia dónde vamos y cuáles son nuestros desafíos educativos.

La presente experiencia inicia hace más de diez años, cuando cursaba en Barcelona los módulos del Doctorado en Educación, específicamente los seminarios de Experiencias en Educación y Saber Didáctico y el de Inclusión Educativa y Social. En ese momento, estos seminarios no solo significaron poder comenzar

el camino de la reflexión de la práctica docente a partir del saber de la experiencia, sino también sentar las bases de lo que sería el tema de tesis, la educación inclusiva en el nivel primario. Iniciarme en los procesos de reflexión y análisis de la práctica significó revalorizar la práctica docente y definir procesos de indagación donde tomaban un papel relevante la experiencia, el saber, la presencia de los sujetos, el buscar ponerme en el lugar del otro y, sobre todo, la búsqueda y reconocimiento de una identidad personal y profesional como pedagogo.

Estas experiencias personales y formativas, de vivir en otros contextos, conocer culturas diferentes y compartir procesos de formación con estudiantes de gran parte de América Latina y otros de Europa, fueron aspectos relevantes que posibilitaron comenzar a comprender y a otorgar otros significados a términos

como diversidad cultural, discapacidad, diversidad de género, inclusión, individualidades, construcción de identidad y la relación sociedad-cultura-escuela. Estos conceptos comenzaron a sentar las bases, en su momento, de una tesis de doctorado y, luego, los cimientos de una estructura curricular para una carrera de posgrado sobre educación inclusiva.

La formación de posgrado me permitió centrar el estudio de la atención a la diversidad y de la educación inclusiva desde una perspectiva ampliada. Esta perspectiva se aleja de posicionamientos puramente descriptivos y explicativos de lo pedagógico y de una mirada reduccionista de la complejidad de los sujetos. La educación inclusiva desde una mirada ampliada implica pensar nuevas formas de pensar y de hacer educación, de escolarizar en las aulas y de cambiar las prácticas donde la experiencia retoma otro valor. Construir una mirada «otra» de la educación inclusiva en las escuelas debe impactar primero en la forma de pensar y sentir de los docentes; en segundo lugar, en las formas de planificar y desarrollar las prácticas de enseñanza.

La educación inclusiva no puede ser pensada para unos pocos o para un grupo determinado de estudiantes, sino que es un enfoque que nos permite mirar las singularidades e individualidades, de tal forma que nos alejamos de la búsqueda de estudiantes homogéneos y de quienes son rotulados con un déficit y, por lo tanto, deben tener una atención especial. La propuesta de formación de posgrado pretende movilizar las experiencias y los saberes pedagógicos y personales de los estudiantes de la carrera, de tal forma que emerjan epifanías que den sentido a un percibir, conocer, sentir y vivir las diferencias en las aulas y en el contexto social.

Vivir la experiencia de formación de posgrado me brindó las herramientas, los conoci-

mientos y la posibilidad de construir posicionamientos teóricos y personales que sostienen enfoques que promueven la visibilización de la discriminación de los grupos sociales, sobre todo, de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, como nuestros pueblos originarios, las mujeres, las identidades de género no convencionales y las personas en situación de discapacidad. Este paradigma en el campo de las ciencias sociales y humanas, según Contreras y Pérez de Lara (2010), reconoce la necesidad de ir más allá de la escisión entre la teoría/práctica y la superación de la separación entre el sujeto/objeto, posicionando a la experiencia y al saber de los sujetos como la posibilidad de tener otro contacto con el mundo, de mirar la complejidad de cada situación vivida y la revalorización de nuestras diferencias como una posibilidad de ser reconocidos como sujetos de derechos.

El lugar desde donde surge una propuesta de carrera

Mi tierra natal, la provincia de Jujuy, es un territorio que se encuentra al norte de la República Argentina, se ubica en un lugar de frontera y de márgenes, donde el paisaje es diverso (pasando del valle a la selva, y de la quebrada a la Puna árida). Esta situación geopolítica posibilita que la provincia se encuentre en un lugar privilegiado, donde la sociedad y las escuelas nos encontramos en contextos de diversidad cultural, no solo por las comunidades que habitan el territorio sino también por la relación histórica con los pueblos de frontera de países como Bolivia y Chile.

Al regresar de España posgraduado, tenía el convencimiento de que la diversidad social y cultural era parte de nuestro territorio, como así también los procesos de discrimina-

ción hacia los grupos sociales a quienes se les adjudicaba ser diferentes. A esta situación no podía visualizarla durante mi niñez, adolescencia y juventud; quizás por tener un velo, unas matrices de aprendizajes monoculturales aprendidas en la escuela y en la familia: «todos somos iguales» es el mensaje que caló profundamente en la forma de ver y relacionarme con los otros.

Durante los años de vida en mi tierra, de escuelas primaria y secundaria, de universidad durante la carrera de grado, naturalizaba el hecho de que se identificara y etiquetara a las personas con discapacidad, a los grupos sociales que se identificaban con un pueblo originario o con una identidad de género no convencional. El estigmatizar a estos grupos de personas sin lugar a dudas era un factor que activaba los mecanismos para la discriminación y la exclusión escolar y social; sin embargo, esta situación no era problematizada como tal. Los años de estudio en el extranjero no solo significaron actualizar conocimientos, sino también vivir la experiencia y redescubrir o brindar otro sentido y significado a las diferencias, a la inclusión y a la lucha de los colectivos sociales discriminados y segregados históricamente.

En la actualidad trabajo como profesor en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Insertarme laboralmente como docente en la carrera de grado me llevó a revisar y a indagar los campos de vacancia en cuanto a formación de posgrado y de investigación en nuestro contexto regional. Con anterioridad había comenzado a trabajar como profesor del campo de la formación general en las carreras de profesorado, y también llegué a ocupar un cargo de asesor pedagógico en una escuela de nivel secundario en contexto de ruralidad del interior de Jujuy. Estas experiencias formativas y laborales son

los cimientos y antecedentes de cómo llegué a imaginar, a pensar y a organizar una carrera de posgrado donde la inclusión pretende constituirse en el soporte y la alternativa a modelos pedagógicos y prácticas sociales homogeneizantes que aún hoy, en pleno siglo XXI, sostienen la discriminación.

Una tarea que inicié en el contexto de investigación, concretamente en mi tesis doctoral (Galán, 2012), fue preguntarme «¿por qué las instituciones educativas y la sociedad se movilizan a partir de una gramática que destruye y destierra toda experiencia que posibilite reconocer y revivir las individualidades de los sujetos?». Esta pregunta me llevó a otra: «¿podemos pensar, imaginar o diagramar aulas, instituciones y espacios sociales que conformen una realidad polifacética que busca la inclusión desde el respeto y la revalorización de nuestras diversidades?».

Así comencé a pensar en la posibilidad de construir un espacio institucional, un aula, una carrera de posgrado que se constituyera en un lugar de encuentro de personas que representemos a las individualidades y a los excluidos del sistema. De esta forma, la Especialidad en Educación Inclusiva comenzó a constituirse en ese ámbito académico donde formarnos y donde vivir las experiencias de nuestras diversidades y el respeto de las individualidades de las personas. A través de la relación de estas ideas he podido explicitar intenciones, narrar como me he sentido y exponer las ideas y fundamentos de cómo se inició el pensar y el dar forma a una carrera de posgrado.

Todos estos aspectos me permiten pensar que la carrera de posgrado puede constituirse en un espacio donde imaginemos, investiguemos y aprendamos a derrotar, según Terigi (2006), a la monotonía y a la gramática escolar homogeneizante. De acuerdo con Ventura (2010), a través del relato de esta experiencia

puedo ampliar lo pensable en torno a las formas de lo escolar, sobre el abanico de problemas que se despliegan y las respuestas que se organizan frente a las diferencias.

Lo narrativo abre la posibilidad de retomar y continuar, a partir de la organización y el funcionamiento de una carrera de posgrado, con el análisis de una idea que sostiene que los problemas nuevos en educación y también los viejos se vuelven visibles no solo en el análisis de los rasgos del formato escolar tradicional, sino también en sus límites para incluir, igualar y habilitar otros formatos. Para Mortari (1999), la reconstrucción narrativa se constituye en una forma de articular la teoría con la práctica, lo vivido con lo imaginado, lo sentido con lo pensado.

Pensar los fundamentos de la carrera de posgrado: la inclusión, un desafío

Transitar por la escritura de una experiencia pedagógica me ha permitido dar significado a lo vivido, reconstruir mi práctica docente y reflexionar sobre mi itinerario formativo. Estos aspectos me fueron brindado, desde los inicios, las herramientas para relatar cómo fue el proceso de búsqueda, organización y funcionamiento de la Especialidad en Educación Inclusiva. Cada vez que recuerdo mi recorrido, estoy convencido de que este proceso de escritura me ha ayudado a encontrar un camino interpretativo y reflexivo sobre la educación y la atención a la diversidad.

Este camino de reflexión sobre una de las áreas de la educación que más se ha desarrollado en los últimos años, el ámbito de la atención a la diversidad de los alumnos, según Zambrano (1989), se debe recorrer una y otra vez en la búsqueda de clarificar los valores y los principios que sostienen las intervenciones

educativas. A lo largo del tiempo, hemos pasado de un contexto de estudio centrado en el individuo y en el tratamiento de sus deficiencias y discapacidades, al estudio de la propia realidad de los sujetos, de los profesores y estudiantes, de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Según Casanova (2011), es necesario dar vida a un modelo educativo coherente con las nuevas formas de pensar la realidad educativa y social, donde los ejes son el respeto de los derechos humanos y la revalorización de las diferencias de todas las personas.

Incluir en este entramado de ideas y experiencias los aspectos que brindan los fundamentos a una educación inclusiva me ha ido alejando de concepciones pedagógicas que sostienen que el enseñar es producto de una forma secuencial organizada desde una vía única, donde la acción docente se encadena desde una causalidad lineal. Todo ello me ha llevado a pensar en los aspectos fundantes de una carrera de posgrado en educación inclusiva, que se sostiene en los siguientes argumentos:

El primer argumento sostiene que, a lo largo del tiempo, las experiencias y el escribir sobre estos relatos pedagógicos me han mostrado que la sociedad actual fue viviendo cambios significativos generados por la visibilización de las diferencias, la lucha por los derechos de las denominadas minorías, las crisis sociales y económicas que profundizaron las desigualdades y un desarrollo tecnológico sin precedentes. Comparto con Giné (2009) que, en este contexto, la escuela del futuro necesariamente tendrá que actuar como agente activo del desarrollo de la llamada sociedad de la información y la comunicación, y de una cultura de la diversidad. En el siglo XXI ya no existen dudas acerca del rol de la educación en la vida presente y futura de nuestros niños, adolescentes y jóvenes; sin embargo, aún son amplios los sectores de la población que no tienen acceso a este

derecho, porque aún son invisibilizados en las aulas o viven situaciones de discriminación.

En el segundo argumento, comparto con Yuni (2018) que en la actualidad la atención a la diversidad de los estudiantes pasa por su situación de diversidad de género, cultura y discapacidad, entre otros aspectos. Por ello, es necesario incidir en la formación de profesores que posibilite configurar instituciones educativas con modelos didácticos y organizacionales inclusivos, que construyan respuestas a las necesidades, demandas y características de todos los estudiantes. A su vez, Duro y Nirenberg (2011) sostienen que la escuela no puede permanecer inactiva ante los grupos de alumnos que no alcanzan sus aprendizajes y cuyo tránsito por la escuela, por lo tanto, se desarrolla con historias de fracasos, deserciones y hasta llega a exclusiones. En este sentido, los principales cambios que se necesitan son, entre otros, la ruptura de los paradigmas tradicionales respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del reconocimiento y respeto de las diferencias de los estudiantes.

El tercer argumento se vincula con lo que sostienen Meléndez y Yuni (2017) respecto de que esta situación de cambio de enfoque tiene, en la región, una trayectoria sostenida desde el año 2000 con políticas de gobierno que fortalecen el derecho de las personas y el respeto a sus diferencias de manera tal que la heterogeneidad y pluralidad no sean percibidas como un obstáculo o un problema social. En cuanto a la normativa, en la actualidad existen declaraciones de organismos internacionales (como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO—, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos In-

dígenas) y reglamentaciones nacionales (como la Ley de Educación Nacional n.º 26206), que promueven en la sociedad y en sus instituciones el mandato de incluir a todas las personas en la sociedad y en las escuelas.

El cuarto argumento destaca las ideas de autores como Parrilla (2007), Casanova (2011), Giné (2009), Yuni (2018) y Skliar (2017), quienes sostienen que aún tenemos que preguntarnos e indagar si es que la diversidad en la sociedad y en las instituciones educativas es rechazada por ser considerada una fuente de problemas, o bien es aceptada porque es vista como una oportunidad para aprender y proponer nuevas estrategias de trabajo. En consecuencia, la propuesta de carrera de especialidad se constituirá en un espacio de formación para la reflexión y el análisis de las prácticas sociales y educativas de los preconceptos que aún perviven entre los grupos sociales sobre las identidades y las diferencias de los sujetos.

Un quinto argumento es que las instituciones educativas en la Argentina, como en el resto de los países de la región, se encuentran en un momento de reestructuración; porque el modelo educativo burocrático-administrativo aparece sin respuesta ante la nueva realidad social. Domingo y Anijovich (2017) sostienen que, desde un enfoque de gestión, participativo y democrático, son las propias instituciones, sus líderes y equipos quienes tienen que responsabilizarse de los resultados y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos de mejora. De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y la literatura internacional, la agenda a transitar es pasar, según Casanova (2011), Skliar (2017) y Huguet (2006), de un modelo educativo que se limita a brindar respuestas homogéneas, a un modelo donde los profesionales tienen como factor de primer orden la humanización de la escuela con base en el respeto y la atención a la diversidad.

Estos argumentos, centrados en la suposición y el convencimiento de la atención a la diversidad, me han permitido integrar los fundamentos que reclaman la creación de la Especialización en Educación Inclusiva. Esto significa ir más allá de la teoría o la normativa y pensar la organización de una carrera que expresa una intencionalidad y un esfuerzo por formar a profesionales del campo de la educación comprometidos y especializados desde el enfoque de la inclusión y de una educación para todos.

El objetivo es crear un ámbito sistemático de formación de profesionales que actúan o pueden promover la inclusión en las instituciones educativas; por lo tanto, necesitan herramientas de campos como la organización, la didáctica, la planificación, el currículo, la innovación, la antropología, los estudios de género, la educación especial, entre otros. Todos estos campos tienen que ser atravesados por enfoques que sostienen el respeto de los derechos humanos y por las pedagogías de las diferencias.

En la región del noroeste argentino, Jujuy como parte de ella, por ser una zona de frontera, las instituciones educativas —y por lo tanto los docentes— nos encontramos alejados de los grandes centros urbanos de producción, difusión del conocimiento y de diversas propuestas de formación de posgrado. Por ello, la Universidad Nacional de Jujuy apuesta por el apoyo formativo a líderes pedagógicos con una sensibilidad y reconocimiento de las necesidades y características de todas las personas, como son las identidades culturales, de género y las capacidades de las personas. La Especialidad en Educación Inclusiva se constituye en una propuesta que tiene como principal objetivo la formación de un profesional comprometido y con los conocimientos necesarios para diseñar, planificar y desarrollar modelos educativos inclusivos.

Pensar y dar presencia a esta carrera de posgrado me ha permitido construir una alternativa en la formación docente, tal como esbozo en el siguiente apartado.

Un plan de estudios y decisiones que marcan un camino: la inclusión

Por medio del relato de la experiencia de pensar y crear una carrera de posgrado pretendo mostrar cómo llevo a la práctica un proyecto que nació desde una experiencia de formación de posgrado, de proyectos de investigación desarrollados y desde la reflexión de la propia práctica como docente. Ventura (2010) me recuerda que uno enseña tal como le enseñaron, a esto yo le agrego que a no ser que podamos narrar, relatar y compartir la experiencia que vivimos como sujetos, no es posible atrevernos a hablar de nuestros aprendizajes, debilidades, de nuestros progresos o de las resistencias vencidas.

La formación de posgrado y las experiencias en las aulas me han posibilitado entender, a partir de un proceso de reflexión de la experiencia vivida, que la sociedad y las instituciones deben dar respuestas a las necesidades y demandas de todos los grupos sociales y de los individuos. Una propuesta de formación de posgrado destinada a profesionales relacionados con el ámbito de la educación debe tener como lugar central los procesos de análisis y reflexión sobre las características individuales de todas las personas, partiendo del reconocimiento y del respeto de las diferencias. Por ello, según Galán (2012), el concepto de diversidad es de suma relevancia dado que, dependiendo del significado y de su valoración, nos decantaremos por un enfoque educativo de atención a la diversidad segregador, integrador o inclusivo.

La estructura del plan de estudios tiene como fundamentos la posibilidad de pensar, analizar y deconstruir posicionamientos normativizados y naturalizados sobre las diferencias de los sujetos. Los módulos fundamentales son: «Pedagogías de las diferencias para la inclusión»; «Perspectiva: diversidad cultural e interculturalidad»; «Perspectiva: diversidad de género, desigualdades, sociedad y coeducación»; «Perspectiva: discapacidad, diálogos y debates». Con estos seminarios se busca transitar por los enrevesados caminos que promueven un proceso de reflexión ampliada sobre la diversidad, donde aceptamos que esta es parte intrínseca de los grupos humanos; esto significa que cada persona tiene un modo único de pensar, sentir y de actuar. Nos alejamos de toda visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, porque de no hacerlo estaríamos consolidando una sociedad segregadora.

La reconstrucción del pasado y de los modelos educativos homogeneizadores naturalizados, tal como sostiene Terigi (2006), va unida a la posibilidad de realizar anticipaciones desde un proceso de reconstrucción narrativa donde se entrelazan la teoría y la práctica. La trama que estos módulos sostienen busca develar por qué en nuestra sociedad aún no prevalecen actitudes culturales de aceptación y de respecto de las diferencias de las personas.

Esta reflexión es posible porque durante el cursado de los módulos fundamentales se apela constantemente a las experiencias vividas por los estudiantes en las aulas, con sus familias y en sus comunidades. El pensarse como parte de una experiencia de discriminación permite, según Brown (2010), deconstruir y desaprender lo aprendido en sociedad.

Esta forma de incluir los relatos, donde emergen nuestras relaciones con las personas y se produce un encuentro con nuestras y otras experiencias, facilita comenzar a pensar e imaginar una escuela inclusiva donde la atención a la diversidad es posible, y en la definición de un modelo educativo plural y heterogéneo.

Desde los módulos «La investigación en educación inclusiva: líneas temáticas y análisis de casos» y «Pedagogías de las diferencias para la inclusión» se focaliza en el análisis de producciones académicas sostenidas desde la investigación, donde la finalidad continúa siendo la reconstrucción de las experiencias vividas. Por un lado, se procura que los estudiantes desde sus historias personales puedan analizar e indagar sobre los fundamentos de un modelo de escuela homogénea que excluye las diferencias. Por otro lado, vincular la investigación a partir de los relatos de las experiencias posibilita comprender que el referirnos a nosotros mismos, a nuestros miedos, a nuestras certezas y a los cambios de concepciones, es posible si utilizamos como recurso nuestras experiencias, el análisis, la reflexión y la comprensión.

La carrera pretende ser un espacio académico y social donde docentes, estudiantes y profesionales de otras instituciones podamos hablar no solo de contenidos, sino también de nuestras debilidades, progresos, resistencias, miedos y dudas. Cifali (2005) sostiene que los sujetos tenemos miedo de explicitar nuestras dudas, fracasos y hasta desconocimientos; por ello, los módulos de «Análisis institucional para la inclusión», «Perspectivas curriculares e inclusión», «Enfoques y estrategias didácticas» e «Innovación, cambio y mejora», son espacios donde se busca pensar y buscar elementos que permitan hacer realidad una educación inclusiva en las escuelas y en la sociedad.

Esta visión de la inclusión desde una perspectiva ampliada es porque tratamos de mi-

rar, analizar y dar respuestas a las diferencias, principalmente en razón de lo cultural, el género y la situación de discapacidad de las personas. Esta inclusión posibilita pensar y hacer realidad un modelo educativo y social que se desarrolla a nivel internacional y responde a la necesidad de crear una sociedad e instituciones que, según Ainscow (2001), no solo aceptan la diferencia, sino que aprenden de ella o, como la definen Stainback y Stainback (1999), una sociedad donde la escuela educa a todos los estudiantes en una única escuela.

Para Skliar (2017) y Giné (2009), una educación inclusiva enfatiza el sentido de comunidad para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad educativa. Desde esta visión, incluir no es borrar las diferencias sino permitir a todas las personas pertenecer a una comunidad que valore su individualidad y respete su identidad. Por ello el diálogo y el respeto son los pilares para la construcción de las perspectivas pedagógicas como la interculturalidad y la coeducación.

Solo la posibilidad de reconocer y valorar las diferencias permitirá identificar en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad. Desde aquí emergen una multiplicidad de interrogantes para hacernos pensar desde una actitud reflexiva: ¿cómo preparar a las instituciones educativas para ser inclusivas? ¿La actitud de las personas primará sobre la formación profesional que posean? ¿Cuál es el concepto de diversidad que sostienen los profesionales de la educación? La Especialización en Educación Inclusiva se presenta como el espacio académico donde comenzar a despejar estos interrogantes y, si es posible, encontrar respuestas. Lo relevante es contribuir al debate social sobre las diferencias de las personas y sus implicancias educativas y so-

ciales. Abordar los dilemas sobre el concepto de diversidad e inclusión es una tarea que nos debemos quienes trabajamos por el desarrollo de una sociedad y, en particular, de una escuela para todos y todas.

De esta forma, uno de los objetivos de la carrera es develar el concepto de diversidad que subyace en toda práctica social y escolar porque, de acuerdo con el significado que le otorguemos a este término, estaremos determinando el modelo de sociedad, de educación y, específicamente, de escuela que deseamos sostener: homogeneizadora y segregadora o heterogénea, respetuosa y promotora de la diversidad. Desde una perspectiva inclusiva ampliada, todas las personas y grupos somos reconocidos y respetados como diferentes e iguales, a partir de la diversidad cultural, de género y de nuestras capacidades.

El plan de estudios se sostiene desde prácticas de enseñanza donde prevalece el diálogo, la escucha comprensiva y la reflexión, es decir, que van más allá de la simple transmisión de nuevos contenidos. Reconocemos que el camino de partida, en general, nos muestra experiencias sociales donde las diferencias de los sujetos son desvalorizadas, estigmatizadas y hasta negadas, por ello el objetivo es avanzar en la búsqueda de posicionamientos donde la diversidad aparece como un elemento positivo en alumnos, docentes, grupos y en las instituciones. Por ello, los módulos, en su conjunto, promueven en los estudiantes que se pregunten «¿por qué valorar las diferencias y cómo trabajarlas en las aulas?».

Estas diferencias y experiencias que se manifiestan en los relatos de los estudiantes deben encontrar respuestas desde lo educativo y es allí donde aparecen las perspectivas pedagógicas de atención a la diversidad. Entiendo que una perspectiva pedagógica es el conjunto de circunstancias que rodean a los profesionales

de la educación y que influyen en su percepción o en su juicio para brindar una respuesta didáctica a partir de las diferencias y semejanzas de los alumnos. Según Galán (2012), una perspectiva pedagógica es la forma de ver, sentir, pensar y actuar ante la diversidad escolar, construyendo un determinado modelo de organización en las instituciones y de prácticas de enseñanza en las aulas.

Esta forma de concebir la atención a la diversidad y a la inclusión como algo complejo, dinámico, amplio —y en muchas ocasiones incierto, y hasta poco posible de hacer o generalizar— me ha llevado a proponer tres perspectivas pedagógicas que permiten atender la diversidad de las personas y de los alumnos en las escuelas: la primera es la atención de la discapacidad de las personas (educación especial), la segunda es la atención de las diferencias culturales de los grupos humanos, y la tercera es la atención de las identidades de género. Estas tres perspectivas pedagógicas, según Galán (2012), se desarrollan en el marco de cuatro enfoques de atención a la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión.

Si hoy podemos hablar de educación en la diversidad y para la diversidad y de una educación inclusiva desde una perspectiva ampliada, es por el desarrollo de estas tres perspectivas sociales y pedagógicas. Estaríamos segmentando gran parte de la historia y de la realidad educativa si solo consideramos a la educación especial como único antecedente histórico y no recogemos los aportes de los estudios sobre la diversidad cultural y de género. En síntesis, es necesario abandonar procesos educativos de talante homogéneo y tradicional, para consolidar un modelo pedagógico que propicie la reflexión desde la experiencia y desde marcos teóricos en torno a la diversidad y al respeto a las características individuales de los sujetos.

Un desafío para la carrera: investigar desde la experiencia, la escucha y el diálogo

El hacer texto esta experiencia no solo depende de mi perspectiva o visión de cómo desarrollar una propuesta de formación centrada en la educación inclusiva, sino que implica poner en juego las prácticas, las rutinas, los modos y las formas de hacer a partir de la intervención de los otros y de nosotros. Comparto con Souto (2016), quien diría que es una forma de plasmar por escrito cómo se construye la formación de posgrado a partir del encuentro con el conocimiento y con los otros; es una forma singular de mostrar la construcción de una propuesta educativa a partir de la revalorización de los sujetos, de sus relaciones y de la búsqueda de otras cualidades que atribuimos al sentido educativo.

Las maneras de ver y de hacer investigación es uno de los ejes de esta reflexión y reconstrucción, por ello, uno de los momentos más significativos en este proceso fue cuando pude develar nuevas rutas por donde transitar desde la investigación educativa. Como sostienen Contreras y Pérez de Lara (2010), pensar esta propuesta de formación de posgrado implica, necesariamente, que la tarea de investigar en educación inclusiva es una experiencia pedagógica que debemos vivir y sentir. Cuando los autores nos instan a revivir una experiencia, plantean la existencia de aquel acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente por el o los sujetos, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna el hacer y ser de todo investigador. Es un espacio y momento que deja siempre abierta la puerta para la pregunta, el sentido, el significado y el valor de lo vivido en las escuelas y en las aulas.

Sostener una propuesta de investigación educativa a partir de la reflexión y de la experiencia tiene la intención, por un lado, de co-

nocer, analizar y encontrar una explicación a los fundamentos que sostienen la cultura de trabajo docente. Por otro lado, posibilita relacionar los contextos formativos transitados y las experiencias laborales, donde se entran lo social, lo institucional y lo personal. De esta forma, como profesionales de la educación e investigadores, según Brown (2010), podemos tomar otra actitud sobre las diferencias en educación, logrando un desaprendizaje de los prejuicios y de las actitudes discriminadoras que aprendemos en el mundo social y escolar.

No puedo dejar de pensar que la investigación vivida desde la experiencia me ha permitido dar otros significados a las prácticas como docente. Por ello, al tiempo que escribo y pienso sobre cómo sostener una propuesta de investigación educativa desde la carrera de posgrado, rememoro cómo los estudiantes naturalizamos un hacer investigación educativa que aprendemos e incorporamos «a fuego». Una investigación aprendida desde las clases magistrales de los docentes y por la lectura de textos académicos, pero sin poder llegar a vivir la experiencia de investigar.

La propuesta de investigación que busco impregnar en los tres módulos metodológicos de la carrera, que son «La investigación en educación inclusiva: líneas temáticas y análisis de casos», «Proyecto de intervención institucional» y «Trabajo final de intervención institucional», nos lleva a plantear que el objetivo es desarrollar indagaciones desde otro lugar; no solo innovar con otras técnicas, sino fundamentalmente realizar una lectura distinta de los acontecimientos que emergen y se suscitan en el proceso de investigar. Aquí surge una dificultad, nombrar una forma diferente de hacer investigación, porque lo que se pretende indagar no es un objeto físico, concreto y exterior al sujeto, que puede ser mensurable y predecible. Ello supone abandonar el enfoque

propio de la epistemología positivista y del paradigma de la simplicidad que, según Morín (1988) y Medina (2008), buscan solo la explicación causal de la realidad y la formulación de leyes generales que prescriban las prácticas y, a su vez, homogeneizar a los sujetos y a la realidad educativa.

Por el contrario, lo que pretendo es apostar por un enfoque donde la realidad social y las prácticas educativas se encuentran cargadas de significados sociales y sentidos subjetivos. Para Souza (2020), Hernández y Sancho (2020) y Piusi (2013), es necesario transitar por una epistemología hermenéutica interpretativa que permita comprender las perspectivas de los sujetos implicados en las prácticas, sus historias, trayectorias, sentires, experiencias y proyección a futuro.

Desde la perspectiva de los autores, como investigadores tenemos que estar involucrados en este proceso de conocer a los otros sujetos y situarnos en contextos sociales, políticos, económicos e ideológicos. Escuchar y comprender a los individuos, a nosotros mismos y a esos otros sujetos sociales nos permitirá en forma conjunta analizar los acontecimientos cotidianos de lo educativo, donde emergen la discriminación, la segregación y la exclusión, a partir del abordaje de las diferencias.

Por ello será que acuerdo con Rivas et al. (2020), quienes nos animan a transitar por el ámbito académico como sujetos investigadores por un camino atravesado por la marginalidad, la negación, la exclusión y la resistencia. Los autores postulan que es necesario realizar giros que nos permitan pensar en cambios sustantivos en las formas de pensar y hacer investigación. Este planteamiento busca otras lógicas, incluso desde la perspectiva cualitativa, por ello nos sugieren pensar en tres grandes giros ideológicos y epistemológicos que marcan el camino de una investigación alternativa:

1) el giro cualitativo, que implica una ruptura con el orden de la racionalidad positivista, cuestionando la búsqueda de la generalización normativa de los resultados y poniendo el foco en los procesos;

2) el giro subjetivo, que busca poner la centralidad en los sujetos y en los procesos de subjetivación, donde el foco de la investigación se encuentra en el respeto de los diferentes relatos de realidad construidos desde lo personal, en contextos socio-políticos y culturales determinados, cuestionando la supuesta objetividad del investigador;

3) y el giro decolonial, que postula la necesidad de construir una epistemología «otra» que rompa con las anteriores racionalidades, donde el cambio se evidencia el reconstruir el sistema-mundo desde la diversidad y la valoración de las diferentes formas de conocimiento y de construcción de la realidad.

Pensar la investigación educativa desde estos giros me lleva a retomar los aportes de Denzin y Lincoln (2012), cuando nos recuerdan que la investigación cualitativa puede ayudar a cambiar el mundo, pero para ello debe retomar el camino de la investigación como una práctica democrática. Hernández (2019) va mucho más allá y propone que estos giros pueden ser una realidad si avanzamos en los procesos de reflexividad, donde la estrategia es retomar las narrativas del investigador y preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos. En esta perspectiva, el sujeto investigador se sumerge en una realidad afectado por la propia dinámica de la investigación reconociendo sus concepciones, límites y preconceptos, lo cual emerge en su biografía personal.

Desde este camino, la investigación, sostenida desde la experiencia y la reflexión, acompaña a los objetivos de la carrera de posgrado en cuanto propuesta formativa, porque nos compromete a realizar un esfuerzo por abrir

y desarrollar los caminos del dialogo con los otros. El objetivo no es circunscribir la indagación y el hacer investigación en un proceso puramente técnico y objetivo. Por el contrario, esta indagación reflexiva que proponemos que vivencien los estudiantes de posgrado tiende a desarrollar en ellos un proceso de concientización sobre el respeto hacia el otro sujeto; de modo que se valore al otro, al individuo, al sujeto pedagógico, como una persona que produce un conocimiento, el cual es adquirido de otros conocimientos que van construyéndose a lo largo de su vida escolar y social.

Pensar a la investigación educativa desde los giros cualitativo, subjetivo y decolonial, implica que los estudiantes en los informes de trabajo de final de la carrera puedan dar cuenta, por un lado, de los aspectos teóricos metodológicos y los procesos de construcción de categorías teóricas. Por otro lado, sus vivencias personales, escolares y sociales tienen que ser parte del trabajo, de tal forma que el informe tenga otros sentidos a partir de la presencia de la subjetividad del investigador. La producción se constituye en un espacio donde confluyen lo académico, la teoría y también podemos encontrar los miedos, alegrías, admiración, respeto, dificultades institucionales, reconocimientos, emociones contenidas; pero, por sobre todas las cosas, a los aprendizajes construidos para la vida y para la profesión de los sujetos investigadores.

Una propuesta de investigación sostenida desde la experiencia posibilitará explicitar y construir conocimientos y también ideas, dudas, miedos y vivencias sobre el proceso de investigación. El objetivo es que la investigación genere en los estudiantes procesos de indagación comprometidos con el objeto de estudio, las diferencias y la inclusión y aspectos que manifiesten las subjetividades, porque implican opciones, rupturas y decisiones persona-

les. El objetivo de la propuesta es avanzar en una búsqueda de coherencia entre el discurso, lo escrito y la práctica; porque desarrollar un discurso coherente o convincente a favor de una docencia e investigación desde la experiencia y la reflexión no puede quedar solo en teorías o discursos, sino que tiene que ser vivida, sentida, expuesta y fundada.

Estas ideas fundantes sobre el sentido de la investigación educativa se convierten en una guía de diálogo, donde emergen experiencias de formación de posgrado vividas en el extranjero y una propuesta de carrera a implementar en este contexto de frontera. El desafío es transitar por un camino donde formar posgraduados desde la educación inclusiva pasa por el hecho de que los estudiantes recuperen su identidad como sujetos sociales y culturales, situación que se logra enriqueciendo las prácticas pedagógicas a través de la reflexión de sus experiencias escolares y sociales.

Esta reflexión no solo es privativa de los módulos de investigación, sino que es una actividad que se desarrolla en todos los módulos del plan de estudios. Desde la perspectiva propuesta, y según Ventura (2010), se busca establecer puentes entre lo consciente y lo inconsciente y, a partir de las experiencias de los estudiantes, en cierta forma, todos como grupo social-clase nos exponemos y mostramos lo vivido, sentido y analizado críticamente para la transformación de la realidad y la construcción de una educación más inclusiva.

Esta propuesta no trata solo de ser una vivencia de una situación inédita, sino posibilitar una formación e investigación a través de la escritura, la lectura y el involucrarse desde lo personal. Arévalo (2010) plantea que esta experiencia de docencia e investigación y su relación con el contexto y la realidad es directa y rotunda, a tal punto que posibilita un acercamiento, un contacto y una observación que

deja huellas y marcas en quien enseña y en quienes aprenden. Es así, entonces, que como sujetos nos re-encontramos con las vivencias y con la acción investigativa, dejándonos impactar por la realidad y los otros sujetos.

Como enunciamos al inicio del escrito, el propósito es deconstruir y reescribir una propuesta de formación de posgrado introduciendo una perspectiva de investigación donde el saber de la experiencia y la reflexión son estructurantes. Trabajar desde el marco de las experiencias posibilitará la actuación de una acción docente que, a decir de Van Manen (1998), toma a la pedagogía y a la inclusión desde un modelo crítico-reflexivo, donde los sujetos tienden a posicionarse en su tarea desde el lugar de la duda, de un constante cuestionamiento, logrando así un permanente y constante actuar reflexivo, un sentir y vivir la experiencia pedagógica de la inclusión.

Síntesis, conclusiones para continuar pensando un espacio de formación

Hasta aquí mis argumentos sobre el enfoque narrativo que comenzó con el relato de mi experiencia de formación en carreras de grado y posgrado, que posibilitaron hacer realidad una carrera de posgrado en educación inclusiva. Si bien el texto se organiza y sostiene desde mi experiencia narrativa, esta forma de pensar, sentir, vivir y escribir se fue trasladando a la estructura de la carrera, a la organización y los contenidos de los módulos, al enseñar y aprender en las clases y cómo transitar el camino en el proceso de construcción del trabajo de final de carrera.

Las experiencias formativas y personales me hicieron sentir que a veces no tenemos el tiempo ni la energía para enfrentarnos a las desigualdades sociales como el racismo, el sexismo, el clasismo o la homofobia. Sin embargo,

las experiencias vividas y sentidas me llevaron a dar un primer paso, observar minuciosamente si mis interacciones con los otros estaban influidas inconscientemente por pensamientos estereotipados. El segundo paso fue deconstruir mi práctica, mis creencias, certezas y sentidos asignados a la educación, reinterpretando y resignificando lo aprendido y naturalizado en las aulas, como estudiante y como docente. El tercer paso, como diría Zambrano (1989), fue examinar el contenido del currículo y la forma en que era presentado a los estudiantes, de tal forma que me permitiera clarificar los objetivos y examinar las consecuencias de las intervenciones educativas realizadas.

Consolidar la inclusión en la carrera significa no quedarse en el plano de los enunciados teóricos y avanzar en la búsqueda de acuerdos y líneas de trabajo que fortalezcan el modelo. Quizás por ello, el trabajar desde la reflexión y la acción contribuye a mejorar las experiencias y las propuestas formativas, porque permite la creación y la adquisición de conocimientos de forma colaborativa e impulsa los procesos de investigación. Anima a todos los participantes, alumnos y docentes, a compartir la inquietud de humanizar a la profesión docente y cargarla de ideología, de sentido. A la enseñanza y al aprendizaje hay que vivirlas, sentirlas, lo mismo que a la experiencia de la reflexión y de la acción; esto nos posiciona como docentes «astronautas», porque no solo pisamos el escenario que es el aula, sino que sentimos y vivimos la experiencia.

La experiencia desarrollada y expuesta hasta aquí es un camino trazado y acompañado por un equipo de docentes e investigadores que decidimos transitar juntos. Más allá de la consecución y desenlace de esta propuesta, la experiencia que surge de aquí significó un reencuentro con un sentido de lo educativo, lo inclusivo; reflejo de un posicionamiento ideológico y político sobre la educación hasta este

momento postergado o, incluso, hasta negado.

Llegado a este punto, es casi imposible asumir la dirección de la carrera sin incluir los relatos de experiencia, porque día a día adquieren mayor relevancia y le brindan sentido a mi práctica y a una forma de enseñar y aprender donde la inclusión es nuestro punto de encuentro. Esta posibilidad de hablar en primera persona, de escribir sobre nuestras vivencias, de aprender y analizar nuestros procesos de trabajo contribuye y posibilita la concreción del análisis y la reflexión sobre nosotros como sujetos y como profesionales de la educación.

El relato y el discurso narrativo, construido como docente, fueron fundamentales para comprender cómo fue el proceso de pensar, planificar, escribir y poner en funcionamiento una carrera de posgrado. También significó someter a la práctica a un análisis crítico y comenzar a pensar en posibles modificaciones. Si bien este es un relato personal, porque muestra una vivencia única e irrepetible —por lo que podemos decir que es un caso particular—, estoy convencido de que la narrativa muestra hechos que se asemejan a otras prácticas y vivencias de profesores que transitamos por la formación docente; por lo tanto, aquí está el valor social de la narrativa y su papel en la tarea y el compromiso profesional de construir una sociedad y una educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Morata

- Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Morata.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, vol. IV, pp. 58-112. Gedisa.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Dewey, J. (1989). *Democracia y educación*. Morata.
- Domingo, A. y Anijovich, R. (Coords). (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*. Aique.
- Duro, E. y Nirenberg, O. (2011). *Autoevaluación de la calidad educativa en las escuelas primarias*. UNICEF Argentina.
- Galán, F. (2012). *Diversidad y educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de Jujuy, Argentina*. [Tesis de Doctorado en Educación]. Programa de Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona.
- Giné, C. (2009). (Comp.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE-Horsori.
- Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 99: 1-13. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 34-45. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Medina, J. (2008). *Las bases epistemológicas de la práctica reflexiva*. Universidad de Barcelona.
- Meléndez, C. y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Práxis Educativa* n.º 27, n.º 1, pp. 55-63.
- Monetti, E. (2014). Enseñar didáctica en los espacios de formación docente universitaria. Mi desafío. En Malet, A. y Monetti, E. (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc.
- Morin, E. (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Mortari, L. (1999). *El perfume de la maestra. Pensar haciendo*. Icara.
- Parrilla, A. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, V. 15, n.º 23.
- Piussi, A. (2013). Volver a empezar. Entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*.
- Rivas, J., Márquez, M., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de*

- educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. HomoSapiens.
- Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- Stainback, S y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Terigi, F. (2006). Las «otras» primarias y el problema de la enseñanza. En *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Yuni, J. (2018). *Inclusión/es en la escuela secundaria*. Grupo Editor.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Morata.

Fabián Guillermo Galán Peñalva

Perfil académico y profesional: Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona (España). Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Master en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesor y licenciado en Ciencias de la

Educación (UNJu). Docente-investigador de la Universidad Nacional de Jujuy. Director de la Especialidad y Maestría en Educación Inclusiva (UNJu).

Correo electrónico: fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar Identificador ORCID: 0000-0003-0399-519X

La gestión académica en el contexto de la evaluación institucional de la UCASAL

Academic Management in the Context of the Institutional Evaluation of UCASAL

Constanza Diedrich, Gloria Crespo y Desirée D'Ambrosio¹

Citar: Diedrich, C., Crespo, G. y D'Ambrosio, D. (2021). La gestión académica en el contexto de la evaluación institucional de la UCASAL. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 63-82.

Recibido: diciembre/2021
Aceptado: mayo/2022

Ensayo científico

Resumen

Entre las profundas transformaciones suscitadas en las últimas décadas en los sistemas de educación superior del mundo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad asumieron un lugar destacado, instalándose en Argentina como política pública a mediados de la década de los 90.

Paralelamente, la masificación de la cobertura en el nivel superior se ve asociada a la fuerza que imprime la aparición de los sistemas de educación a distancia, que instalan la bimodalidad en sus ofertas educativas. Esto es lo que ocurrió en la Universidad Católica de Salta (UCASAL).

En el año 1997, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) comenzó con la implementación de las evaluaciones externas en las instituciones universitarias (artículo 44° de la Ley de Educación Superior n.º 24521). Entre las dimensiones que se abordan, la gestión académica es clave para evaluar la calidad en las universidades.

Este trabajo se propone indagar la incidencia del proceso de evaluación institucional en la dimensión gestión académica de la modalidad a distancia, con relación a los tópicos actualización y perfeccionamiento y los mecanismos de acceso a la docencia.

Palabras clave: evaluación institucional - educación a distancia - gestión académica - docencia

¹ Universidad Católica de Salta.

Abstract

Among the profound transformations that have taken place in recent decades in higher education systems around the world, quality assurance mechanisms have assumed a prominent place, being installed in Argentina as a public policy in the mid 90's.

At the same time, the massification of coverage at the higher level is associated with the strength of the emergence of distance education systems, which install bimodality in their educational offers. This is what happened at the Catholic University of Salta (UCASAL).

In 1997, the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU) began

to implement external evaluations in university institutions (article 44 of the Higher Education Law no. 24521). Among the addressed dimensions, academic management is fundamental to evaluate the quality in universities.

This paper aims to inquire about the incidence of the process of institutional evaluation in the academic management of the distance learning modality dimension, in regard to the topics of updating and improvement and the mechanisms of access to teaching.

Keywords: institutional evaluation - distance education - academic management - teaching

Introducción

Existe consenso internacional acerca de que la evaluación es un proceso mediante el cual se puede contribuir a que las instituciones de educación superior mejoren su calidad. Entendida en una primera aproximación, como proceso de comprensión de lo que ocurre en las instituciones educativas, la evaluación actúa como un espejo en el cual nos miramos. La imagen que nos devuelve puede o no gustar, pero es el primer paso para producir los cambios necesarios. Valorar lo que se hace no solo es una necesidad institucional, sino que, con la aprobación de la Ley de Educación Superior n.º 24521 (LES) en 1995, se fijó el marco regulatorio que introdujo la evaluación de la calidad como nuevo eje de la política universitaria argentina, creándose la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

El proceso de evaluación institucional está definido en el artículo 44 de la LES y comprende dos fases: una de autoevaluación institucional y otra de evaluación externa. La

mencionada ley dispone, entre otras cuestiones, que las autoevaluaciones se harán como mínimo cada seis años, teniendo como marco los objetivos definidos por la institución, y que quedan comprendidas dentro de este proceso las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión institucional.

En el año 2011 se aprobó la resolución CONEAU n.º 382/11, «Criterios y procedimientos para la evaluación externa» que especifica, por un lado, la información básica que debe contener la autoevaluación institucional, relaciona la evaluación institucional con otras evaluaciones realizadas en el ámbito de la CONEAU y establece criterios para la valoración por parte de pares evaluadores.

Las instituciones universitarias son complejas organizaciones con múltiples niveles que interactúan, entre sí y con el medio, con historias particulares y proyectos propios. Para comprender su realidad, no basta con evaluar sus resultados. Hay que comprender los procesos que llevan a esos resultados desde la perspectiva de los actores involucrados. (CONEAU, 1997)

Una cuestión no menos importante es conocer si los resultados de la evaluación son realmente utilizados para producir mejoras en la institución universitaria, ya que las recomendaciones realizadas por expertos evaluadores pueden constituir un punto de inflexión a la hora de mejorar determinados procesos institucionales.

Definición del objeto y objetivos

El presente estudio se centra en la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y su Sistema de Educación a Distancia (SEAD). Focaliza en dos aspectos de la gestión académica, actualización y perfeccionamiento y los mecanismos de acceso a la docencia, durante el período 2008 a 2018.

El objetivo es indagar si las recomendaciones del proceso de evaluación externa fueron insumo para la definición de estrategias tendientes a potenciar la actualización y el perfeccionamiento del personal docente y los mecanismos de acceso a la docencia.

Metodología

Se trata de un diseño cualitativo, descriptivo a partir de un estudio de caso. La principal técnica de recolección de datos es el análisis documental de la institución, tanto a nivel central como de las unidades académicas involucradas en la educación a distancia (EaD). Se consideró el período desde el año 2008 (posterior a la finalización del primer proceso de evaluación institucional) al 2018 (inicio del segundo proceso de evaluación institucional).

En este mismo sentido, también se realizaron entrevistas a los rectores involucrados en ese período y encuestas a docentes de las facultades que implementan la modalidad para evaluar la percepción sobre la evolución, a lo largo del tiempo, de las políticas institucionales referentes a la dimensión académica.

Estado del arte

Ariana de Vicenzi (2018) realiza un estudio sobre la percepción que tienen los actores (autoridades y profesores) acerca del impacto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en las instituciones universitarias. Explora estas percepciones en términos de acuerdo, disidencia o desconocimiento respecto de dichas conclusiones.

Como resultado, advierte regularidades en las percepciones de la mayoría de las autoridades institucionales y de los profesores con relación a tres efectos de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la mejora institucional: «mayor responsabilidad de las autoridades institucionales sobre la evaluación y aseguramiento de la calidad educativa», «mayor transparencia de las instituciones universitarias al disponer de información sobre su funcionamiento» y «desarrollo de una cultura de evaluación institucional (De Vicenzi, 2018).

Lemaitre y Zenteno (2012) realizaron un estudio en siete países iberoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, España, México y Portugal) acerca de la percepción que tienen los actores institucionales (autoridades de las universidades, encargados en la universidad del aseguramiento de la calidad, docentes, alumnos y graduados) sobre el impacto de procesos de aseguramiento de la calidad en las instituciones universitarias. En general, los responsables de la gestión académica y los docentes reconocen cambios en la mejora de los planes de estudio, la programación y el desarrollo académico, atribuibles prevalentemente a la gestión interna institucional, al desarrollo de procesos de autoevaluación y al dar respuesta a las demandas del medio.

Corengia (2015) realiza un estudio sobre el impacto de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina, en las funciones sustantivas de cuatro universidades. Concluye en la existencia de un impacto menor de la evaluación institucional respecto de la acreditación. La autora atribuye tales resultados a la ausencia de instrumentos estatales de apoyo al mejoramiento de la calidad y al hecho de que los resultados de la evaluación institucional no tienen implicancias en el reconocimiento oficial o validez nacional de los títulos que se emiten. En su investigación concluye que los mecanismos de aseguramiento de la calidad coordinados por el Estado han generado un impacto positivo en la mejora de las instituciones universitarias, advirtiendo cambios fácticos en la función de la gestión y la docencia.

Scharager y Aravena (2010) desarrollan, en Chile, un estudio con el objetivo de describir la percepción de directivos de unidades académicas acerca del impacto de la participación en procesos de acreditación, y de comparar perfiles de impacto según categoría de carreras. Con este fin, directivos de 95 carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) entre 2001 y 2006 respondieron un cuestionario en línea. Las carreras se clasificaron en una taxonomía que combina dos criterios: (1) número de años de acreditación y (2) número de carreras acreditadas por institución. Esta clasificación permite diferenciar cuatro grupos de instituciones de educación superior que se ordenan en torno a un continuo, definido por ambos criterios. Entre los principales resultados obtenidos se constató que hay pocas diferencias significativas entre carreras. Las carreras de la categoría uno, tienden a percibir más cambios atribuibles a los procesos de acreditación en algunos factores. Las carreras de la categoría cuatro tienden a valorar como menos importantes algunos cam-

bios. Todas coinciden en su apreciación positiva de las innovaciones en mecanismos de apoyo a los estudiantes.

Ariadna Guaglianone (2017) realiza un estudio sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades argentinas. Partiendo de un análisis documental, de evaluaciones de impacto y de entrevistas a informantes claves se reconstruyeron los principales aspectos de los procesos de evaluación y acreditación. La autora concluye que las políticas de aseguramiento de la calidad produjeron cambios hacia la mejora, pero que también han derivado en procesos de diferenciación al interior de las instituciones. Considera que, a pesar de los sistemáticos procesos de evaluación, se observa que las evaluaciones institucionales no han alcanzado a generar reformas o cambios sustantivos en las instituciones. En este sentido se considera, como un efecto no deseado, que la práctica de la acreditación ha absorbido a la de la evaluación institucional. Las instituciones y sus organismos de gestión se hayan más comprometidos a la acreditación de carreras que a la evaluación institucional.

Marco teórico

1. Evaluación

Hay tres consideraciones importantes que debemos realizar para guiar la lectura de este trabajo. Una de ellas reconoce que hay diferentes formas de enfocar la práctica de evaluación de acuerdo con el marco teórico que se tenga al momento del análisis. Como dicen Bertoni et al. (1996) «... evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad».

Otra consideración importante es que la universidad, históricamente, tiene mandatos sociales en relación con sus funciones y esto se traduce perfectamente en los mecanismos de evaluación que, contrariamente a lo que se supone, no son estrictamente pedagógicos.

Por último, acordamos con Salinas (2009) que cuando la dimensión ética está clara se trasciende la perspectiva técnica y las relaciones se hacen transparentes,

... se sabe para qué se evalúa, qué se quiere, cómo se interviene y qué tipo de alternativas se presentan, y entonces es posible optar, tomar decisiones sobre la forma, sobre el cómo y el qué; se eligen los medios, las técnicas y los instrumentos, los tiempos y las formas. (Salinas, 2009)

Evaluar es valorar o poner en valor un objeto definido; es una práctica reflexiva que requiere procedimientos sistemáticos de recolección e interpretación de evidencias para emitir juicios fundamentados y comunicables sobre procesos y resultados. En la evaluación institucional el referente es establecido por las instituciones universitarias en función de su experiencia evaluativa, conforme con su naturaleza institucional, y se complementa con la evaluación externa, que concluye con la recomendación de cursos de acción para contribuir al mejoramiento de la calidad de la institución.

En síntesis, la esencia del concepto de evaluación reúne los siguientes componentes y características:

- Proceso (se desarrolla en el tiempo).
- Indagación sistemática (se vale de métodos propios de la investigación).
- Carácter valorativo (conlleva asignación de valor).
- Es formativa (es un instrumento para la mejora).

- Es práctica (está al servicio de la acción y la toma de decisiones).
- Es democrática (favorece la transparencia y la participación social).

Por otra parte, este trabajo —que busca obtener datos sobre los resultados de la implementación de un proceso de evaluación institucional— está enmarcado teóricamente en la etapa cinco del ciclo de las políticas públicas: «Etapa 5: evaluación de los resultados obtenidos. Todo proceso de implementación de políticas públicas debe ir acompañado de evaluaciones durante el transcurso o al finalizar la misma» (Miceli, 2019).

Finalmente, «las evaluaciones permiten además ir ajustando los detalles, ya sea para alcanzar los fines previstos o para repensar los objetivos que se habían propuesto al iniciar el proceso» (Miceli, 2019).

2. Calidad

Similar a lo que ocurre con el concepto de evaluación, definir calidad es una tarea compleja y algunos autores sostienen que constituye una pérdida de tiempo. «Debemos concluir que la calidad es un concepto complejo, no podemos hablar de ‘la calidad’, debemos hablar de las calidades» (Vroeijenstijn, como se cita en Corengia, 2005). Es importante tener en cuenta que insertos en la definición de calidad se encuentran los requerimientos de las partes interesadas en la educación superior: los estudiantes, el mundo académico, el mercado laboral, la sociedad, el gobierno.

Heredado este concepto del campo de la economía (necesidad de obtener productos de «calidad» para dar satisfacción al cliente), cuando se usa en el campo de la educación se vuelve difícil de definir por la connotación política que adquiere. Los investigadores coinciden en advertir que el concepto de calidad

es polisémico, ya que involucra diferentes valores, conceptos y contextos que modifican su significación.

En un sentido amplio, la calidad educativa supone el logro de niveles equitativos de cobertura y distribución de conocimientos para toda la población, la igualdad en el acceso y la permanencia y egreso de la población a los sistemas educativos en un marco de equidad social (UNESCOIESALC, 2020). A partir de los aportes del Proyecto ALFA n.º DCI-ALA/2008/42, «Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria» (2009), podemos analizar claramente las posibles miradas que encierra este concepto:

- a. «Calidad como fenómeno excepcional (prestigio/excelencia). En este enfoque la calidad se define como algo especial. Es la visión tradicional, en que la calidad se refiere a algo distintivo y elitista, y en términos educacionales, vinculada a nociones de excelencia, de ´alta calidad´, inalcanzable para la mayoría».
- b. «Calidad como perfección o cero errores. Entiende la calidad como consistencia y se enmarca en dos premisas básicas. La primera implica ´cero defectos´ y la segunda, ´hacer las cosas bien a la primera´».
- c. «Calidad como ajuste a los propósitos. En educación el ajuste a los propósitos se basa en la capacidad de una institución para cumplir con su misión o de un programa para alcanzar sus objetivos. Se concibe como la adecuación de los procesos para conseguir los objetivos, resultados o productos propuestos».
- d. «Calidad como relación valorcosto. En esta concepción, la calidad depende del retorno de la inversión». Los costos elevados de la educación superior ponen este enfoque en el centro de la preocupación de estudiantes y sus familias.

e. «Calidad como transformación (cambio cualitativo). En esta definición la calidad se centra en el cambio que debe producirse a través del proceso educativo, la transformación se refiere al mejoramiento de los estudiantes y al desarrollo de nuevos conocimientos. La tarea educativa implica transformar el sujeto-educando».

Calidad, en definitiva, no puede considerarse un concepto unívoco. Debemos definirla en el contexto de las instituciones y sus características. Los procesos de aseguramiento de la calidad suelen identificar calidad con el ajuste a los propósitos declarados.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) conceptualiza la calidad desde la perspectiva de los procesos de aseguramiento como «la capacidad de una institución para definir claramente su misión y propósitos, y cumplir en forma eficaz los objetivos que se ha impuesto a sí misma». A esta definición tradicional de los procesos de aseguramiento de la calidad se agrega

... una dimensión de pertinencia, exigiendo ciertas condiciones que definen la validez de dichos propósitos. En esta lógica, la calidad, por consiguiente, se basa en tres elementos fundamentales: la consistencia interna, la consistencia externa y el ajuste de medios fines (o de recursos y procesos a resultados esperados). (Lemaitre, 2018)

3. Educación a distancia

Según la Resolución n.º 2641-E/2017 del Ministerio de Educación de Nación, se entien- de por educación a distancia (EaD) a la

... opción pedagógica y didáctica donde la relación docentealumno se encuentra separada en el tiempo o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el

marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación educación a distancia los estudios conocidos como educación semi-presencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. (Ministerio de Educación y Deportes, 2017)

La Universidad Católica de Salta (UCASAL) ha sido pionera en el país en la incorporación de la modalidad a distancia, autorizada en el año 1990, por Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución 134/90. El sistema nace con la tradicional organización de tutorías en diferentes sedes y la producción de materiales impresos y de audio (evolución que muestra características similares a las que signaron la historia de esta modalidad en el mundo). Respuesta a las demandas sociales, celeridad, innovación, incorporación de la tecnología disponible, y superación de los espacios y tiempos curriculares son algunos de los factores que revelan la presencia de una manera diferente de enseñar y de aprender.

Existe una dimensión ontológica y didáctica que le da sentido a la incorporación de la tecnología, y así la EaD aparece acompañando el anhelo de una educación permanente, tanto en los comienzos (cuando se utilizaban el correo o la radio, y los materiales eran casi exclusivamente en soporte de papel) como en la actualidad, cuando la aparición de Internet, el desarrollo de diferentes plataformas de *e-learning* y las redes sociales han superado los límites espaciales y temporales.

En el año 1998, el desarrollo tecnológico aportó un empuje fundamental al sistema, por lo que se generó la transmisión de audio y video a través del enlace satelital y, más adelante, se comenzó con el uso de un entorno virtual de aprendizaje. A partir del año 2006, comenzó un proceso de reorganización de las sedes distantes del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), a los efectos de fortalecer una estructura académico-administrativa, favoreciendo así el desarrollo coherente e institucional de las actividades de formación a distancia y la conducción centralizada del sistema. En el año 2008, se aprobó el modelo educativo del SEAD mediante Resolución Rectoral 331/08 incorporando, además, tecnologías como el *video-streaming*, la descarga hogareña y la digitalización de la bibliografía básica. Prevalece la producción de dispositivos multimediales e interactivos y las tutorías, a través de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Estos procesos se profundizan con la búsqueda permanente de la mejora continua en todos los aspectos de la calidad académica y administrativa, con el fin último de proyectar la identidad y misión de la UCASAL en todas sus unidades de apoyo.

La educación a distancia debe ser concebida en todo su potencial, incorporada a las políticas y estrategias educativas integrales, como parte esencial de políticas sociales; es una forma de que se reviertan las inequidades en el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Más cercana a nuestros tiempos podemos decir con Rama (2017) que la virtualización deja de ser nacional y se inicia la etapa de internacionalización y la convergencia entre distintas modalidades.

Se conforman ambientes de aprendizaje virtuales como nuevo espacio o aula, cambia el

perfil social y geográfico de los estudiantes y docentes, se inician las interacciones educativas en red con *software*, se expanden el uso y diversidad y de recursos de aprendizaje, irrumpe la pedagogía informática, mayor complejidad y diversidad del trabajo docente. (Rama, 2017).

Imposible no hacer referencia al papel de la virtualidad en el contexto del COVID 19, que obligó a las instituciones universitarias a sostener sus servicios educativos por medio de la tecnología. El siguiente párrafo, generado por la UNESCO, es representativo de toda la literatura existente.

El acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas para la educación a distancia (76 %) y la propia capacidad real de las instituciones, en términos tecnológicos y pedagógicos, de ofrecer educación online de calidad (75 %), deja por fuera a un 25 % de estudiantes e instituciones. Muchas autoridades admiten que el cambio de modalidad se hizo en una situación de urgencia imprevisible y que deberían, desde ya, planificar un próximo trimestre en docencia *online* con mayores apoyos pedagógicos y recursos, anticipando que la duración de la crisis vaya más allá de un trimestre. En este contexto, los profesores se constituyen como sector vulnerable, sobre todo en el caso de los contratados temporalmente o para materias prácticas, quienes corren el riesgo de quedarse sin trabajo por las características de sus empleos. Además, la brecha digital atenta contra la estabilidad de una mayoría que no cuenta con las herramientas y recursos para continuar con las clases en modalidad virtual. (UNESCO/IESALC, 2020)

Resultados y discusión

1. Análisis documental

a) Capacitación docente

El análisis de la normativa institucional permite visualizar si los aspectos señalados en las recomendaciones del informe de evaluación externa dieron lugar a políticas o acciones tendientes a trabajar sobre la mejora de los aspectos señalados.

Una de las particularidades del sistema de EaD en la UCASAL es que en sus orígenes se designaron como parte de él a los mismos profesionales que ejercían la función docente en presencialidad. Esta decisión estratégica fue, en parte, para asegurar un cuerpo de profesores con trayectoria universitaria, integrar las dos modalidades y neutralizar «cierta sospecha» que los profesores con mayor antigüedad tenían sobre la calidad educativa de la nueva propuesta. Si bien se preparó a estos docentes mediante un programa de capacitación, muy pronto quedaron en evidencia las particularidades que la enseñanza y el aprendizaje tienen en la EaD.

En el informe de evaluación externa del año 2008 se señala la falta de una política de formación de recursos humanos para ejercer la docencia:

Otro aspecto relacionado con la planificación estratégica a nivel académico estaría vinculado con la ausencia de políticas académicas de formación docente. La UCASAL carece de un plan de formación de recursos humanos, que le permita revertir la situación de una planta docente con profesores con escasa formación de posgrado (especialmente a nivel de maestrías y doctorados) y de formación

docente, en el caso de profesionales que no recibieron una preparación *específica para la enseñanza*. (CONEAU, 2008, p. 27)

Un plan de estas características debería partir de información acerca de cuáles son las áreas de vacancia en las que la Universidad carece de recursos humanos formados, con miras al desarrollo de nuevas ofertas o al mejoramiento de las actuales, diagnóstico que la UCASAL no posee; para luego fijar lineamientos y prioridades para la formación. (CONEAU, 2008, p. 28)

La Universidad no garantiza que los docentes de la modalidad a distancia cuenten con los conocimientos específicos, de tipo didáctico, y que los gestores en cada una de las más de cien aulas virtuales presenten acreditación pedagógica y disciplinar vinculada con las cuatro carreras que UCASAL imparte a distancia. (CONEAU, 2008, p. 94)

Finalmente, y en lo que respecta a las recomendaciones del *Informe de evaluación externa* del año 2008, en relación con la gestión académica se destacan las siguientes:

En relación con los docentes de la sede central, como a otras sedes con modalidad presencial, así como aquellos que se desempeñan en el Sistema de Educación a Distancia: A) Diseñar e implementar un plan de formación de recursos humanos docentes, que permita revertir la situación de una planta docente que presenta profesores con escasa titulación de posgrado y formación docente. B) Continuar estimulando el perfeccionamiento de sus docentes, mediante mejoras salariales ligadas a la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, así como también, la reducción de aranceles

en los posgrados propios, la gratuidad de la carrera de formación docente para sus profesores, y el apoyo institucional otorgado a los educadores que están realizando posgrados en el país y el extranjero.

... Desarrollar un programa de capacitación y articulación docente que permita avanzar en una política de reclutamiento, capacitación en la modalidad a distancia y que incluya sistemas de incentivos para los docentes y tutores que se comprometan con la especificidad de la modalidad no presencial aprovechando los recursos tecnológicos disponibles. (CONEAU, 2008)

Debemos tener presente que esta primera evaluación institucional se llevó a cabo en el año 2008, cuando aún no estaba redactado el documento del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). A partir de este primer informe, la UCASAL ha tomado decisiones estratégicas en lo que respecta al modelo de capacitación y actualización de profesionales del SEAD, adquiriendo dicho modelo una importante significación en ámbito institucional.

El análisis de la normativa permite ver la progresiva importancia que fue tomando este tópico. Una primera aproximación nos permite afirmar que la experiencia de más de 30 años en la implementación de la modalidad y los procesos de autoevaluación y evaluación externa permitió valorar la importancia y la necesidad de adquirir y profundizar nuevas competencias comunicativas y tecnológicas en el contexto de una educación continua, para promover cambios en las prácticas de enseñanza no presenciales.

La Resolución Rectoral n.º 363/02 (para ambas modalidades) regula la capacitación permanente de los docentes, tanto en la profundización de aspectos disciplinares propios

de su campo de formación como en el desarrollo de sus competencias. Hace especial referencia a la formación de posgrado, cuyos objetivos son: a) mejorar los estándares de calidad de la educación superior; b) incrementar el nivel de formación del personal académico; c) fortalecer la investigación como eje central y principal de la formación de posgrado; d) promover la actividad científica creadora y la generación de nuevos conocimientos; e) propiciar la integración funcional de los investigadores con los programas de posgrado para elevar la calidad de su plantel docente; f) generar producciones científicas. Esta normativa es previa al proceso de evaluación institucional; no obstante, sienta las bases para las acciones futuras tendientes a desarrollar las competencias formativas de los docentes.

La Resolución Rectoral n.º 703/06 (Programa de Desarrollo Académico y Profesional) establece la reglamentación relacionada con la ayuda económica para capacitación docente. Se considera actividad de capacitación la concurrencia como asistente o disertante a cursos, conferencias, simposios, jornadas, seminarios, congresos, entre otras instancias. Esta misma resolución comprende el Programa de Capacitación y Actualización Pedagógica que prevé: a) la carrera de formación docente para profesionales con carácter gratuito para docentes de la UCASAL y; b) el Curso de Posgrado de Docencia Superior y Universitaria, virtual, con carácter gratuito para docentes de UCASAL. Este curso se viene dictando anualmente desde el año 2008, y tiene una duración de ocho meses. Por último, se fija un incentivo económico a docentes que acreditan titulación de posgrado (doctorado, maestría, especialización), y formación docente. El incentivo es un adicional salarial que se otorga por cada título acreditado.

La Resolución Rectoral n.º 386/08 es aquella por la cual el régimen salarial docente con-

templa los ítems categoría y dedicación, para cubrir las tareas de planificación, seguimiento y evaluación. Las funciones relacionadas con la investigación o extensión son contempladas sobre la base de la participación de los docentes en los proyectos.

La Resolución Rectoral n.º 1064/16 otorga el beneficio de hasta un 70 % de descuento en aranceles a los docentes de la UCASAL que cursen carreras de posgrado en la Universidad.

La Resolución Rectoral n.º 1976/17 establece la obligatoriedad de la capacitación pedagógica para aquellos docentes que se encuentran en las fases iniciales de la actividad docente, estableciéndose que todo docente que ingrese a la UCASAL a partir del año académico 2018, que no cuente con formación docente específica, deberá realizar, obligatoriamente, alguna de las siguientes propuestas de capacitación pedagógica: carrera de Profesorado Universitario o Curso de Docencia Superior Universitario; ambas de carácter gratuito. También establece una convocatoria anual, a partir del año 2018, para ayuda económica para el cursado de carreras de doctorado, maestría y especialización en universidades oficiales tanto del país como del extranjero.

La política de la universidad de apoyo a la titulación de posgrado o formación docente universitaria redundó en un incremento de un 164 % respecto de lo informado en la anterior autoevaluación. La variación entre el año 2005 y el 2018 fue la siguiente para las diferentes titulaciones de posgrado: de 40 doctores en el año 2005 se pasa a 90 en el año 2018; de 79 magísteres en el 2005 a 269 en el 2018, y de 68 especialistas en el año 2005 a 371 en el 2018. En lo que respecta al profesorado universitario, de 174 en el año 2005 se pasó a 371 en el año 2018.

La Resolución Rectoral n.º 1946/17, que aprueba el SIED, establece como rasgo específico que deben acreditar los profesionales de la modalidad es:

... un cuerpo de profesores formado en la metodología propia de la educación a distancia y capacitado para las intervenciones en el campus virtual es uno de los factores decisivos para la eficacia del sistema. De esta forma se lleva adelante un fuerte rol mediador entre los estudiantes, los contenidos y la tecnología, proporcionando orientaciones de manera ajustada a las necesidades de construcción de conocimiento. (Resolución Rectoral n.º 1946, p. 26).

La Resolución Rectoral n.º 745/18 establece la realización de trayectos formativos en educación y TIC (con 304 docentes capacitados a la fecha), junto con una Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos para Educación Virtual, ambas opciones destinadas a docentes del Sistema de Educación a Distancia, fijándose el plazo de tres años para que se incorporen a ellas todos los docentes del sistema.

La capacitación permanente en el ámbito docente fue adquiriendo una importancia progresiva, a partir de los planes institucionales de mejora, entre los que podemos mencionar los cursos de Entorno Virtual de Aprendizaje, donde se proporciona al docente las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar materiales multimediales; el curso Profesores en la Red, Internet en las Aulas, en el que se proporcionan las competencias para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) y entorno virtual; el curso Enseñanza Mediada por Tecnologías, que se desarrolla en encuentros presenciales en las unidades de apoyo.

Finalmente, desde el Vicerrectorado Académico se vienen organizando diferentes acciones de educación continua dirigidas a los equipos de gestión y al personal docente de la Universidad. Durante los años 2018 y 2019 se organizó el Curso de Formación en Modelo

Curricular por Competencias con una especialista del exterior, como parte de la preparación del modelo educativo.

b) Los procesos de selección y contratación de personal académico

El informe de evaluación externa respecto a este tópico manifiesta que es necesario:

C) Impulsar la implementación del régimen de selección docente aprobado en el Reglamento Docente de la UCASAL. D) Diseñar e implementar un régimen de carrera docente, concebido como sistema de ingreso, permanencia, formación, perfeccionamiento, evaluación y promoción. Incorporar al eventual régimen de carrera docente, la evaluación del desempeño docente, que no debería limitarse a recabar la opinión de los alumnos, sino que debería incluir a otros actores institucionales, tales como a los mismos pares docentes y responsables académicos, así como indicadores objetivos. E) Reformular la actual estructura de dedicaciones docentes, apuntando a un sistema de mayores dedicaciones, que posibilite que los profesores y auxiliares dispongan de tiempo rentado para el desarrollo de actividades de planificación, seguimiento y evaluación de la actividad docente, de modo que puedan intervenir en proyectos de investigación y/o extensión y transferencia. F) Aumentar significativamente la proporción de docentes con titulaciones de posgrado y/o formación docente universitaria. G) Replantear la relación con los docentes de las unidades académicas distantes, optimizando la comunicación y desarrollando una mayor coordinación y articulación de acciones, para alcanzar sustantivos niveles de identificación con la institución, que redunden en

una mejora de calidad del servicio docente. (CONEAU, 2008).

En la UCASAL, la siguiente normativa da cuenta de la preocupación por los procesos de selección de los docentes con anterioridad al primer informe de evaluación externa:

-El Reglamento de Carrera Académica (Resolución Rectoral n.º 363/02).

-El primer Reglamento de Concursos Docentes data del año 2006. Este fue modificado para incorporar los requisitos específicos para los docentes que se desempeñan en la modalidad no presencial (Resolución Rectoral n.º 1204/18).

-El Reglamento de Régimen de Permanencia (Resolución Rectoral n.º 1205/18), que comprende a todos los docentes reglamentarios ordinarios en cualquier categoría o dedicación, que hayan sido seleccionados mediante el llamado a concurso público de antecedentes y oposición en dos períodos consecutivos, en la misma categoría y materia o materias afines del área disciplinar correspondiente.

-El sistema de evaluación periódico para la permanencia en la categoría se basa en el análisis de las siguientes actividades: docencia, investigación, extensión, y autoformación, que comprende la actualización y el perfeccionamiento, la formación de recursos humanos y la gestión institucional.

A la fecha, aproximadamente un 23 % del total de los cargos docentes han sido concursados.

Otro aspecto importante es que, a partir del 2008, el Rectorado decide implementar un proceso sistemático de evaluación docente por medio de una encuesta que los alumnos cursantes de una materia responden sobre el desempeño de su equipo docente. En estas encuestas los alumnos expresan su opinión respecto al dictado de las materias, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la meto-

dología, la evaluación, la responsabilidad y el cumplimiento de las actividades áulicas por parte del docente.

Las encuestas son administradas mediante el sistema de autogestión (SAG). Se aplican dos veces al año: junio (materias del 1º semestre) y noviembre (materias anuales y del 2.º semestre) sobre la totalidad de los docentes de la institución. Para la evaluación a los docentes de materias del primer semestre (en ambas modalidades) se registra una muestra de 12 000 respuestas de alumnos; para la evaluación a los del segundo semestre, una muestra de 23 000 respuestas.

En todos los casos, los decanos y los jefes de carrera reciben un *dossier* con los resultados de las encuestas realizadas en la Unidad Académica y Carreras. Los docentes reciben una copia de los resultados de sus evaluaciones en sobre cerrado. A partir de esta información se toman decisiones participativas y conjuntas a fin de mejorar la función docente.

A partir del año 2019 se está trabajando en procesos complementarios de evaluación del desempeño docente a cargo de los jefes de carrera, avanzando con ello hacia una evaluación integral para la mejora en la docencia.

El informe de evaluación del año 2018 significa un salto cualitativo en relación con el informe del 2008, pero este contenido, oportunamente, se trabajará en las conclusiones. Solo como anticipo se transcribe el siguiente párrafo:

La UCASAL realizó su autoevaluación institucional generando el correspondiente informe y también otro sobre el impacto de la evaluación anterior de 2008. También se mencionó como un insumo importante el proceso de acreditación del Sistema de Educación a Distancia, por la cantidad de estudiantes y carreras a distancia que tiene la institución. A su vez, y especialmente en

las reuniones con los consejos directivos de las facultades y escuelas, se mencionó con frecuencia el ejercicio de autoevaluación como un disparador de distintas acciones de mejora: renovaciones de planes de estudio, acciones para aumentar la retención y disminuir la deserción, incremento de convenios para prácticas profesionales, etc. (CONEAU, 2019, p. 16)

2. Encuestas a docentes de la modalidad

Se realizó una encuesta a los docentes de las unidades académicas que tienen carreras a distancia. Del total de docentes que respondieron la encuesta, el 58 % se desempeña en la UCASAL desde hace más de cinco años; el 42 % restante, desde hace menos de cinco años. Es importante considerar este dato, ya que se busca recabar información sobre cuestiones referidas a la primera evaluación institucional de la Universidad.

En el diseño de la encuesta se contemplaron preguntas abiertas y cerradas, y se interrogó sobre los aspectos inherentes al tema de indagación: ingreso a la docencia en el sistema EaD, implementación de concursos, competencias tecnológicas y pedagógicas que requiere la EaD, participación en programas de capacitación, participación en los procesos de evaluación institucional, conocimiento del informe de evaluación externa, capacitación y acceso a la docencia a partir de los informes de evaluación externa. Además, se solicitó a los docentes que mencionaran otros aspectos detectados con respecto a la capacitación y al acceso a la docencia en el caso de la EaD.

En lo que respecta a los cuestionarios se ha aplicado procesamiento estadístico elemental, calculando frecuencias de respuesta y porcentajes que estas representan, indicándose a continuación los resultados obtenidos.

1. Ingreso a la docencia en el sistema EaD
Con relación al ingreso a la docencia en el sistema de EaD, el 50 % señaló que lo hizo porque era titular o adjunto en la misma asignatura en la modalidad presencial; un 25 %, por evaluación de antecedentes; y otro 25 %, por concurso.
2. Implementación de concursos
El 50 % de los encuestados opina que la implementación de concursos contribuyó a mejorar la calidad de la docencia en el sistema de EaD, mientras que un 42 % manifiesta desconocimiento de ello. En cambio, el 8 % restante (la minoría) piensa que los concursos no garantizan que el docente elegido sea el que cuenta con el mejor perfil, dado que existen elementos subjetivos a la hora de su sustanciación.
3. Competencias tecnológicas y pedagógicas que requiere la EaD
Del total de docentes, la mayoría (64 %) recibió capacitación y acompañamiento desde programas de UCASAL, un 24 % ya contaba con conocimientos para desempeñarse en educación a distancia y solo el 16 % indicó que no recibió ninguna capacitación al respecto.
Cabe mencionar que esta importante cantidad de docentes que han recibido capacitación se da a partir del año 2018, cuando se estableció la obligatoriedad de la realización de los trayectos formativos en educación y TIC, que junto con una Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos para Educación Virtual son opciones destinadas a docentes del Sistema de Educación a Distancia de UCASAL.
4. Participación en programas de capacitación
De los programas ofrecidos por UCASAL, más de la mitad de los docentes (53 %) ha realizado la diplomatura mencionada en el punto anterior, 42 % realizó el curso de do-

cencia superior y el resto ha participado del «Taller de instrucción en uso de recursos en plataforma Moodle».

5. Participación en los procesos de evaluación institucional

El 38 % de los docentes encuestados ha participado en los dos procesos de evaluación institucional realizados en la UCASAL en los años 2008 y 2018. Un 33 % solo lo hizo en la evaluación institucional en el año 2018, y el 29 % restante no participó en ninguno de los procesos mencionados.

6. Conocimiento del informe de evaluación externa

Con relación a la pregunta sobre el conocimiento del informe de evaluación externa, el 70 % de los consultados manifestaron no tener conocimiento al respecto y solo el 30 % indicó lo contrario. Cabe mencionar que estos informes son públicos y cualquier persona puede consultarlos, e incluso en el sitio de la Universidad están publicados, por lo que se deduce que existe un problema con relación a la difusión de este documento dentro del plantel docente de la UCASAL.

7. Capacitación y acceso a la docencia a partir de los informes de evaluación externa

El 52 % de los docentes expresa desconocer si se mejoraron los tópicos de capacitación y acceso a la docencia a partir de los informes de evaluación externa. En cambio, el 44 % cree que sí han mejorado. Solo un 4 % indica que esto no ha sucedido.

8. Áreas de vacancia con respecto a la capacitación

En esta pregunta abierta, los docentes han manifestado la necesidad de recibir capacitación relacionada con herramientas evaluativas, confección de módulos de estudio, planificación en EaD, herramientas de edición de audio y video, manejo de plataforma Moodle, uso

de recursos tecnológicos y estrategias, diseño multimedia, y Google para docentes.

En conclusión, los docentes han expresado que la Universidad les brinda la capacitación necesaria, pero que les insume demasiado tiempo, lo que les impide terminar, por ejemplo, la diplomatura en recursos tecnológicos. En este sentido, también requieren cursos más cortos y también cursos focalizados en las especificidades de las diferentes áreas disciplinares.

Esto revela que el procedimiento de evaluación institucional ha sido positivo en el sentido de la mejora observada en cuanto a las posibilidades que la universidad les ha brindado a los docentes para capacitarse. No ocurre lo mismo en cuanto al acceso a la docencia, y esto también surge de las entrevistas, tal como se apreciará al considerarlas.

3. Entrevistas a rectores

Este instrumento, cuyos destinatarios fueron los actores que se consideraban claves en su momento, permitió recoger información sobre las opiniones, percepciones y valoraciones de las cuestiones planteadas.

a. Entrevista al primer rector (período 2006 a 2010)

El doctor Puig recuerda que ni bien asumió su cargo se encontró con la herencia de un compromiso asumido: realizar la autoevaluación y la evaluación institucional. Tenía fundamentos para pedir una postergación, pero prefirió seguir adelante con el acuerdo realizado con CONEAU. Expresa que la «oportunidad» es un concepto relativo y que el año 2008 puede verse desde ambos puntos de vista (fue oportuno e inoportuno, a la vez). El evento de gran envergadura era la primera vez que se realizaba en la UCASAL, por ello, decidió crear la Dirección de Gestión y Calidad Educativa (Resolución Rectoral n.º 490/07) antes de la visita de los pares evaluadores.

Describe un contexto «aletargado», complejo y resistente a los cambios, y donde el primer y gran desafío de su gestión fue producir el reordenamiento de un sistema de EaD que presentaba aristas muy diferentes a nivel académico, administrativo, contractual y económico, con una importante dispersión geográfica. Esto, sumado a la poca participación de los órganos intermedios, a la resistencia de los claustros docentes por la sospecha sobre la calidad de la modalidad y a la carencia de normativas más específicas nacionales e institucionales, pinta el cuadro completo de la realidad que tenía por delante.

Los desafíos siempre se presentan de modo simultáneo, pero el foco en la calidad académica del sistema de EaD lo motivó a sostenerse en la normativa del nivel y de la institución, y supuso (acertadamente) que la visita de pares evaluadores iba a producir un efecto importante en la vida de UCASAL: tomar conciencia de que la Universidad forma parte de un sistema mayor donde las acciones tienen sus consecuencias académicas, sociales y legales, entre otras; que era necesario ejercer un control de las propias prácticas y que, para producir mejoras, era esencial construir una cultura de evaluación.

Describe a la evaluación como una de las herramientas que le permitió contar con un insumo basado en evidencias para formular el plan estratégico 2009-2017. Una de las primeras acciones fue formar equipos de trabajo que involucraran a la mayor cantidad de actores para trabajar en el documento de evaluación externa.

Recuerda que, en el año 2011, como consecuencia de las recomendaciones de CONEAU y con la finalidad de articular las modalidades presenciales y a distancia, tomó la decisión de unificar la gestión académica en cabeza de los decanos, fortaleciendo de esa manera el protagonismo de las unidades académicas en la

integración, coordinación y supervisión de las carreras a distancia.

Específicamente, en relación con los tópicos de acceso y capacitación docente, expresa que estos fueron sus principales preocupaciones. Lógicamente, con un elevado porcentaje de docentes con dedicación simple, hizo foco en los concursos y en los estímulos académicos y económicos para la capacitación continua y la investigación. Para ello, fortaleció la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente y creó normativa sobre la carrera docente.

Finalmente, considera que uno de sus logros más importantes (aunque en el contexto solo representa la semilla) fue ajustar el encuadre legal del sistema de EaD.

a) Entrevista al actual rector (período 2016 y hasta el presente)

Al ser consultado con respecto a cuáles de las recomendaciones que CONEAU realizó para la docencia de EaD fueron un insumo relevante para su plan estratégico, el actual rector de la UCASAL, el ingeniero Gallo Cornejo, indicó que la recomendación que trataba del ordenamiento del Sistema de Educación a Distancia fue fundamental. Expresó:

Hubo una fuerte recomendación del ordenamiento general del sistema más allá de la cuestión docente que está involucrada dentro ese ordenamiento que se pedía. En ese sentido cuando nosotros llegamos al rectorado en 2016 el equipo trabajó muy fuerte en educación a distancia fortaleciendo áreas muy específicas como era justamente ordenar todo el sistema, que ya se venía haciendo desde las gestiones anteriores, y nosotros particularmente empezar a potenciar ese sistema con la idea de volver a crecer luego de muchos años que ese sistema venía cayendo dentro de nuestra universidad.

Siguiendo con la entrevista, se le consultó sobre las acciones implementadas en el plan estratégico, siempre considerando el acceso a la docencia y a la capacitación. Al respecto indicó que fue fundamental trabajar en la capacitación en educación a distancia, y en ese sentido se implementó una diplomatura en manejo de TIC, con la obligatoriedad de que todos los profesores debieran capacitarse en el manejo de las TIC en educación a distancia, tanto para acceder a la docencia en nuestra universidad como poder tener continuidad, esto en el caso de los que ya se desempeñaban.

Eso ha marcado un hito muy fuerte y ha implicado que se volcara a esta capacitación una gran cantidad de docentes dado que era condición para entrar o era condición para continuar que se capacitarán en TIC, no entendíamos nosotros que pueda haber profesores que estén el sistema distancia que no manejen herramientas de las TIC.

También agregó que se ha avanzado, pero no lo suficiente, por lo cual en este momento está en revisión.

Sobre la consulta relacionada con la experiencia de desempeñarse como docente de EaD o haber transitado como alumno por alguna propuesta, y cuáles son los temas en los que hay que insistir en relación a la capacitación docente, el actual rector indicó:

Mi experiencia personal en educación a distancia es más como alumno y no como docente, donde recién estoy incursionando. Entiendo que básicamente en el tema educación a distancia la clave pasa por cómo planteamos la pedagogía como docentes, que es distinta a la presencial. El docente entiende y aplica esa pedagogía específica para distancia y debe complementar lo ante-

rior con el manejo de herramientas que sean atractivas en educación a distancia, porque ahí entiendo que la clave es cómo nosotros mantenemos el interés de un alumno en una clase con diferentes herramientas y diferentes estrategias, muy distinta a las cuales tenemos que recurrir cuando tenemos un alumno al frente que está sentado y no tiene alternativa más que escuchar lo que nosotros le queremos decir de una mejor o peor manera. Entonces, concretando, entiendo que la parte de la pedagogía y el manejo de herramientas que hagan que las clases sean atractivas desde el punto de vista pedagógico son fundamentales.

Al solicitarle si en su gestión hubo alguna acción de relevancia sobre la capacitación que se quiso implementar, pero no se pudo, contestó:

Como política aparte de la diplomatura en TIC tenemos una especialización en docencia universitaria, un profesorado universitario para profesionales, tenemos otra diplomatura referida a educación superior, es decir que existe una batería de capacitaciones que están disponibles para los docentes de UCASAL. No se ha logrado que el 100 % de la plantilla se capacite, por ello la estrategia para los próximos años básicamente es lograr que la gente que no pudo o no quiso acceder en esa oportunidad pueda hacerlo para mejorar sus competencias en el tema del manejo de las TIC.

Por último, se indagó sobre los concursos para el acceso a la docencia, si hubo avances o no, siempre en relación a la EaD. Sus palabras fueron:

Entiendo que los concursos han avanzado de alguna manera en la selección de pro-

fesores, pero no de la manera que quisiéramos. Los concursos sí son una materia pendiente que tiene la UCASAL, que deberemos encarar en los próximos años con un plan integral de concursos. Diría que, si tengo que encontrar en todas las preguntas que me han hecho, un punto débil, diría que concursos relacionados a docencia de educación a distancia, es todavía una materia que estamos debiendo y que en este nuevo período vamos a encarar.

Conclusiones

Una educación de calidad, concebida desde la mirada de los actores, requiere pensar en estrategias que desarrollen procesos internos de aseguramiento de la calidad de manera continua y sostenida.

La UCASAL ha experimentado la importancia que tienen los procesos de autoevaluación institucional, insertos en una cultura de la evaluación y de la calidad educativa que se va construyendo paulatinamente. También hay una percepción del valor de la mirada externa que ofrecen la acreditación y la evaluación establecidas por el Estado; la razón es que ambas pueden ser insumos, basados en evidencias, que ayudan a la reflexión de las prácticas propias del mundo universitario. Esta es una primera afirmación que coincide con lo que señala Corengia (2015) en un estudio sobre el impacto de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina en las funciones sustantivas de cuatro universidades. En su investigación concluye que los mecanismos de aseguramiento de la calidad coordinados por el Estado han generado un impacto positivo en la mejora de las instituciones universitarias, advirtiendo cambios fácticos en la función de la gestión y la docencia.

Sin lugar a dudas, se puede afirmar que la UCASAL pudo realizar un proceso de toma de decisiones para fortalecer a la docencia de la modalidad de EaD, en los tópicos de capacitación y mecanismos de acceso. Basta hacer un recorrido por las normativas que la institución puso en marcha después de la visita de CO-NEAU para dar respuestas a las recomendaciones del organismo evaluador, sobre todo, después del proceso llevado a cabo en el año 2008. Mencionamos especialmente las resoluciones rectorales sobre acceso a la docencia mediante concursos y al programa permanente de capacitación pedagógica y tecnológica, cuyos destinatarios fueron especialmente los profesores del sistema de EaD.

El desarrollo de la profesión docente universitaria necesita anclarse en propuestas que definan un trayecto continuo de mejora e innovación, y cuya sostenibilidad se asegure mediante procesos de monitoreo, de apoyo y de rendición de cuentas. Supone, asimismo, estructurar e impulsar un sistema articulado de carrera docente dotado de normativas reguladoras que ordenen la carrera académica y que, por consiguiente, desafíe al profesorado a una práctica profesional que se renueve y mejore continuamente.

Si bien la Universidad ha avanzado en lo que hace a la normativa referida al acceso, movilidad y permanencia en la docencia, las cifras de docentes que acceden mediante mecanismos de concurso (23 %) sigue siendo un aspecto a profundizar. Esto ha sido resaltado por el actual rector de la UCASAL, quien considera una asignatura pendiente la sustanciación de los concursos para las cátedras de EaD.

Se sabe que las expectativas escritas en una norma no causan, por sí mismas, las mejoras esperadas (en este caso en la dimensión docente); pero la evaluación externa, como dice Ariana de Vicenczi (2018), crea una «mayor

responsabilidad de las autoridades institucionales sobre la evaluación y aseguramiento de la calidad educativa», «mayor transparencia de las instituciones universitarias al disponer de información sobre su funcionamiento» y el «desarrollo de una cultura de evaluación institucional». Esta sentencia la podemos corroborar, sobre todo, en las entrevistas realizadas a los rectores. Con mayor o menor énfasis admiten que sus planes estratégicos fueron fundados, en parte, en aquel informe del año 2008.

Desde la gestión del doctor Puig (que finalizó el año 2010) hasta la gestión del ingeniero Gallo Cornejo, podemos advertir que los planes estratégicos fueron teniendo continuidad y afianzando objetivos comunes. En el caso de la EaD, y en los tópicos específicos de capacitación y acceso a la docencia, tanto la normativa como las encuestas y entrevistas dan cuenta de una progresiva toma de conciencia.

A diciembre de 2020, la Dirección de Diseño Instruccional a cargo de la Diplomatura Universitaria en Aplicación de Recursos Tecnológicos para la Educación Virtual, informa que el 65 % de los docentes del sistema de EaD ya ha participado en esta capacitación.

Por lo mencionado anteriormente, se puede ver que los resultados, en cuanto a las mejoras derivadas en la dimensión analizada y en los tópicos señalados del proceso de evaluación institucional, son positivos. Sin lugar a dudas también representan un desafío al cual la Universidad deberá enfrentarse en los próximos años, específicamente en el tema de los concursos, si realmente desea mejorar la calidad académica del sistema de EaD.

La evaluación externa del año 2019 sigue señalando la necesidad de «fortalecer las acciones de capacitación pedagógica de los docentes en aspectos relativos a las didácticas específicas de las carreras de las diferentes unidades académicas». También indica la ne-

cesidad de incrementar la formación de posgrado de los docentes en aquellas unidades académicas con menor proporción de docentes posgraduados.

Como señala Miceli (2019), «la instalación de una cultura de la evaluación es una puerta ya abierta, pero con un largo camino aún por recorrer para su consolidación».

Referencias bibliográficas

- Bertoni, A. et al. (1995). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.
- CINDA (2009). *Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad. Proyecto ALFA N.º DCI-ALA/2008/42. Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria*.
- CONEAU (2019). *Informe de evaluación externa*.
- (2008). *Informe de evaluación externa*.
- (2002). *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación*. <https://goo.gl/p1BfuM>.
- (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*.
- Corengia, Á. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas*. Teseo.
- (2005). *Estado, mercado y universidad en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina (1991/1995)*. [Tesis de maestría]. https://issuu.com/shikomaru/docs/2._tesis_maestr_a_angela_corengia
- De Vincenzi, A. (2018). *Percepciones de los académicos sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria argentina*. En Barsky, O. et al., *La Ley de Educación Superior: impactos, desafíos e incertidumbres*. Teseo.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985).

- La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Guaglianone, A. (2017). Impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario argentino. En *RAES Revista Argentina de Educación Superior*. http://www.revistaraes.net/revistas/raes15_art5.pdf
- Lemaitre, M. J. (Coord.) (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe*. UNESCOIESALC.
- Ministerio de Educación de la Nación. (1995). Ley de Educación Superior n.º 24521 (LES).
- Ministerio de Educación y Deportes. (2017). Resolución Ministerial n.º 2641-E/2017 https://www.coneau.gob.ar/archivos/form-09posg/ResMED2641_17.pdf
- Miceli, S. (2019). *El Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. UAI. Teseo.
- Rama, C. (2017). Presentes y Futuros Universitarios en el Siglo XXI, «Conferencia magistral». Aula Magna de la Universidad Católica de Salta, Argentina.
- Scharager y Aravena (2010). *Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731065>
- Salinas Salazar, M. L. (2009). *La evaluación como dispositivo para la participación*. https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/50111/mod_resource/content/3/La%20evaluaci%C3%B3n%20como%20dispositivo%20para%20la%20participaci%C3%B3n.pdf
- UNESCOIESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.
- Universidad Católica de Salta. Resolución Rectoral n.º 1946 p. 26
- Resolución Rectoral n.º 413/07 (2007). Objetivos y acciones para la gestión.

Constanza Diedrich

Perfil académico y profesional: Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Didáctica. Magíster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Diplomada en Dirección y Gestión de Proyectos E-learning. Se desempeña como docente de grado y posgrado en UNSA, UCASAL y UCBSP. Ha desempeñado diferentes cargos de gestión en el ámbito universitario. Actualmente es vicerrectora académica de la Universidad Católica de Salta. Directora de proyectos de investigación del CIUNSA y del Consejo de Investigación de la UCASAL.

Correo electrónico: cdiedrich@ucasal.edu.ar

Gloria Crespo

Perfil académico y profesional: Especialista en Didáctica y magíster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Actualmente cursa el Doctorado de Educación Universitaria (convenio UAI, Universidad Nacional de Río Negro y Austral). Docente del área de didáctica en distintas instituciones de nivel superior. Fue directora pedagógica del Sistema de Educación

a Distancia en UCASAL y ocupó el cargo de subsecretaria de Calidad e Innovación del Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Actualmente es secretaria académica de la Facultad Escuela de Negocios de la UCASAL.

Correo electrónico: grespo@ucasal.edu.ar

Desirée D'Ambrosio

Perfil académico y profesional: Ingeniera industrial. Magíster internacional en Gestión Universitaria. Desempeña cargos de gestión y docencia en la UCASAL desde 1998. Actualmente es secretaria de Posgrado. Investigadora en el proyecto Trasatlantic Lifelong Learning (Comisión Europea Programa ALFA). Ha sido investigadora del Instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana de Fundación Mediterránea, Regional NOA, Argentina. Consultora del Programa Federal de Fortalecimiento a las PyMES (Consejo Federal de Inversiones) y en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Correo electrónico: ddambrosio@ucasal.edu.ar

Los procesos de evaluación, acreditación, calidad e innovación en el ámbito de la universidad argentina en la década de 1990

The Processes of Evaluation, Accreditation, Quality and Innovation in the Argentine University in the 1990s

Marcelo Gastón Jorge Navarro¹

Citar: Jorge Navarro, M. G. (2021). Los procesos de innovación, evaluación, acreditación, calidad e innovación en el ámbito de la universidad argentina en la década de 1990. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 83-96.

Recibido: diciembre/2021
Aceptado: mayo/2022

Ensayo científico

Resumen

En las tres últimas décadas, los diversos sistemas de educación superior latinoamericanos han tenido fuertes procesos de fragmentación y diversificación en su oferta y en su organización. La educación superior en el continente muestra marcadas desigualdades en diversas dimensiones, como lo son el acceso y la permanencia, la incorporación de nuevos contenidos curriculares, la atención de diversos grupos y sectores sociales históricamente marginados, la formación docente y la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, entre otras.

En este contexto se hace necesario pensar el nivel superior desde varias dimensiones que permitan comprender los procesos históricos que marcaron el devenir de las universidades en la región, en general, y de la Argentina en particular.

El siguiente ensayo pretende analizar algunos aspectos históricos que marcaron la reconfiguración de la educación superior en los años 90, principalmente en relación con la incorporación de los procesos de evaluación y acreditación, y la importancia de su vinculación con los conceptos de calidad e innovación en el marco de las transformaciones neoliberales de fines del siglo XX.

Palabras clave: educación superior - evaluación - acreditación - innovación - calidad

Abstract

In the last three decades, various Latin American higher education systems have experienced strong fragmentation and diversification processes in their offer and in their organization. Higher education in

¹ Universidad Católica de Salta. Escuela Universitaria de Educación.

the continent shows marked inequalities in various dimensions such as access and permanence, the incorporation of new curricular content, attention to various historically marginalized groups and social sectors, teacher training and the incorporation of information technologies and communication, among others.

In this context, it is necessary to think about the higher education from several dimensions that allow us to understand the historical processes that marked the future of universities in the region in general, and in Argentina in particular.

The following essay aims to analyze some historical aspects that marked the reconfiguration of higher education in the 90s, mainly in relation to the incorporation of evaluation and accreditation processes, and the importance of their link with the concepts of quality and innovation in the framework of the neoliberal transformations of the late twentieth century.

Keywords: higher education – evaluation – accreditation – innovation – quality

Contexto previo de desarrollo de las políticas de evaluación en el nivel superior. Las transformaciones en la década de 1970-1980

Para poder entender el contexto de reformas en el nivel superior en la década de 1990 en América Latina es preciso analizar la coyuntura político-económica de las décadas precedentes, como un periodo que permite comprender los problemas estructurales a partir de visiones más amplias y que nos lleva a reflexionar sobre los aspectos sociales y políticos que atravesaron estos periodos históricos.

Para llegar a los 90 es necesario hacer alusión a los procesos que comenzaron en la década de los 70, como un periodo que estuvo marcado por las crisis económicas a nivel mundial. Esta década va a marcar la ruptura del «crecimiento sin interrupciones» (Fontana, 2011) que desde 1945, con posterioridad a la finalización de la Segunda Guerra Mundial, se había instalado como idea en los distintos discursos políticos, particularmente en Estados Unidos.

Todo indicaba que había llegado a su fin la euforia desarrollista de las tres «décadas gloriosas» que, a partir de 1945, habían permi-

tido una rápida etapa de crecimiento económico que había dado a los países avanzados la ilusión de que se había encontrado la fórmula de un crecimiento sin interrupciones, y a los subdesarrollados la de que podían alcanzar otro tanto, imitando sus métodos y endeudándose a largo plazo. Lo que se había interpretado como una aceleración permanente del crecimiento, y había creado la esperanza de que el ciclo económico estaba superado y de que no volverían a producirse grandes crisis, comenzó ahora a verse como un episodio transitorio de la historia del desarrollo económico, tal vez irreplicable en un futuro próximo. (Fontana, 2011, p. 365)

Esta concepción de desarrollo mencionada por Fontana en la cita precedente incluía la idea de un crecimiento sostenido para los países desarrollados, e incluso la posibilidad de crecimiento para los países subdesarrollados a partir del endeudamiento y las imitaciones de los métodos aplicados en los países centrales. A partir de esta idea, el desarrollo económico se interpretó como un crecimiento permanente y acelerado, sin la interrupción de nuevas crisis como lo habían sido, en el pasado, las guerras mundiales.

En este marco, la crisis del petróleo fue un proceso dinámico, que tuvo vaivenes a partir de 1973, con alzas marcadas en el precio del barril, alcanzando puntos culmines en 1979 que se mantuvieron hasta 1986 (Fontana, 2011). Esta subida del precio del petróleo, sumada a el incremento en los costos de importación, y la necesidad de depositar los excedentes en dólares por parte de los países pertenecientes a la Organización de los Países Exportadores de Petróleo (OPEP)² tuvo, según Thorp (1998), efectos dramáticos sobre la balanza de pagos en América Latina.

Josep Fontana (2011) describe a la década de los 70 como el inicio de la «gran divergencia» en sentido de un exponencial crecimiento de las desigualdades, derivadas de las medidas económicas tomadas por el gobierno de Estados Unidos con el pretexto de superar los efectos de las crisis.

Estas medidas contemplaban la lucha contra los sindicatos y el salario mínimo para los trabajadores, y acuerdos de libre comercio que implicaban la posibilidad de deslocalizar la producción para luego importar, con el claro objetivo de debilitar las luchas obreras por mejoras salariales y en las condiciones laborales.

Un aspecto interesante de lo que plantea Fontana está en la idea de que, en la medida en que la «divergencia» tuvo su origen en aspectos políticos, pueden pensarse las dinámicas de la década de los 70 en relación con la manipulación de leyes y el rol de los lobistas en el establecimiento y consolidación del movimiento conservador en la vida política. De hecho, el

programa político-intelectual conservador es un elemento clave para entender la aplicación de políticas neoliberales durante el segundo quinquenio de la década, su avance en la década de los 80, y su consolidación en los 90.

A comienzos de los 80 se registró un cambio institucional muy fuerte en América Latina (Bianchi, 2012). Las dictaduras militares que subsistían desde la década anterior estuvieron marcadas por una fuerte recesión económica, altos índices de desempleo, hiperinflación, pérdida de valor monetario, y fuertes cuestionamientos desde varios sectores sociales, principalmente los vinculados a derechos humanos.

Desde fines de la década de 1970 comenzó a cobrar cohesión una nueva corriente de pensamiento: el neoliberalismo o el neoconservadurismo, producto de la actividad de un grupo de intelectuales (como Daniel Bell, Jean Kirkpatrick, Herman Kahn, y el economista Milton Friedman) convencidos de la necesidad de salvaguardar al sistema capitalista de su colapso. Para los neoconservadores, el rasgo distintivo de la crisis era la pérdida de legitimidad de los gobiernos democráticos y de sus clases gobernantes. Era una crisis cultural, producto de la acción de intelectuales liberales que, desde las universidades, los medios de comunicación y los aparatos gubernamentales, habían minado los valores fundamentales de la sociedad americana al fomentar un Estado de bienestar e intervencionista que conllevaba un socialismo encubierto (Bianchi, 2012, p. 247)

² La Organización de los Países Exportadores de Petróleo (OPEP) es una organización intergubernamental, creada en la Conferencia de Bagdad en 1960, constituida por Irán, Irak, Kuwait, Arabia Saudí y Venezuela. A los países fundadores se les unieron Qatar (1961), Indonesia (1962), Libia (1962), Emiratos Árabes Unidos (1967), Argelia (1969), Nigeria (1971), Ecuador (1973-1992), y Gabón (1975-1994). Para más información, puede leerse CEPAL (2001), *El papel de la OPEP en el comportamiento del mercado petrolero internacional*. Disponible en:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/6372-papel-la-opep-comportamiento-mercado-petrolero-internacional>

En la década de 1980 se puede analizar el desarrollo de una nueva crisis económica que afecta la región latinoamericana como producto de los diferentes vaivenes políticos, económicos y sociales, que tienen continuidad con las crisis que caracterizaron la década anterior. Esta crisis estuvo vinculada al gran flujo de capitales financieros, que durante 1970 y 1980 se canalizaron como deudas externas en los países latinoamericanos (Thorp, 1998). Este incremento del endeudamiento en los diferentes países consistió en deudas contraídas a partir del financiamiento de diversos organismos multilaterales, como por ejemplo el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)³, el Banco Mundial (BM)⁴, o el Fondo Monetario Internacional (FMI)⁵.

Carlos Marichal (2010), en relación con el rol del Fondo Monetario Internacional en los procesos de endeudamiento de los países de América Latina, señala:

... no consistía en anticiparse a las crisis y ayudar a los países deudores a evitar el colapso mediante la adopción de políticas financieras más cautas o con menor endeudamiento. Al contrario, para esta institución era más atractivo operar como bombero y policía de los gobiernos endeudados una vez que habían caído en bancarrota. (Marichal, 2010, p. 210).

En general, los países de la región, incluyendo a la Argentina, tendieron a paliar las consecuencias de la crisis y los procesos hiperinflacionarios apelando a diversas medidas ortodoxas y

heterodoxas, como, por ejemplo, la devaluación y la reducción de salarios; pero sin la obtención de salidas para procesos de fondo que no pueden entenderse solo desde la faz económica.

En definitiva, puede pensarse que las décadas de 1970 y 1980, con sus fuertes problemas económicos, fueron los escenarios que precedieron, y permiten entender las experiencias neoliberales en la década de 1990, en donde los diversos países implementaron modelos derivados de las orientaciones de los organismos económicos internacionales, que propulsaban determinadas fórmulas para poder salir de las crisis que habían atravesado durante décadas.

Será a partir del denominado Consenso de Washington, en 1990, cuando se plantea una serie de indicaciones que debían imponerse en los países latinoamericanos marcados por la inflación y el estancamiento económico, que las políticas neoliberales en la región se consolidarán. Como señala Luciani (2019), el Consenso de Washington fue una serie de recomendaciones para los países considerados en vías de desarrollo. Estas orientaciones fueron definidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional, e incluían disciplina fiscal para atraer inversiones, recorte en el gasto público, reformas fiscales, fijación del tipo de cambio, liberalización del comercio, privatizaciones, desregulación y derechos de propiedad.

Los acuerdos de este consenso se planteaban como una forma de combatir los enormes problemas inflacionarios a partir de la construcción de modelos hegemónicos neo-

³ Para ampliar sobre la estructura y características del organismo, puede consultarse: <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/financiamiento-del-bid/financiamiento-del-bid%2C6028.html>

⁴ Para ampliar sobre la estructura y características del organismo, puede consultarse: <https://www.bancomundial.org/es/home>

⁵ Para ampliar sobre la estructura y características del organismo, puede consultarse: <https://www.imf.org/es/Home>

liberales⁶, mediante la apertura económica, enmarcada en el comercio internacional, y en el logro de una estabilidad macroeconómica basada en el control de las finanzas públicas por parte del Estado.

Por último, vale señalar que la reducción del gasto público y de las cargas estatales, y la predominancia de las reglas de un mercado libre con un rol garante del Estado serán las recetas que se derivarán de las transformaciones del último cuarto del siglo XX, y tendrán consecuencias hasta entrado el siglo XXI, especialmente en el campo educativo.

El desarrollo del Estado evaluador en el contexto neoliberal de los 90

Con Carlos Saúl Menem en la presidencia a partir de 1989, comenzó una nueva etapa en la Argentina con la reestructuración del Estado Nacional y la implementación de políticas neoliberales emanadas desde organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

En este nuevo escenario, marcado por la disminución del Estado en su capacidad de intervención en lo público y la supremacía de lógicas de mercado, se abre paso al desarrollo de políticas de ajuste con la privatización y tercerización de los servicios a fin de garantizar el equilibrio fiscal. Esta reestructuración del Estado nacional estuvo signada por el Plan de Convertibilidad ejecutado por el entonces

ministro de Economía Domingo Cavallo, e incluía el cambio de moneda bajo la paridad del tipo de cambio con el dólar tratando de reducir la deuda pública a partir de la desregulación estatal y la apertura de la economía a la regulación del mercado.

Esta desregulación estatal comprendió un fuerte proceso de privatización de los servicios públicos, que incluía: teléfonos, gas natural, agua y servicios de cloacas, ferrocarriles, Aerolíneas Argentinas, electricidad, Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), y el servicio de correos, entre otros, siendo estas medidas acompañadas por la liberación de los mercados y la supresión de las restricciones al comercio, al tiempo que se reestructuró el sistema jubilatorio por un sistema mixto (estatal y privado) que dio origen a las administradoras de fondos de jubilaciones y pensiones (AFJP).

En educación específicamente, la etapa estuvo signada por el proceso de transformación iniciado con la Ley Federal de Educación n.º 24195 en el año 1993, y la Ley de Educación Superior n.º 24521 en el año 1995, que generó una nueva estructura escolar que incluía más años de obligatoriedad, actualización de los diseños y cajas curriculares nacionales y provinciales, y un nuevo sistema de capacitación docente y evaluación.

Adriana Puiggrós señala que el argumento central de las políticas neoliberales es que «los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad» (Puiggrós, 1996, p. 90). Con este argumento

⁶ Luciani (2019) señala, mencionando los aportes de David Harvey (2007), que el neoliberalismo es «una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad fuertes, mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas» (p. 18). En esta línea, vale señalar que entendemos al neoliberalismo no solo como un conjunto de prácticas económicas específicas, sino también como la construcción de una forma de pensamiento que sostiene estos procesos.

se instaure en el discurso pedagógico la idea de fracaso de la educación pública, y la legitimidad de un modelo de Estado con mínimas responsabilidades en términos de inversión, según las pautas y lineamientos sugeridos por organismos internacionales.

Inicia, por tanto, un proceso de descentralización económica y re-centralización política por parte del Estado, que delega en las jurisdicciones la responsabilidad del financiamiento de la educación al tiempo que ejerce un fuerte control y manejo de recursos técnicos y financieros. Solo quedan las universidades en la órbita del Estado Nacional.

La necesidad de achicamiento del gasto público sucedida a la crisis de los Estados benefactores colocó a las instituciones de educación superior en el difícil papel de dar cuenta por los recursos sociales utilizados, y de competir con otros niveles educativos y otros sectores sociales como los de salud y seguridad. Los diagnósticos y las propuestas de la época comenzaron a confluir, más allá de las diferencias nacionales y regionales, en el marco de un escenario cada vez más global. La crisis de confianza en los sistemas de educación superior se constituyó en el motivo para justificar los recortes del financiamiento a las universidades y mayores controles del gasto por parte de los gobiernos (Trow, 1996), redefiniendo la relación entre el Estado, la educación superior y la sociedad. (Marquina, 2017)

La propuesta descentralizadora estuvo asociada a varios sentidos. Por un lado, a la mayor participación social y redistribución política del poder a nivel federal; por el otro, a la desconcentración administrativa, que implicó el esfuerzo de las jurisdicciones para adecuarse a las nuevas responsabilidades delegadas.

En este marco de reformas, se desarrollaron tres programas: establecimiento de mecanismos de evaluación de rendimiento educativo, desarrollo de estrategias focalizadas de apoyo educativo, y producción de estadística educativa (Feldfeber, 1997). Este fue, además, el contexto ideal para la institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y la instauración de un régimen de políticas destinadas a compensar las desigualdades socioeconómicas en las distintas regiones del país.

La evaluación y acreditación en el nivel superior

A diferencia de lo que había ocurrido en los 80, cuando predominaba el modelo «napoleónico» en las universidades y había una predominancia estatal con un marcado carácter autónomo, en los 90 se introdujeron reformas que buscaron reemplazar la predominancia del Estado y enfatizar la necesidad de la privatización como herramienta que permitiría «sanear» las dificultades estructurales del sistema social y, por ende, educativo. En este marco de reformas y crecimiento de las crisis económicas, las universidades vivieron una fuerte restricción en el financiamiento público.

Una nueva relación entre el Estado, el mercado y las instituciones de educación superior comienza a configurarse a partir de los años 80 en Europa y los 90 en América Latina, siguiendo un patrón común, más allá de las diferencias con que cada país procesó los cambios. En estas nuevas relaciones, el Estado y el mercado aumentan el poder de influencia en la coordinación del sistema, en detrimento de la tradicional autoridad que poseía la comunidad académica desde los orígenes. (Marquina, 2017)

El Banco Mundial fue el organismo internacional que tuvo mayor participación activa en la construcción de la agenda de reformas de la educación superior en América Latina (Fernández Lamarra y Coppola, 2014), principalmente a partir del informe *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que se estructuraba con base en los principios de equidad, eficiencia, y calidad.

En esta línea, y siguiendo a los autores mencionados, se proponían para la educación superior reformas caracterizadas por la diferenciación institucional, el vocacionalismo, la privatización como parte de la diversificación en las fuentes de financiamiento del sistema, la incorporación de incentivos y, primordialmente, la regulación y control sobre el sistema estatal en términos de uso de indicadores sobre desempeño con criterios meritocráticos.

Esta nueva agenda de políticas de educación superior partió de diagnósticos que indicaban un bajo nivel de la calidad de la enseñanza impartida, y una escasa vinculación entre las universidades y las demandas sociales (Fernández Lamarra y Coppola, 2014). A esto había que sumarle la desactualización y rigidez curricular, además de los problemas profundos de financiamiento, según estos diagnósticos.

Para Brunner (1993), en la década de los 90, América Latina como región experimentó un agotamiento de la estructura de relaciones entre los sistemas de educación superior, la sociedad y los gobiernos nacionales, estructurados durante la segunda mitad del siglo XX. Este autor sostiene que los problemas que llevaron a este agotamiento en el nivel superior de educación estaban vinculados a tres tipos de elementos: la crisis en el creciente financiamiento de la estructura educativa, la falta de regulación, y la falta de sistemas de evaluación y control.

En ese contexto, la evaluación se situó como uno de los enclaves para las reformas en términos de mejora, definidas como necesarias desde los organismos internacionales, para regular de manera eficiente y eficaz la relación entre los gobiernos y las instituciones.

La introducción de los mecanismos de evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y posgrado en las universidades argentinas fueron establecidas a partir de la Ley de Educación Superior n.º 24521 de 1995. Esta normativa implicó la necesidad de modificaciones de infraestructura y en materia curricular (Nosiglia y Mulle, 2016).

Particularmente los procesos de evaluación y acreditación universitaria, de carácter sistemático y sostenido en la Argentina, fueron encomendados a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) como un organismo descentralizado bajo jurisdicción del Ministerio de Educación, y que tenía (y aún tiene) como función principal coordinar procesos de evaluación externa de las universidades, los proyectos institucionales de nuevas universidades públicas y privadas, y la acreditación de carreras de grado y de posgrado (Nosiglia y Mulle, 2016).

En este sentido, es relevante retomar los aportes de Araújo (2015) quien sostiene que en la Argentina conviven dos enfoques de evaluación muy marcados. Por un lado, un enfoque comprensivo centrado en el reconocimiento de las particularidades de los proyectos institucionales basados en la misma evaluación institucional; por otro, un enfoque de carácter comparativo, principalmente en la acreditación de carreras de grado y posgrado, donde cada oferta de formación se compara con referencias externas a las propias carreras, a partir de criterios estandarizados previamente definidos.

En este punto, uno de los ejes de debates giró (y aún lo hace) en torno a la injerencia o

intromisión de los procesos de evaluación y acreditación fundamentalmente en relación con la autonomía universitaria. Según Nosiglia (2016), el principio de autonomía no entraría en conflicto con los procesos de acreditación, ya que los actores internos de las instituciones son partes principales dentro de este proceso.

Desde un punto de vista se puede sostener que el principio de autonomía universitaria se encuentra resguardado, ya que, en primer lugar, tanto los informes de acreditación como los de evaluación externa parten de autoevaluaciones realizadas por las propias instituciones; en segundo lugar, ambos procesos se apoyan en los juicios de pares académicos (docentes e investigadores de las propias universidades especialistas en las disciplinas). Asimismo, en relación con la evaluación institucional no existen patrones o estándares técnicos a los que las universidades deban ajustarse y por cuyo incumplimiento pudieran ser reprendidas o censuradas. La evaluación se centra en la valoración de la idiosincrasia del proyecto universitario propio. Distintos autores coinciden en señalar que la evaluación externa es un proceso que contribuye a mirar la institución como un todo, por encima de las múltiples culturas disciplinares que la conforman, dado su enfoque holístico y sociohistórico y, en este sentido, morigerar la percepción de los actores respecto de la universidad como federación o conjunto de facultades (Araújo, 2015; Stubrin, 2014). (Nosiglia, 2016, p. 37)

Evaluación, calidad e innovación

Como se indicó en los párrafos precedentes, en los últimos años los dispositivos de evaluación han cobrado mayor importancia;

ello como parte de los procesos de acreditación que emanan de organismos internacionales y por la necesidad de tener parámetros de medición que permitan conocer el funcionamiento del sistema educativo en general, y del sistema universitario en particular. Esta etapa coincide, además, con un proceso de fragmentación creciente en el nivel superior.

A fin de atender la demanda creciente y con el predominio de las concepciones de mercado, se fueron creando diversos tipos de instituciones de educación superior universitaria y no universitaria —en su mayoría de carácter privado— sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional, muchas de ellas por parte de instituciones universitarias extranjeras (educación transnacional). Como se mencionó, esto generó, por un lado, una fuerte fragmentación de la educación superior —tanto a nivel regional como en cada uno de la mayoría de los países— con un simultáneo proceso de privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad. (Fernández Lamarra y Coppola, 2013, p. 68)

En este marco de transformaciones del nivel superior, y como parte de las tendencias globales de evaluación para la acreditación y conocimiento de su eficacia, la Argentina comenzó su trabajo con evaluaciones sistematizadas en las distintas universidades del país, en coincidencia con la aplicación de programas de evaluación desarrollados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En términos conceptuales puede entenderse a la evaluación como una actividad sistemática y programada de análisis y reflexión de la acción educativa en distintos órdenes y niveles del sistema educativo (Santos Guerra, 2001). Estas acciones se llevan a cabo a través de procedimientos sistematizados de recolección e interpretación de información y datos, para efectuar comparaciones con determinados parámetros previamente establecidos, con la finalidad de emitir juicios de valor debidamente fundamentados y que deben permitir la comunicación de resultados.

Por actividad sistemática y programada nos referimos a acciones planificadas que requieren de un tiempo y espacio adecuado, así como también de recursos necesarios para su ejecución (Santos Guerra, 2001). Como acción planificada, necesita por tanto prever los métodos y las técnicas más adecuadas para llevar a cabo su finalidad. Este elemento fue muy cuestionado en la aplicación de evaluaciones estandarizadas en nuestro país.

La evaluación necesita establecer técnicas de recolección, análisis e interpretación de información clara y precisa a través de parámetros definidos. Desde esta lógica, puede señalarse que la evaluación comparte con la investigación la sistematicidad del método científico, pero se diferencia de esta en la finalidad de emitir juicios valorativos. La evaluación como forma de reflexión sobre las acciones educativas empleadas necesita objetivarse de aquello que estudia; es decir, necesita tomar distancia de la acción misma y determinar así la continuidad, la irrupción o la modificación en las estrategias empleadas para la enseñanza y el aprendizaje.

El núcleo central de toda evaluación, por tanto, es la emisión de juicios de valor, a partir de fundamentos sólidos y sistematizados. Ello implica medir o apreciar procesos y resulta-

dos, con base en objetivos planteados previamente, buscando analizar correspondencias y rupturas entre lo planificado, lo ejecutado, y los resultados obtenidos. Dependiendo del posicionamiento del que se trate para evaluar, nos centraremos en los procesos o en los resultados, o en la relación entre ambos. Puede también enfocarse en la medición de entre los objetivos y sus grados de desarrollo, o centrarse en las formas a partir de las cuales se llega o no a ciertas finalidades. Todos estos elementos se han constituido aún hasta nuestros días en ejes de debates sobre las formas de evaluación y acreditación universitaria en nuestro país.

Otro elemento importante en la evaluación es la comparación. De hecho, puede considerarse como la base de todo juicio valorativo. Que los resultados de la evaluación sean considerados buenos o malos, mejores o peores, aceptables o no, son afirmaciones que se efectúan sobre la base de comparaciones con modelos o estándares establecidos, ya sea desde las políticas educativas o desde la propia cosmovisión de quien evalúa.

En este punto, y para entender desde lo conceptual a la evaluación, es central introducir la idea de calidad. Es decir, desde los 90 en adelante se impuso una visión por la cual la calidad educativa puede ser garantizada en la medida que existan procesos sistemáticos de evaluación en el nivel superior. De ello se desprende que uno de los aspectos más dificultosos en este razonamiento sea poder acordar qué implica la idea de calidad en el marco de sus connotaciones polisémicas.

... el concepto de calidad es polisémico y multidimensional. En este sentido, su carácter relativo está atravesado por los actores que lo definen, el momento histórico en que lo hacen, el espacio geográfico en el que se encuentran y las corrientes ideológicas

desde las que se posicionan. Es un concepto esencialmente político, ya que surge de los intereses de los diferentes actores subordinado a concepciones ético-políticas. Los sentidos se producen en un espacio social de disputas de poder. En consecuencia, la forma en que se concibe la universidad influye directamente en el modo en que pensamos la calidad, cómo alcanzarla, mejorarla y garantizarla. (Nosiglia 2016, p. 39)

El concepto de calidad, como construcción social, varía según determinados intereses, y da cuenta de posicionamientos diferenciados en el campo de los conflictos de poder, por aquello que se considera necesario y válido, y aquello que no es considerado como prioritario.

Como sostiene Fernández Lamarra (2008) la noción de calidad nos remite a diferentes cuestiones según los actores que la definen. Por un lado, para ciertos ámbitos académicos, la idea de calidad hace alusión a los saberes; para los sectores privados de la economía (empleadores), está más vinculada a la idea de competencias; para los estudiantes se vincula a la empleabilidad futura del egresado; mientras que, para el Estado, según la connotaciones políticas e ideológicas que asuma, puede relacionarse con la formación de capital humano en términos de costos, o con el desarrollo social y humano en términos de crecimiento de la sociedad.

Acá cobra importancia el concepto de innovación en la educación superior. Este concepto, muy generalizado en los últimos tiempos, alude a los cambios que se introducen (se gestan o se imponen) en las universidades. Pero el concepto de innovación tampoco es unívoco, y es generador de muchos debates y controversias al enfocarse en distintos aspectos, dependiendo de la perspectiva desde la que se analice a las instituciones educativas.

La idea de innovación ha sido trabajada generalmente en un doble sentido (Fernández Lamarra, 2015). Por un lado, como un concepto teórico que aglutina diversos rasgos distintivos en el ámbito educativo y, por otro lado, se ha concebido la innovación desde su faz instrumental, es decir, como elemento para la mejora del sistema que incluye el análisis de experiencias y la ejecución de instrumentos para su medición.

Si bien el interés por la innovación no es nuevo, y puede señalarse que ya en la década de los 60 diversos organismos internacionales de planificación de políticas sostenían la importancia de la aplicación de programas sistemáticos que incluyeran a la innovación como eje de la planificación en Latinoamérica, es recién a partir de las décadas de los 70-80 que en la región se aplican una serie de reformas educativas con un fuerte afán en la idea de innovar, aunque desde una concepción que sostenía a la innovación como un proceso externo a las instituciones educativas.

Es decir, se impuso la idea de que las innovaciones derivadas de expertos externos a las aulas, a modo de asesoramiento técnico, eran necesarias para diseñar programas y proyectos educativos novedosos para su ejecución. Obviamente, las distancias entre las indicaciones de los técnicos y las realidades complejas que enfrentan los docentes en las instituciones educativas se hicieron notar con rapidez, mostrando las rupturas entre asesoramiento externo y conocimiento experiencial interno de los propios actores.

En este marco, ya en la década de los 80, surgen nuevos movimientos innovadores, que ponen el acento del debate en la necesidad de considerar a los propios docentes como protagonistas del desarrollo de propuestas innovadoras en diversos ámbitos de educación: formal, no formal y comunitaria. Muchas de

las propuestas surgidas en este sentido fueron experiencias desarrolladas por fuera del sistema, por su carácter contestatario y contrainstituyente de las viejas y consolidadas tradiciones pedagógicas con gran arraigo en la educación.

Ya en la década de los 90, la idea de innovación se orienta a la idea de calidad y competitividad, influenciada por las políticas de fuerte corte neoliberal que se consolidaron en la región, de las cuales la educación no estuvo exenta. En general, los 90 estuvieron caracterizados por procesos de reformas de los sistemas educativos regionales, y tuvieron como eje de esos cambios, la búsqueda de la mejora de la equidad y la calidad de la educación en términos de eficacia y eficiencia, sumando además la necesidad de «innovar». Todo esto en el marco de un contexto latinoamericano signado por políticas sociales de ajuste.

Siguiendo a Fernández Lamarra, podemos señalar que, en muchas ocasiones, el término «innovación educativa» se reduce a la idea de innovación tecnológica fundamentalmente por el creciente desarrollo que han tenido en las últimas décadas las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TIC). Pero no toda innovación puede encuadrarse en aspectos vinculados a las TIC, sino que, en el análisis de las organizaciones universitarias, se debe pensar en sentidos diversos. Incluso se puede avanzar sosteniendo que la relación entre innovación —como sinónimo de nuevo— no siempre refiere a aspectos que aparecen o se implementan por primera vez, sino que puede pensarse la innovación en términos de nuevos encuadres o circunstancias de aplicación que conllevan nuevos desafíos, y por ende la búsqueda de nuevas soluciones.

Ahora bien, lo nuevo en sentido estricto es lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, algo que se genera,

se instituye o se presenta por primera vez. Bajo este significado de lo nuevo, las innovaciones serían en realidad escasas o raras, ya que no es común que pueda definirse como «nuevo» de manera muy seguida. Sin embargo, en un sentido más amplio, «nuevo» puede aplicarse a algo que ya ha sido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, para diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas organizativas, etc. (Barraza Macías, 2013). Esta doble acepción —más estricta o más amplia— de «lo nuevo» resulta interesante al momento de pensar las innovaciones educativas (...). (Fernández Lamarra, 2014, p. 27)

En este razonamiento, es importante también señalar que la innovación tampoco puede pensarse como relación directa con la idea de mejora. Esto debido a que hay mejoras que se pueden ejecutar en el sistema universitario que no necesariamente incluyen innovaciones, y viceversa.

Incluso, si incorporamos el concepto de cambio a la idea de innovación, nos encontramos ante una situación parecida. No todo cambio implica mejora, y no todo cambio es una innovación. De hecho, un cambio puede ocurrir de manera no planificada como resultado de la afluencia de múltiples factores en una situación dada. Es decir, un cambio puede ser producto de situaciones espontáneas. Por eso entendemos el concepto de innovación (Fernández Lamarra, 2015) en términos de acciones deliberadas, planeadas y sistematizadas que tienen intenciones de cambio y mejora, pero no están sujetas a ellas.

Por último, y para finalizar, es necesario señalar que desde la década de los 90 los conceptos de evaluación, calidad e innovación tomaron connotaciones definidas desde las polí-

ticas neoliberales ejecutadas por aquellos años y que atravesaron todo el sistema educativo argentino, y particularmente el nivel superior. Las universidades no fueron ajenas a estos nuevos parámetros por los cuales se buscaba garantizar la calidad educativa en términos de eficacia y eficiencia, pero con fuerte demanda en la innovación. Sin olvidar un contexto de fuerte desfinanciamiento de las universidades, y con problemas históricos no resueltos vinculados a la estabilidad laboral, el salario, la infraestructura, la demanda de mayor formación y capacitación, etc.

Aún hoy, los sistemas de evaluación y acreditación de las universidades siguen siendo un tema que genera visiones encontradas y debates profundos en torno a sus finalidades, y principalmente a sus formas de ejecución. En todos los casos, hablamos de un proceso largo, que ya lleva tres décadas desde su instauración, y que requiere seguir siendo trabajado para encontrar nuevas dimensiones de análisis que permitan visiones más holísticas y participativas de todos los actores universitarios.

Referencias bibliográficas

- Araújo, S. (2015). Evaluación universitaria: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Políticas Universitarias*, 2, 26-31.
- Bianchi, S. (2012). *Historia social general*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Brunner, J. (1993). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. En Courard, H. (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. FLACSO.
- Brunner, J. y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. [Ponencia]. III Encuentro de Rectores Universia 2014, Río de Janeiro.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios*, n.º 22, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández Lamarra, N. (2016). La innovación en la universidad: de los conceptos a las buenas prácticas. En Gudiño, P. y Escala, M. J. (Comp.), *Innovación interamericana en educación superior*. Imp. Búho.
- (2015). (Comp.) *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. EDUNTREF.
- (2013). Impactos, desafíos y perspectivas comparadas de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en Argentina y en América Latina. En Nosiglia, M. C. (Comp.), *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Eudeba.
- (2012). Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en las universidades de América Latina. Situación, desafíos y perspectivas comparadas. En Fernández Lamarra, N. *La gestión universitaria en América Latina*. Universidad de Caaguazú.
- (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. ANUIES
- (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2013). Evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas. En Almuiñas Rivero (Comp.), *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior*. Universidad de la República. Pp. 168-186.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2014). Desafíos para la construcción del Espacio

- Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales en *Journal of Supranational Policies of Education*, n.º 1, pp. 67-82.
- Fontana, J. (2011). Los años setenta: el inicio de la «Gran Divergencia». En *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*.
- Luciani, L. (2019). *Historia latinoamericana*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Marichal, C. (2010). *Las grandes crisis financieras. Una perspectiva global, 1873-2008*. (Capítulos 4 y 5). Debate.
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalué, tú me evaluas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. EUDEBA.
- (2009). Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década. En Marquina, M., Mazzola, C. y Soprano, G., *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Prometeo.
- Nosiglia, M. C. (2013). Universidad y evaluación de la calidad, una relación controvertida: el caso de la UBA. En Nosiglia, M. C. (comp.), *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional* (pp. 191-204). EUDEBA.
- Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2016). Las políticas de evaluación universitaria en Argentina: balance y desafíos. *Panorama* 10(19), p. 33-44.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. En *Revista Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación UCV, n.º 37-38, I y II Sem. Pp. 9-33.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. En *Nueva Sociedad*. N.º 146 noviembre-diciembre, pp. 90-101.
- Thorp, R. (1998). *Progreso, pobreza y exclusión. Una historia económica de América Latina en el siglo XX*. (Capítulo 7). Banco Interamericano de Desarrollo.

Marcelo Gastón Jorge Navarro

Perfil académico y profesional: Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Máster en Ciencias sociales con orientación en Investigación y Evaluación Educativa (UNQ). Especialista en Didáctica y

Currículum (UNJU). Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (UNSA). Docente-investigador de la Universidad Nacional de Salta y de la Universidad Católica de Salta.

mjorge@ucasal.edu.ar

Formación docente en educación superior: configuraciones de la didáctica en un profesorado de artes

Teacher Training in Higher Education: Configurations of Didactics in a Professorship of Arts

Norma Cristina Figueroa¹

Citar: Figueroa, N. C. (2021). Formación docente en educación superior: configuraciones de la didáctica en un profesorado de artes. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 97-106.

Recibido: marzo/2022
Aceptado: mayo/2022

Ensayo científico

Resumen

Este ensayo refiere a las configuraciones de la didáctica según campos de formación situada. Desde la posición de profesora de Didáctica General en la formación docente artística, la autora se pregunta: ¿qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña en la didáctica disciplinar?, ¿cuáles son los puntos de encuentro, desencuentro, relaciones y tensiones en las configuraciones de la didáctica, donde se ponen en juego el saber didáctico, disciplinar y tecnológico?

La didáctica es una disciplina que se ocupa de la compleja práctica de la enseñanza. En su constitución se reconocen aportes fundacionales de la psicología, el currículum y múltiples disciplinas de diversos campos de conocimiento, con las que se relaciona y se tensiona.

En la práctica de la enseñanza de la didáctica emergen actuaciones que develan el pensar y el sentir de posturas dicotómicas entre los campos de formación general y específica. Ponerlas en diálogo constructivo es el desafío hacia una didáctica de la diversidad que sume al campo de la práctica profesionalizante.

formas en desarrollo, las cuales se despliegan en el nuevo escenario de los poderes en el mundo digital, que es más efímero y débil.

Palabras clave: didáctica general - didáctica específica - enseñanza - formación docente artística - configuraciones

Abstract

This essay refers to the configurations of didactics according to situated training fields. From the position of General Didactics

¹ Universidad Nacional de Jujuy-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU-FHYCS).

teacher in artistic teacher training, the author asks herself: what is taught, what is it taught for and how is it taught in disciplinary didactics? What are the meeting points, disagreements, relationships and tensions in the configurations of didactics, where didactic, disciplinary and technological knowledge come into play?

Didactics is a discipline that deals with the complex practice of teaching. In its constitution, foundational contributions of psychology, the curriculum and multiple disciplines from various fields of knowledge are recognized, with which it is related and in tension.

In the practice of didactics teaching, actions emerge that reveal the thinking and feeling of dichotomous positions between the general and specific training fields. Putting them in constructive dialogue is the challenge towards a didactics of diversity that adds to the field of professionalizing practice.

Keywords: general didactics - specific didactics - teaching - artistic teacher training - configurations

Introducción

Este ensayo surge de preguntas que emergen de la práctica de la enseñanza en la formación docente artística. Entre ellas, ¿cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre la didáctica general y la didáctica disciplinar en el proceso formativo con tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)?, ¿cuáles son sus configuraciones, relaciones y tensiones en la construcción del conocimiento?

Se entiende a la configuración didáctica como el modo particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento de su campo disciplinar y se expresa en el tratamiento de los contenidos, su recorte, los supuestos del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, los vínculos de la disciplina con las prácticas profesionales, y las relaciones entre práctica y teoría (Litwin, 1997).

La idea surge de una exploración realizada sobre las expectativas de los estudiantes acerca de las TIC en la enseñanza y sus motivaciones desde la perspectiva docente. De esta aproximación resulta que, en la formación docente artística en la provincia de Jujuy, los sentidos del uso de las tecnologías y las configuraciones

de la didáctica pareciera que dependen del campo de la formación general y específica.

Las TIC, en la formación general, aparecen de un modo incipiente y convencional en el currículo oficial, y su uso queda reducido a la «powerpointización». En el campo de la formación específica se advierten sentidos alternativos en la trama del currículo oculto, donde el arte constituye un puente para expresar, traducir, comprender lo que ocurre y nos ocurre.

Las artes y el uso de las TIC son potentes para resignificar la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué se entiende por didáctica general y didáctica disciplinar?, ¿de dónde surgen?, ¿para qué se necesita la didáctica?, ¿en qué aporta la didáctica a la formación docente, y en particular en el campo artístico de la expresión corporal? Al enseñar Didáctica General en el Profesorado de Expresión Corporal (PEC), pregunto en relación a las didácticas disciplinares qué se enseña, cómo se enseña, qué se debe enseñar, qué y cómo se evalúa; qué saberes portan los docentes en formación, qué necesitan saber acerca de enseñar. ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre el saber didáctico, el saber disciplinar y el saber tecnológico?

Acerca de la didáctica: relaciones y tensiones

Según Imre Lakatos (1974), «la epistemología sin la historia de la ciencia estaría vacía, y la historia de la ciencia sin epistemología estaría ciega»; es decir que la historia ayuda a comprender cómo se ha originado la disciplina, se ha producido o se está produciendo el conocimiento, qué ha sido de la disciplina a lo largo de la historia. La historia de la ciencia necesita de criterios para interpretar la disciplina, comprender cómo se han producido las teorías de la enseñanza. En este sentido, cabe preguntarse cómo se crea la didáctica, quiénes la crean, los teóricos de la didáctica o los docentes también son productores de conocimiento didáctico.

En la constitución de la didáctica como disciplina cabe recordar algunos referentes y hechos significativos. Desde la matriz de origen reconocida a Juan Amos Comenio en su obra *Didáctica magna* (1657), la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para la enseñanza eficaz con disciplinamiento de la conducta (Davini, 1996)

En la primera mitad del siglo XIX, una de las ideas fundamentales de Johann Friedrich Herbart² es la planificación de la enseñanza según los pasos formales de la lección. Lleva a la práctica sus ideas pedagógicas de cómo enseñar, basadas en cómo se va formando la mente. Desarrolla una didáctica basada en el método de la lección, lo que llamamos hoy la clase. Con estos pasos pretendía el método

universal perfecto, para enseñar todo a todos en el sentido comeniano.

El filósofo de la educación John Dewey considera que los pasos del método didáctico coincidían con los del método científico para la resolución de problemas³. Propone un método que sirva para todos, como Comenio (enseñar todo a todos) y Herbart (pasos formales de la lección). En igual sentido, el conductista Skinner crea la instrucción programada lineal⁴ esperando que el alumno no cometa errores.

De acuerdo con Camilloni (1996), la didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología. Así es como la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología. Por ello, cuando nos referimos a las corrientes de la didáctica tenemos que hacer referencia a la oposición entre el conductismo y el cognitivism.

A partir de la reconceptualización del currículo, hay otras influencias en la segunda mitad de la década de los años 70. Concepciones filosóficas, políticas y sociológicas entran en la producción didáctica. La didáctica tiene que aprender a utilizar los hallazgos de otros campos disciplinares, de quienes es deudora.

Existe controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículo (Camilloni, 1996)⁵.

² Alemán, filósofo de la educación, sucesor de Kant en la cátedra.

³ Identificar el problema, definir el problema, formular hipótesis, poner a prueba las hipótesis, poner a prueba las hipótesis y quedarse con las conclusiones que se hayan validado.

⁴ La máquina de enseñar fue inventada en 1927 por Sidney Pressey.

⁵ Citada por Antonio Bolívar, 2008.

El problema de la relación entre didáctica general y didácticas específicas tiene una historia en los países anglosajones —copiada por algunos españoles— y otra, distinta, en Francia. Para los europeos del continente existe una didáctica general; mientras que los franceses diferencian la visión de los pedagogos que se ocupan del niño —con quienes se identifican los maestros de primaria—, y la visión de los especialistas que se ocupan de la disciplina —con quienes se identifican los docentes de secundaria—. Esta problemática se presenta de manera bastante similar en nuestra región y país.

La didáctica como disciplina pedagógica pertenece al campo de las ciencias de la educación, y por ende al ámbito de las ciencias sociales. La educación es un campo de estudio y acción profesional que requiere de diversos ámbitos disciplinares. Esta multirreferencialidad —a la que adhiero— es un rasgo distintivo y valorado por las corrientes interpretativas y críticas, a diferencia del positivismo.

La especialización no les permite ver que se trata de una teoría general, que se van desgranando en mesoteorías y microteorías donde cada una inventa su teoría. La didáctica general existe para los didactas alemanes y escandinavos; mientras que en Inglaterra se discute qué son las didácticas específicas y cuál es su relación con la didáctica general. Según Bolívar (2008) la didáctica general se ha visto silenciada por la psicología educacional y el currículum y propone retomarla sin una reducción psicologista de la enseñanza, centrar la tarea en las teorías de la enseñanza o el currículum, subordinando a las teorías del aprendizaje.

La didáctica aparece como teoría de la enseñanza o filosofía de la enseñanza. La enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto de conocimiento de esta disciplina. Es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de otras disciplinas. De

aquí la necesidad de reconstruir la disciplina didáctica, que con el tiempo más se ha difuminado que demarcado (Camilloni, 1996).

En el campo de lo social se produce el trasvasamiento de unas disciplinas sociales a otras, mediante la adopción de algunas teorías que marcan el rumbo del pensamiento e impregnan el trabajo en distintas disciplinas. Ante ello surge la siguiente inquietud: ¿dónde están las fronteras? Si detrás de cada disciplina están las comunidades científicas, o tribus académicas, que deciden la validez de las teorías.

Las disciplinas se han vuelto permeables, y las áreas de frontera más porosas; por ende, la didáctica es una disciplina global, que no puede ignorar aportes teóricos de otras disciplinas. El conocimiento actual es producto de desarrollos interdisciplinarios, multiprofesionales; aunque no es un trabajo fácil. La didáctica enfrenta el problema de la construcción de un corpus interdisciplinario con relación a campos disciplinares y, además, la definición de su propio campo.

La heterogeneidad de problemas prácticos que trata de resolver desdibuja su campo, al mismo tiempo que somete a prueba su solidez. Si la didáctica ha de ser solo una heredera de la crisis de otras disciplinas y una mera usuaria de sus teorías, habrá de depender de nuestra capacidad de reflexión e investigación y de producción teórica original e integradora de un discurso sobre y para la acción pedagógica que permita identificar a la didáctica, con pleno derecho, como dominio de conocimiento serio y riguroso, que exige fundamentación epistemológica.

La didáctica es una disciplina de las ciencias sociales que pretende no solo hablar de la realidad, sino incidir en ella/transformarla. Para ello tiene que ser rigurosa, justificada, argumentada, actualizada. Es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de otras dis-

ciplinas. Su destino, al ocuparse de la acción pedagógica, es constituirse recíprocamente en receptora y oferente de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

La práctica de la enseñanza es el objeto de conocimiento de la didáctica, desde una perspectiva amplia y comprensiva que recoge los aportes de múltiples enfoques teóricos, dimensiones (lo social, lo político, lo institucional y lo instrumental) y problemas. La enseñanza como práctica social institucionalizada que se inscribe en políticas y proyectos educativos tiene lugar en escenarios complejos y cargados de incertidumbre. La enseñanza se define en el contexto social y político, en la institución escolar y finalmente en el aula.

Camino al tercer milenio, continúa complejizándose la práctica de la enseñanza. Se problematizan los posibles temas (buenas prácticas de enseñanza mediadas por TIC, atravesamientos de las TIC en los sujetos, entre otros) y preguntas de investigación (¿cómo se expresan las configuraciones didácticas atravesadas por las TIC en las prácticas de la enseñanza?, ¿inteligencia artificial, ciencias de la computación, son temas a incluir en el currículum de la formación docente?, ¿la apropiación institucional de las TIC altera la gramática escolar?, etc.). No es propósito de este ensayo profundizar en la temática, sí dejar instalado el planteo para posteriores estudios.

La didáctica en la formación docente artística

La formación docente en artes comprende los profesorados en los diversos lenguajes para el desempeño en los niveles y modalidades y en las carreras artísticas especializadas (Res. n.º 111CFE10). En Jujuy existen profesorados de artes visuales, música, teatro y danza. En

esta oportunidad nos referiremos a la práctica de la enseñanza del lenguaje corporal, particularmente atravesado por el aislamiento, el distanciamiento de estos últimos años.

En este contexto, los docentes plantean: «¿Qué pasa con la educación y con la danza en estos contextos?; ¿cómo acreditar la formación docente en danza, cuando el contacto corporal, la alfabetización del movimiento está mediada por la pantalla?, ¿cómo abordar los contenidos de enseñanza del campo disciplinar que es esencialmente presencial por lo sensoperceptivo? Su asimilación y profundización requieren de la observación, el contacto, la percepción. En las condiciones de excepcionalidad y mediados por la tecnología, ¿hasta qué punto llegan a la vivencia del cuerpo? ¿cómo sostener la enseñanza de la danza mediada por las TIC?», etc.

En función de lo expuesto, se entiende que la didáctica es una disciplina, en tanto campo de conocimiento sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos y resolver cierto tipo de problemas, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento, no solo para comprender sino también para transformar. Tanto la formación docente inicial como la continua requieren de la actualización didáctica y tecnológica para responder a las demandas actuales en un contexto de incertidumbre. El problema no es aplicar la tecnología, sino entramarla en la dinámica, generando propuestas didácticas multimediales, relevantes, originales, innovadoras, de enseñanza poderosa (Maggio, 2018)

La didáctica es necesaria porque enseñar es una tarea compleja, no alcanza con intuición y buena voluntad. De hecho, la educación ha asumido variadas formas (entre ellas la educación superior de la formación docente artística en expresión corporal), según los fines, las concepciones de sociedad, cultura y ser humano que la sustentan. Por lo tanto, se puede

enseñar de diversas maneras o con diferentes métodos, según los sujetos, sus necesidades, expectativas, intereses y contexto.

Los contenidos de la enseñanza en el campo artístico (leguajes visual, musical, teatral, corporal, audiovisual) requieren de sus propias lógicas disciplinarias según los objetos de conocimiento de que se ocupan, conceptos que construyen, estructuras de conocimientos que desarrollan, metodologías de investigación, validación de sus conocimientos.

Las cuestiones curriculares, con sus principios teóricos y prácticos, requieren ser conocidas y analizadas críticamente, para comprender qué hay que aprender según los contextos sociales, culturales, económicos, políticos y filosóficos de cada pueblo, cultura, época, clase social y género. Se cree en el potencial de los estudiantes, que no están naturalmente predeterminados por sus atributos personales ni por factores externos que coartan la enseñanza. Se necesita responder a la diversidad que conlleva la democratización de la educación escolar, para efectivamente garantizar la inclusión de sectores sociales que antes estaban excluidos del sistema.

Se necesita de la didáctica, porque la evaluación formativa que requieren los tiempos actuales es más que aplicar el régimen académico vigente que solo establece formas, periodos, tipos de instrumentos, escalas de calificación y regímenes de promoción, estableciéndose estándares para orientar la enseñanza. Resulta fundamental el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, social y laboral. Para fundamentar las decisiones de la práctica de la enseñanza es necesario integrar aportes de diferentes disciplinas e investigar en el campo específico de la enseñanza. Esto permitirá contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica.

Desde esta perspectiva, se entiende a la didáctica como una disciplina teórica comprometida con el estudio de la acción pedagógica; describe, explica y fundamenta las prácticas de la enseñanza, para enunciar normas que mejoren la resolución de problemas emergentes en el escenario áulico. Es una disciplina que se construye desde el posicionamiento ante los problemas de la educación como práctica social según los contextos.

En este sentido, es responsabilidad de la didáctica responder a los fines de la educación, traduciéndolos en objetivos a largo, mediano y corto plazo: cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados, qué y cuándo enseñar, cómo construir secuencias de aprendizaje, cómo diseñar materiales adecuados para enseñar, estudiar y aprender.

Didáctica general y disciplinar en el campo artístico

La Didáctica General en uno de los espacios/unidades curriculares del primer año de formación docente. Es una disciplina que se ocupa de las teorías de la enseñanza como un proceso que vincula objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas, procedimientos, recursos, y evaluación. Por su parte, las didácticas especiales pueden incluir tipos de especificidad, según la disciplina, el nivel educativo, las edades evolutivas, el abordaje de problemas específicos, la atención a necesidades especiales, o los ámbitos de enseñanza. Esta diversidad es productora de nuevos órdenes, conocimientos y relaciones para las didácticas (Souto, 2014)

Las didácticas especiales/específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo

de la enseñanza. La diversidad responde a la heterogeneidad de las clasificaciones, al dinamismo de la sociedad y del conocimiento, lo cual genera cambios debido al surgimiento progresivo de nuevas modalidades de educación, nuevos sujetos, nuevos propósitos y nuevas formas de conceptualizar estas transformaciones: enseñanza presencial, virtual, híbrida/bimodal, etc.

En el profesorado, Didáctica General pertenece al campo de la formación general y está a cargo de un profesor en ciencias de la educación, también llamado «generalista». Mientras las didácticas de Expresión CorporalDanza I (se ocupa de la enseñanza para el nivel inicial y primario) y Expresión CorporalDanza II (destinado a la enseñanza en el nivel secundario) se ubican en el campo de la formación específica a cargo de un profesor de danza o también denominado «disciplinar». Se cree que las unidades curriculares del campo de la formación general son «teóricas», y las del campo de la formación específica son «prácticas». ¿Este supuesto binomio teóricopráctico/mentecuerpo, podría traducirse en didáctica general *vs* didáctica específica-disciplinar?

Por un lado, se plantea la dificultad de pensar una didáctica general, universal, para todos; por otro, existen didácticas específicas que creen que pueden ser autónomas, como consideran algunos didácticos disciplinares. Al respecto, Camilloni (2013)⁶ sostiene que «la didáctica no es un árbol», un tronco con ramas o líneas de especificidad, sino una disciplina con siglos de existencia que se ocupa de cuestiones de la enseñanza y tiene que escuchar a las didácticas específicas para poder explicar problemáticas situadas.

En esta oportunidad el objeto de debate pertenece al nivel de educación superior, y específicamente a la formación docente. Teniendo en cuenta las edades de los alumnos, está destinada a los jóvenes adultos. En cuanto a las didácticas específicas de las disciplinas del arte, puede alcanzar mayor nivel de especificidad al referirse a la didáctica de la danza. A esta delimitación se la puede agregar más especificidad aun, refiriéndose a un tipo de danza, como sucede en la asignatura Didáctica de la Expresión CorporalDanza; y a su vez una destinada a la infancia (educación inicial y primaria) y otra para la

Tabla 1

Campos del conocimiento y asignaturas por año de cursado

	Campos		
	Formación general	Formación específica	Práctica profesionalizante
1.º	Didáctica General		Práctica I
2.º		Didáctica de la Expresión Corporal-Danza I.	Práctica II
3.º		Didáctica de la Expresión Corporal-Danza II	Práctica III
4.º			Residencia Pedagógica

Fuente: Diseño Curricular Profesorado de Danza con Orientación en Expresión Corporal. Jujuy, 2019.

⁶ Entrevistada por Bazán y Devoto (2013). Véanse referencias bibliográficas.

enseñanza a púberes y adolescentes (educación secundaria).

A lo largo del tiempo, la didáctica fue diversificándose y, en la actualidad, la normatividad didáctica no constituye un marco de actuación unitario, coherente e integrado, sino que se compone de una variedad de encuadres normativos provenientes de diversos enfoques teóricos. Por lo tanto, la tarea de los docentes no es solo interpretar, traducir y acomodar una propuesta a contextos específicos sino hacer elecciones, descartar opciones, decidir combinaciones. La pluralidad y diversidad son rasgos que marcan a la reflexión didáctica contemporánea

Los docentes en formación de este profesorado, una vez egresados, necesitan otras didácticas específicas en sus campos de desempeño: escuelas hospitalarias, escuelas especiales, escuelas rurales. Hoy la enseñanza es multicultural, los alumnos pertenecen por su origen a grupos culturales diversos. La didáctica tiene que ser multicultural, una didáctica de la diversidad para atender a cada alumno, respetando y estimulando al que sea diferente.

Es un desafío para los docentes poner en diálogo los saberes del campo de la formación general, la disciplinar y la práctica profesionalizante; como así también los saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos. En este sentido, es necesario cohabitar los entornos y reconocer las tendencias culturales. Animarse a estar donde están los jóvenes. Comprender la complejidad de las construcciones. Un lugar donde estemos todos. Interesarnos por conocer qué usan, qué pasa allí, cuál es la lógica de producción con las TIC; documentar cooperativamente, hacer visibles las formas de registro; definir criterios; establecer acuerdos metodológicos; compartir todos los registros y analizarlos en colaboración. El ambiente de la disposición tecnológica genera espacio para una didáctica creativa.

Conclusión

Los debates actuales de la didáctica permiten analizar, comprender, y reflexionar acerca de los encuentros y desencuentros entre la didáctica general y la didáctica especificadisciplinar en un profesorado de artes, donde convergen saberes didácticos, disciplinares y tecnológicos.

Se entiende que la didáctica es una disciplina pedagógica del campo de las ciencias sociales, que se ocupa de la enseñanza. Se ha ido delimitando en relación con la psicología y el currículum. Reconoce aportes de la enseñanza de la matemática, la física y las ciencias naturales; aunque sus desarrollos son asincrónicos.

La didáctica resulta sumamente necesaria para que los docentes creativos y comprometidos posibiliten que todos puedan aprender. Más aún en el campo de la educación artística, como modalidad transversal a los niveles y otras modalidades del sistema educativo.

Es una cuestión de diálogo entre las didácticas disciplinares, que están en la realidad cotidiana, más cerca de la práctica; y las didácticas generales, que están más en contacto con la psicología del aprendizaje.

Se considera que las unidades curriculares del campo de la formación general, más que teóricas, debieran aportar a la comprensión y reflexión de las prácticas de la enseñanza situada. Por su parte, las del campo de la formación específica, más que prácticas, se sostienen en supuestos y concepciones teóricas de cuerpo, danza, movimiento, etc. Se trata de superar los pares instituidos cuerpoalma, razónemoción, teóricopráctico; lo que podría traducirse en la relación, articulación, y complementariedad entre la didáctica general y las didácticas específicas, para que sumen al campo de la práctica profesionalizante.

En la complejidad de la diversidad actual, el docente tiene la responsabilidad de levan-

tar barreras pedagógico-didácticas para que el aprendizaje se produzca, y afianzar el trabajo en equipo interdisciplinar, poner en diálogo las lógicas de producción en ambos campos de formación para que fortalezcan su desarrollo personal y profesional.

Referencias bibliográficas

- Bazán, S. y Devoto, E. (2013). La didáctica no es un árbol: didáctica general y didácticas específicas. Entrevista a Alicia Camilloni. *Revista de Educación*. Volumen 6. Pp. 1334. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/750/789
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Camilloni, A. y otros (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A. (1996). De deudas, herencias y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 1739). Paidós.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Con la colaboración de Feigl, H.; Hall, R. J.; Koertge, N.; y Kunh, T. Editorial Tecnos.
- Litwin E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Resolución n.º 13937E2019. Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Danza con Orientación en Expresión Corporal.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 111-CFE-10. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.
- Souto, M. (2014). Didáctica General y Didácticas Especiales. Aportes para la discusión. En Malet, A. M. y Monetti, E. (Comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de Aprendizaje*. Noveduc.
- Norma Cristina Figueroa
Perfil académico y profesional: Pedagoga. Docente investigadora. Especialista en Análisis e Intervención Institucional de la Educación. Formación docente de grado y posgrado. Asesoramiento pedagógico en niveles secundario y superior. Desempeño en gestión como coordinadora del Área de Educación de la FHycs en dos periodos consecutivos y diez años en el equipo de gestión de Educación Superior de la Provincia de Jujuy. Promueve y desarrolla prácticas pedagógicas desde la investigación-acción en articulación horizontal e interdisciplinaria. Comunica y publica investigaciones e intervenciones en el campo de la pedagogía artística.
- crisfigue7@gmail.com

Cartografías de sentidos sobre formas de habitar lo institucional en tiempos de invención en un colegio secundario de la Puna de Jujuy

Cartographies of Meanings on Ways of Inhabiting the Institutional in Times of Invention in a Secondary School of the Puna de Jujuy.

Carolina Soledad Panire¹

Citar: Panire, C. S. (2021). Cartografías de sentidos sobre formas de habitar lo institucional en tiempos de invención en un colegio secundario de la Puna de Jujuy. *Cuadernos Universitarios*, 14, pp. 107-122.

Recibido: marzo/2022

Aceptado: mayo/2022

Artículo científico

Resumen

Desde la perspectiva institucionalista, el presente trabajo de investigación de la cátedra Análisis Institucional Aplicado al Campo de la Salud del Profesorado en Educación para la Salud de la FHYC-UNJu busca indagar en la singularidad de la situación de los sujetos y sus rasgos idiosincrásicos así como en el seguimiento en la temporalidad y la contextualización, a fin de comprender los rasgos peculiares de las instituciones y sus prácticas en educación y salud en un colegio secundario rural de la Puna jujeña en el periodo marzo-diciembre de 2020. El objetivo general es comprender los sentidos que tienen los docentes sobre las formas de habitar lo institucional durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) por COVID-19. Se trata de una investigación cualitativa de enfoque etnográfico digital. Se utiliza la entrevista semiestructurada a cuatro docentes del área de ciencias sociales y el análisis documental de marcos normativos e informes de proyectos educativos. En cuanto a los resultados, el escenario de profundos cambios produjo rupturas y quiebres repentinos en la cotidianidad de las prácticas, irrumpiendo y reconfigurando la continuidad de tiempos y espacios de lo escolar. La nueva configuración o frontera simbólica que significó el paso de la estructura edilicia escolar al domicilio determina la organización de la enseñanza, entendida a partir de una relación pedagógica mediada por un teléfono celular —que se torna como característica desde que las formas de habitar lo institucional han sido interpeladas

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS UNJu). Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador (UCSE DASS).

por la situación sanitaria por COVID-19—, y hacia la construcción de subjetividades en una escuela promotora de salud.

Palabras clave: análisis institucional - educación para la salud - subjetividad - espacio/tiempo - COVID19.

Abstract

From the institutionalist perspective, the present research work of the chair Institutional Analysis Applied to the Field of Health of the Professorship in Health Education of the FHyCUNJu seeks to investigate the singularity of the situation of the subjects and their idiosyncratic features as well as the monitoring in temporality and contextualization in order to understand the peculiar features of the institutions and their practices in education and health in a rural high school in the Puna of Jujuy in the period March-December 2020.

The general objective is to understand the meanings that teachers have about the ways of inhabiting the institutional during the preventive and compulsory

social isolation (ASPO) and the preventive and compulsory social distancing (DISPO) COVID-19. This is a qualitative research with a digital ethnographic approach. It uses semi-structured interviews with four teachers in the area of social sciences and documentary analysis of regulatory frameworks and reports on educational projects.

As for the results, the scenario of profound changes produced ruptures and sudden breaks in the daily life of the practices, breaking into and reconfiguring the continuity of school times and spaces. The new configuration or symbolic border that meant the passage from the school building structure to the home determines the organization teaching, understood from a pedagogical relationship mediated by a cell phone—which becomes a characteristic since the ways of inhabiting the institutional have been challenged by the health situation by COVID-19— and towards the construction of subjectivities in a health promoting school.

Keywords: institutional analysis - health education - subjectivity - space/time - COVID-19.

Introducción

La pandemia de coronavirus se presenta como una crisis mundial con pocas certezas sobre cómo los sistemas educativos organizarán sus ofertas escolares en el aislamiento y en el posaislamiento. Desde el inicio de la crisis, la escolarización se vio alterada debido a los cierres obligatorios de escuelas (Norodowski y Campetella, 2020). En consecuencia, el comportamiento, la percepción y la interpretación que tienen los actores sociales sobre las prácticas educativas y de salud, irradian a partir de las interacciones mediadas por las tecnologías, por la incertidumbre y la exigencia de responder a los desafíos que trascienden las dinámicas educativas.

En este contexto, la cátedra Análisis Institucional Aplicado al Campo de Salud, de la carrera Profesorado en Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, se propone indagar sobre las formas de habitar lo institucional en tiempos de invención desde el enfoque de la etnografía digital en un colegio secundario ubicado en región de la Puna, a 350 km de la ciudad de San Salvador de Jujuy, en la provincia argentina de Jujuy.

En cuanto a la metodología empleada, se utilizan como técnicas la entrevista semiestructurada a cuatro docentes a cargo de materias curriculares de cuarto y quinto año del área de ciencias sociales, y análisis de documentos digitales de marcos normativos

en tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) emitidos por el Ministerio de Educación de la provincia e informes de proyectos educativos.

La recolección de datos permite recobrar los sentidos de la «nueva forma de habitar y hacer escuela», analizar los aspectos que configuran la dimensión del tiempo y describir las características de las formas contemporáneas de alteridad y los modos de subjetivación en las prácticas educativas en contexto de pandemia durante el periodo marzo-diciembre de 2020.

Por último, a partir de la reconstrucción situacional de lo cotidiano y de los sentidos sobre la conciencia temporal de la organización escolar, la trama de experiencias vividas y los recuerdos de las docentes entrevistadas, se identifican las necesidades individuales, grupales, comunitarias e institucionales sobre los problemas de salud en tiempos de pandemia, a partir de variables socioculturales y sanitarias que inciden en las condiciones de producción de la salud y la educación en un contexto particular.

El oficio artesanal de habitar lo institucional en tiempos de invención

La situación de emergencia sanitaria y epidemiológica por COVID-19 a nivel mundial, y en particular en la provincia de Jujuy, irrumpió en la vida cotidiana de las sociedades y las instituciones. En palabras de Sandra Nicastro (2020) «nos encontramos en un momento de suspensión, excepción, interrupción, cuestionamientos sobre las condiciones institucionales y las mediaciones materiales y simbólicas de la tarea educativa» (p.1). Esta situación atraviesa a los actores institucionales como sujetos

y lleva a preguntar sobre las instituciones «con o sin arquitecturas materiales»; asimismo, se torna cada vez más necesario y urgente interrogar acerca de lo que sucede con la «vida en común» en los espacios sociales denominados instituciones y, en particular, en las educativas. Por lo tanto, hoy más que nunca cobra vigencia la noción de «lo institucional como producción simbólica y nos interpela a desarmar esa idea que torna equivalentes las nociones de: instituciónestablecimientosedificioslugar físico» (Ortuzar, 2020, p.1). Desde la perspectiva institucionalista no existen modelos universales para comprender las instituciones, sino herramientas conceptuales y metodológicas para la construcción situacional que permiten comprender los modos de habitar una institución y las condiciones existenciales que allí se producen.

En este sentido, se considera relevante como herramienta teóricometodológica para el abordaje del acontecimiento institucional el análisis institucional, que permite recuperar las subjetividades en las instituciones: escenas, voces, cuerpos, imágenes, tiempos, afectaciones, acontecimientos. Conjuntamente incluye la historización como herramienta de las instituciones, entendida esta como huella en la memoria singular y colectiva de acontecimientos fundantes y actuales.

En cuanto a la finalidad de las instituciones educativas, Eugene Enríquez señala:

Es de «existencia», no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde estas se inscriben, y no en las relaciones económicas. Operan con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y «tal vez crear el mundo a su imagen». (Enríquez, como se cita en Garay, 2010, p.134)

Por lo tanto, las instituciones no se presentan como instancia históricasocial, sino como instancia singular de prácticas, de tareas, de interacciones. Tramas de relaciones (sociales, laborales) y de vínculos (relaciones investidas de afectos), donde los sujetos toman parte en las instituciones, interviniendo y a la vez constituyéndolas. En efecto, Garay (2000) refiere que son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones, una primera instancia generativa; aunque aquí, como en la instancia social, la percepción que se tiene cotidianamente es que las prácticas están separadas de lo institucional. Al contrario, percibimos lo institucional como lo que estructura y organiza el hacer. Por su parte, Lidia Fernández (1998) menciona:

La definición de lo institucional, en alusión a los establecimientos, plantea el problema en términos de la socialización del sujeto en la particular cultura del establecimiento. Los establecimientos organizan en general sistemas destinados formalmente a la so-

cialización de sus miembros, no obstante, todas las evidencias tienden a mostrar que la organización informal y la participación en la vida cotidiana institucional son las vías más fuertes de incorporación a la cultura institucional. (Fernández, 1998, p. 19)

De esta forma se intenta recuperar «lo institucional» a partir de vibraciones y resonancias, o en palabras de Sandra Nicastro (2005):

Volver a mirar, lo ya mirado, construir un punto de vista como lugar de encuentro con los otros, sabiendo de la existencia de puntos ciegos, en el sentido de aquello que no se ve más allá de su evidencia sensible. Esto supone mirar la cotidianeidad de lo escolar en clave política, lo que implica en primer lugar, ser capaces de desanudar ese significado que asocia lo cotidiano a reiteración y operar con un encuadre de análisis que nos permita reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares. (Nicastro, 2005, p. 213)

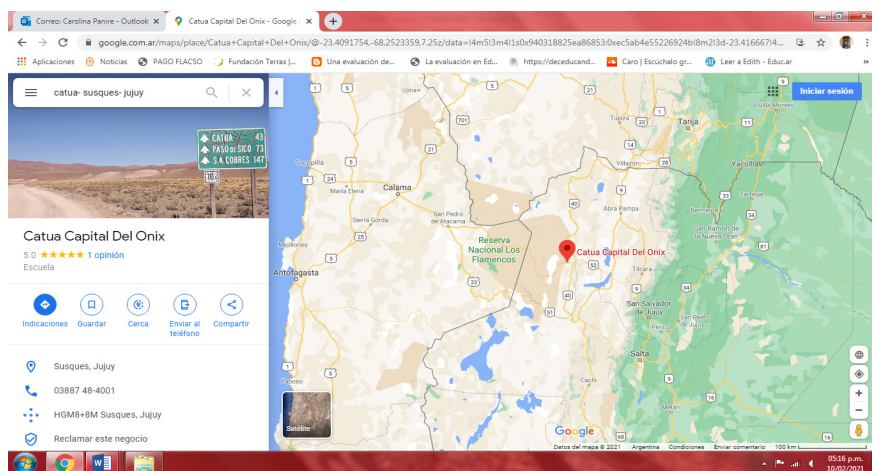


Fig. 1. Ubicación geográfica del Colegio Secundario n.º 20. Fuente: Google Maps.



Fig. 2. Trayecto de viaje hacia la localidad de Catua. Cuesta de Lipán.
Fuente: captura de la autora.

Se toma como unidad de estudio el Colegio Secundario n.º 20 en la localidad de Catua, departamento Susques, que se encuentra en región de la Puna a 350 km de la ciudad de San Salvador de Jujuy, cerca del límite con Chile y la provincia de Salta. La economía de la zona se caracteriza por la cría de llamas y cabras o la migración de la población adulta hacia zonas mineras. Cuenta con la escuela estatal de nivel primario n.º 389, «Paso de Los Andes», y una sola escuela secundaria.

El Colegio Secundario n.º 20 es una institución educativa pública, creada en el año 2009. Tiene una matrícula actual de 72 alumnos. Brinda servicios educativos en el turno mañana de 7.30 a 13.30, ofrece desayuno y almuerzo a los estudiantes.

La localidad no tiene servicio de telefonía sino una línea de wifi ARSAT, lo que durante la pandemia por COVID-19 limitó el dictado de clases por plataformas virtuales. Asimismo, por disposición del establecimiento educativo, los docentes y estudiantes debieron comunicarse mediante grupos de WhatsApp en el horario de clase correspondiente a las materias durante el periodo marzodiciembre 2020.

Desde enero 2021 las clases ha sido presenciales por disposición del Ministerio de Educación de la provincia, fundamentado esto en la posibilidad de trabajo pedagógico en grupos reducidos debido a la matrícula actual.

No obstante, en contexto de ASPO, la institución estuvo inscrita en escenarios de profundos cambios. Entonces, ¿cuáles son los sentidos que tienen los docentes del área de ciencias sociales sobre las formas de habitar lo institucional durante el ASPO por COVID-19 en el Colegio n.º 20? ¿Qué queda de los elementos estructurales y estructurantes de la institución educativa? ¿Cómo mirar lo institucional en tiempos de pandemia por COVID-19?

Desde el principio de cartografía, esta investigación cobra existencia a medida que se produce el acto de «mapear» sobre la comprensión de los sentidos de las formas de «ser y estar» de los informantes en el desarrollo natural de los sucesos y acontecimientos en pandemia, poniendo en marcha nuevas relaciones y nuevas interpretaciones en tiempos de invención de las prácticas educativas y salud. Deleuze y Guattari (2002) en su concepto de rizoma plantean que



Fig. 3. Localidad de Catua. Fuente: captura de la autora.

la cartografía se aleja de la geografía como disciplina unitaria y positiva, que encuentra en ella un instrumento que, de modo estructurado, representa los fenómenos observados y los localiza en el territorio. Para estos autores,

... el cartógrafo debe apuntar a dejar abierta la posibilidad de incorporar en el análisis lo no previsto, lo móvil, pero también lo estático, lo sedimentado. Procede por variación, expansión, captura, inyección y contrariamente al grafismo, a la fotografía, al cartografiar construye un mapa que siempre es desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas y con sus líneas de fuga y de desterritorialización. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 55)

Se construye una cartografía desde los discursos sobre las diferentes experiencias docentes como devenir singular, reconociendo a la escuela como una institución pensada en la intersección del pasado, el presente y el futuro. A través de ella se transmite de generación en generación un acervo cultural, una versión de la historia, una valoración de los rasgos identi-

tarios de la nacionalidad, una cosmovisión del mundo que reconoce tradiciones heroicas, a la vez que anula otras.

Es una institución tradicionalmente anclada en una secuencia temporal. Al mismo tiempo, la escuela contiene una promesa del futuro. La promesa de integración e inclusión a través de la incorporación al mercado laboral y a los códigos del intercambio social y la promesa de la autonomía individual mediante el despliegue de las potencialidades que portamos como individuos. (Tiramonti, 2019, p. 12)

En este punto no se puede dejar de considerar la preocupación sobre las funciones de la escuela secundaria en cuanto a los modos en que venía transformándose, antes y durante la pandemia por COVID-19, y cómo la problemática sanitaria alteró o no estos sentidos. Al respecto, ¿cuáles fueron las decisiones políticas que se llevaron a cabo en la provincia de Jujuy en el año 2020? ¿Cuál fue el impacto de la emergencia sanitaria en el mandato fundacional de la escuela secundaria?

La Resolución n.º 1067-E-2020 menciona: «Por Decreto 696-S-2020 de fecha 12 de marzo de 2020 declara la emergencia sanitaria y epidemiológica por COVID-19 (coronavirus) en todo el territorio de la provincia». Además: «Dispónese periodo de suspensión de actividades escolares previsto entre el 16 y el 31 de marzo inclusive». Esta misma resolución fue rectificadora más de una vez por el decreto de necesidad y urgencia debido al incremento de la curva epidemiológica de casos confirmados COVID-19 en las distintas localidades de la provincia. Mientras que, en el mes de abril, se dispone por Resolución n.º 1405-E-2020:

La educación es una prioridad provincial y política de Estado, es un bien público y derecho personal y social y es un deber de la familia y de la sociedad que el Estado debe garantizar. Por ello, los supervisores, directivos y docentes deben continuar trabajando y los/as alumnos/as continuar aprendiendo. El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de conducir y acompañar en este trabajo, dando directivas e indicaciones para las instituciones educativas.

Estas disposiciones normativas ¿cómo fueron percibidas en el colegio secundario de CatuaSusques? Las docentes entrevistadas responden:

Y, las decisiones institucionales siempre, siempre marcharon en concordancia con las decisiones del equipo ministerial, al tratarse de una escuela pública no hay muchas modificaciones que se pueda hacer a la legislación propuesta y vigente del Ministerio de Educación. (Entrevista n.º 2)
El Ministerio dice una cosa, pero no se pone en los zapatos ni de los chicos ni de los docentes, exige cosas y exige cosas, pero los

que tienen que ir viendo para que eso se resuelva son los docentes y los directivos...». (Entrevista n.º 1)

Los sujetos de la educación significan desde diferentes perspectivas el ideario prescripto central y unificadamente desde la administración del sistema educativo. La suspensión de la actividad escolar, entre otros aspectos de la vida social, puso sobre la mesa la configuración de la escuela y la escolarización obligatoria. Su ausencia «física» temporal, por la fuerza e importa histórica y cultural que representa, invita a pensar otras posibles realidades en consecuencia y a concebir la «pedagogía de la emergencia» o «pedagogías pandémicas» (Williamson, Enyon, Potter, 2020) que «reorganizan a la escuela y el aula en tanto espacios sociotécnicos y que tiene efectos concretos en la experiencia escolar que se produce» (Dussel, 2020, p.6).

La institución educativa de Catua debió asumir un posicionamiento político, lo que implica una forma de pensar la educación, las relaciones pedagógicas, el contenido educativo y las finalidades de las experiencias escolares. Por lo tanto, el carácter complejo y colectivo del proceso del trabajo educativo debe poner en un primer plano la dimensión organizativa del trabajo. Esto quiere decir coordinar acciones que desplieguen instancias de diseño, planificación, organización, seguimiento de la ejecución y evaluación que son parte sustancial de ese proceso de trabajo colectivo. En este aspecto: ¿cuáles fueron las decisiones institucionales con respecto a la suspensión de clases presenciales?

La primera decisión como institución fue tratar de que organizáramos una manera de comunicarnos con nuestros alumnos, algo que benefició enormemente en este caso a

cuarto año, ya que ya veníamos trabajando desde el año pasado con este grupo... nos permitió armar rápidamente el grupo de WhatsApp. (Entrevista n.º 1)

Las decisiones institucionales fueron ensayoerror. En primer lugar, empezamos a tener reuniones para ver cómo continuábamos, ya que no se sabía cuánto tiempo estaríamos sin clases presenciales. Primero fue tratar de trabajar en forma individual en horarios de clases y por grupos de WhatsApp. Luego de ver que se continuaba con la cuarentena, se decidió implementar videollamada para poder conectarnos de mejor manera con los alumnos. (Entrevista n.º 4)

Esta dimensión no está escindida de la dimensión pedagógica, que es la que posibilita y pone en acto los propósitos educativos, la circulación de los conocimientos, la dialéctica enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, enseñar desde la virtualidad significó para las docentes:

... contener al estudiante para que ese estudiante no salga del sistema y pueda incorporarse al sistema de la presencialidad en cuanto se habilite. (Entrevista n.º 3)

Enseñar... tiene como principal objetivo el tema del fortalecimiento de los vínculos entre el docente, el alumno y el saber y... creo que muchas veces también hemos privilegiado el lugar del estudiante, privilegiar el sostenimiento de ese vínculo, de la escuela a través del docente con el estudiante por sobre el saber. (Entrevista n.º 4)

La impronta de la idea de «contener» interpeló subjetivamente en esta pandemia como una cuestión de derechos y necesidad de fortalecer el vínculo pedagógico en el

«tiempo suspendido». La demanda de «contención» a las nuevas generaciones es uno de los mandatos de la escuela secundaria que menciona la autora Guillermina Tiramonti (2019) y es frecuente en los discursos oficiales con pretensiones de universalización del nivel medio de educación, y está unido a un discurso que valoriza el conocimiento en la sociedad actual dentro de una retórica que asocia la contención escolar con el control del riesgo social.

En consecuencia, en contexto de pandemia la noción de «contención» estuvo asociada a la «política de cuidado» desde la perspectiva de derechos, y enlaza la responsabilidad política de la escuela secundaria, de las instituciones de salud y de organismos relacionados con el abordaje de cuestiones relativas al acceso de la educación de los adolescentes de la Puna.

Aunque en otro sentido se pone en cuestión el cuidado de las trayectorias escolares en cuanto al acceso al conocimiento en sus diversas formas, desigual y como objeto de múltiples controles y regulaciones (Bernstein, 1993); también se sabe que la tecnología ha permitido romper con el monopolio del conocimiento objetivado por parte de grupos minoritarios de la sociedad (Braslavsky, 2019) y establecer profundas brechas en la desigualdad en el acceso a lo virtual y a la conectividad, que pone en tela de juicio la situación por asegurar el derecho a la educación. Las profesoras de cuarto y quinto año manifiestan:

Tenemos alumnos que las mamás nos avisan que no llega señal de ARSAT... ahora yo ya estoy trabajando por videollamadas con grupos de tres estudiantes porque tengo que explicar muchas de las cosas, ya no puedo enviar tanta teoría, entonces ya tiene que ser la conexión de otra forma (Entrevista n.º 1)

... en el momento que se decreta esta emergencia muchos de los estudiantes no contaban con los recursos tecnológicos adecuados, tampoco los docentes habían tenido el tiempo suficiente de interacción con los alumnos. (Entrevista n.º 2)

Según Inés Dussel (2020), las condiciones sociotécnicas donde no hay garantizados espacios comunes que permitan interacciones sincrónicas están generando mayor individualización del trabajo pedagógico, y este es un aspecto del que se habla menos pero que, de nuevo, revela algo importante. Así lo expresan las docentes:

... el sistema no está organizado, no está pensado para trabajar desde el hogar, está pensado y centrado desde la presencialidad. Entonces el impacto fue muy fuerte, muy sorpresivo también, porque en ningún momento se pensó en la posibilidad de perder la característica de la presencialidad, entonces, requirió realizar un cambio rotundo (...) la comunicación con cada uno de los alumnos para saber cómo están, por qué no envían la tarea. Me encontré con historias muy tristes, donde algún familiar se encontraba en estado muy crítico, estaban aislados, sufrían discriminación en la comunidad, entre otras cosas. En esos casos tuve que ser flexible y primero escucharlos para saber cómo seguir con las clases. (Entrevista n.º 3)

Ocasionó mucho perjuicio ya que la escuela no está preparada para hacer frente a todos estos cambios producidos sobre todo desde lo tecnológico... sumando a esto también muchas familias que se vieron afectadas psicológicamente debido a que contrajeron la enfermedad y tuvieron que enfrentar la pérdida de familiares. Todo esto incide en

el rendimiento académico de los alumnos, pero también de nosotros como profesores y en su estado emocional. (Entrevista n.º 4)

El acompañamiento pedagógico de forma personalizada en tiempos de pandemia permitió conocer otros factores que inciden en la trayectoria escolar de los estudiantes del colegio secundario, como las condiciones socioeconómicas y el estado emocional. Al respecto, Levy (citado por Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), advierte: «La pandemia de coronavirus tiene y seguirá teniendo efectos catastróficos no solo en términos de salud física y mortalidad, sino también en las áreas de salud mental y economía, con consecuencias sociales, políticas y culturales que son difíciles de calcular» (p. 4).

Efectivamente es un problema social, particularmente de salud, cuya aparición conllevó efectos como miedo, angustia ante la enfermedad y la muerte, incertidumbres, depresión, ansiedad, entre otros. A pesar de ello, las clases virtuales se configuran como un espacio social sostenedor del encuentro del adolescente con el/la docente, se convierten en un espacio de convivencia y posibilitador de transformación de aquellas problemáticas que pueden ser pensadas junto a «otro», donde el contenido será mediador de este encuentro basado en la «oportunidad», propiciador para el aprendizaje propio, con sus pares, con los docentes y con otros.

Por otra parte, en este entretrejo de relaciones emerge la resiliencia, la cual se define como la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Las autoras Gallardo y Tayara (2017) señalan que:

La resiliencia es un desafío a un cambio de criterio, basado en el fortalecimiento de fac-

tores o condiciones positivas para el desarrollo humano. En un modelo tradicional de salud, la medicina dejó siempre los factores de riesgo como determinantes. Esos factores o condiciones positivas son: el rol de los padres, la autoestima, confianza, apoyo emocional, habilidad para comunicarse, etc. (p. 93)

En virtud de ello, se puede decir que las docentes se reconocen frente a una nueva situación, más allá de la incertidumbre, a partir de la construcción de un factor estructurante de la resiliencia como «brindar afecto y apoyo», proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del aprendizaje.

Esta problemática requiere de una intervención pedagógica por parte de las docentes – desde un enfoque de promoción de salud, como fundamento para repensar los procesos de educación de la población– para la valoración de la salud, a partir de difusión de producciones audiovisuales elaboradas por los estudiantes con mensajes de normas de bioseguridad, con el propósito de disminuir la propagación del virus y prevenir nuevos contagios. Es por ello que buscaron favorecer la participación, fomentando valores como el autocuidado y la solidaridad en la población de Catua.

Esto evidencia la institucionalización de una escuela promotora de salud, que según la Organización Panamericana de la Salud (2018) es:

Una institución educativa que planifica e implementa de forma continua acciones para constituirse en un entorno físico y psicosocial saludable para todos sus miembros; genera oportunidades y propicia la adquisición de competencias (cognitivas, emocionales y sociales) que facilitan la toma de decisiones de manera crítica y consciente a favor de su salud y la de sus comunidades, y cumple sus funciones pedagógicas con calidad. (p. 16)

La salud y modos de subjetivación en tiempos y des-tiempos en «espacios otros»

Otra cuestión central es que la situación de emergencia sanitaria, en el escenario actual, pone en evidencia la deslocalización, entendida como pérdida transitoria de espacios y desplazamientos entre lugares que formaban parte de la vida cotidiana: el espacio amplio, los pisos, las paredes, los patios, las aulas, el salón de actos en donde el cuerpo se ponía en movimiento. Esto conlleva la descorporización con el distanciamiento que desafía a encontrar lógicas y sentidos para un orden incierto y desconocido.

Por esta razón, Inés Dussel (2020) sugiere hablar de la «domesticación» de la escuela desde la noción de «espacios otros» de Foucault. Para él no son las utopías (espacios irreales) sino las heterotopías, emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales. En estos «espacios otros» se juega la heterogeneidad, la posibilidad del pasaje, del umbral, que son importantes para una autonomía intelectual, afectiva y política. De modo que, desde la dimensión simbólica, el espacio es significado como «la escuela en la casa». Al respecto, las entrevistadas expresan:

Enseñar desde la virtualidad significa enseñar desde otro contexto que ya no es la escuela sino desde otro lugar, trasladamos la escuela a la casa y desde ahí nos conectamos con los alumnos. (Entrevista n.º 1)

Docentes y familias perdimos la intimidad, ya que ella y nosotros entramos en los hogares a través de la virtualidad, se rompió la barrera escuela/hogar. (Entrevista n.º 4)

Esta nueva configuración «espacios otros» determina la organización de la enseñanza entendida a partir del uso de dispositivos tec-

nológicos, horarios definidos y no definidos, «tiempo y des-tiempos», que se tornan como características actuales de las «formas de habitar lo institucional» y de la «invención de lo escolar». La conquista de estas nuevas temporalidades tensiona la organización de los tiempos escolares, entendiendo que, en la escuela de la presencialidad, el uso de los horarios «mosaico» separa cada materia de enseñanza de acuerdo con los momentos de recreo, en el marco de la necesidad de distribución espacial del establecimiento (Siade, 2019). En tanto, la emergencia sanitaria habilitó un tiempo distinto y la conmoción generada por los sujetos de la educación alteró de alguna manera los modos en que se organizaban los vínculos y la manera de percibirlos. Se destaca:

... en un primer momento se pensó que era poco el tiempo que íbamos a estar fuera, alejados de la presencialidad... lo considerábamos como algo pasajero. Posteriormente, al prolongarse el período de pandemia, ya otra fue la perspectiva... había que trabajar, había que incluir actividades... (Entrevista n.º 3)

... nos vimos bombardeados por información, por distintos grupos de WhatsApp, conectarnos con distintas personas a cualquier hora y llevarlas a tu dispositivo celular fue un golpe duro, otro golpe fue que no nos dieron tiempo a pensar de qué manera nosotros podíamos resguardar nuestra privacidad, la privacidad del número personal, la privacidad del correo electrónico, la privacidad del uso del Facebook. (Entrevista n.º 2)

... mi hija que también trajo la escuela a la casa y que debíamos compartir los recursos y también los tiempos, porque si bien la escuela, su escuela, vino a la casa... fue un impacto bastante marcado, que incluía re-

organización de tiempos familiares, ¿no es cierto? dentro del hogar para el trabajo, ella con su escuela y yo con mi tarea de docente. (Entrevista n.º 4)

El tiempo no existe, cualquier horario es posible para enseñar o aprender, la incertidumbre nos invadió, no sabemos cuándo podremos regresar. Todo pasó a ser la escuela en tiempo de pandemia. (Entrevista n.º 1)

El discurso sobre la construcción de la noción del tiempo se encuentra alterado en la incertidumbre de la situación sanitaria. «El tiempo vivido, el tiempo de la experiencia individual no es el tiempo del reloj, ni el tiempo asignado de la materia, es el tiempo subjetivo, de la vivencia consciente» (Vásquez Recio, 2007 p. 7).

Así también, el tiempo es algo vivido por cada uno y tiene una duración interna que varía de persona a persona, como «era algo pasajero», «el tiempo no existe», «supone reorganización de tiempos familiares». Las variaciones subjetivas de los sentidos del tiempo se superponen, se desdibujan en las diferencias entre días hábiles y fines de semana o feriados, se confunden los horarios y se adecuan a los tiempos de los constantes cambios de lineamientos ministeriales o a la flexibilización de horarios de comunicación en grupos de WhatsApp, sin respetar horarios de descanso y privacidad.

Al mismo tiempo, el discurso de las entrevistadas da cuenta de los continuos cambios de selección de saberes, proyección de actividades y continuos pedidos de presentación de informes y reuniones para definir calificaciones, todo lo cual que de alguna manera también redefinía las relaciones entre los directivos y docentes. En cuanto a la identificación de «problemas y riesgos» en los informes pedagógicos, durante el periodo marzodiciembre 2020 estos revelan que las docentes debían permanecer conectadas por medio de la computadora o el

celular para poder construir un vínculo pedagógico con los estudiantes a cualquier hora, quienes a su vez se encontraban atravesando la enfermedad por COVID-19 o la pérdida de un familiar, la desocupación y la precariedad laboral de sus padres, la desigualdad educativa y tecnológica.

Ante el develamiento de alineación debido a la sobrecarga laboral, Nicastro expresa:

Si bien el trabajo humano tiene que ver con contener facetas provocadoras de gratificación y placer, ante situaciones críticas, contextos alterados, disfuncionamiento y movimientos regresivos de las organizaciones, este propósito se desvanece. En su lugar, el trabajo se hace disfuncional, repetitivo, falto de sentido y, por eso, deshumanizante. (Nicastro, 2005, p. 215)

En consecuencia, la institución educativa debe asumir un posicionamiento éticopolítico, que requiere de un trabajo crítico sobre problemáticas relacionadas con el tiempo escolar —de acuerdo con lo que propone Foucault, la «ética de la subjetividad» está ligada a los procedimientos del poder, y donde hay poder hay resistencias locales, inesperadas y creativas—. Por lo anterior, la propuesta es analizar no solo los efectos del discurso del poder central, sino también los modos locales, invisibles y sutiles de operar en la dinámica y cotidianidad escolar.

O, como manifiesta Korinfeld (2005), supone comprender «el acto educativo, en tanto político, no solo desde el conocimiento, sino desde el propio ser docente. En tanto que postular el ‘acto’ introduce la responsabilidad del sujeto entramado con otros, su condición de lazo social, su carácter de apuesta» (p. 239); de tal manera que esas decisiones deben pensarse situadas en contextos especí-

ficos y visibilizarse su relación con el derecho a la educación. La institución debe asumir una responsabilidad fundamental en la construcción y cuidado de subjetividades. A su vez, cabe destacar que la constitución de las identidades colectivas se ve interpelada por los cambios en las condiciones de existencia y la crisis de los espacios sociales. Según Ortuizar (2020), «las identidades son construidas dentro —y no fuera— de las representaciones, dentro —y no fuera— del discurso, generadas en escenarios históricos e institucionales específicos» (p. 5)

Actualmente, en esta reconfiguración de la escuela, la subjetividad pedagógica es una subjetividad «sujeta» en el mejor de los sentidos. Tal como lo expresa Marcelo Percia (citado por Ortuizar, 2020), «la subjetividad como invención es una creación más que como una esencia o substancia determinada. La subjetividad se va construyendo en un amplio y complejo proceso que se da en una determinada cultura y en vínculo con otro significativo» (p. 6). Es decir, que la constitución subjetiva se despliega y se juega en términos de una relación del sujeto con otros. Por lo anterior:

Conocer la institución implica pensar, ver y sentir de otros modos a la producción institucional recuperando: subjetividades. Y son las instituciones —sociales y educativas— las encargadas de resignificar, proponer y construir condiciones de acompañamiento y reflexión sobre lo que acontece. Para abordar el malestar de la época denominada urgencia subjetiva, es imprescindible tejer y volver a tejer, armar y seguir armando las redes, donde el abordaje de una situación problema requiere del aporte de un conjunto de actores. Cada uno de ellos contribuye con su aporte y con su saber parcial. (Korinfeld, 2017, p. 4)

Este encuadre requiere de formas propias de participación e intervención, ante la emergencia de la pandemia, concibiendo a la educación como una herramienta fortalecedora del vínculo de confianza pedagógica entre docentes, estudiantes, familias y comunidades. A la vez, desde la perspectiva de la educación para la salud, se debe garantizar tanto el derecho a la salud como el derecho a la educación de los estudiantes y el derecho al trabajo salubre de los docentes. En este sentido, la investigación da cuenta de que, en este contexto, las condiciones sanitarias y normas de bioseguridad en las instituciones educativas son precarias, no cuentan con recursos de limpieza ni con trabajo articulado con el centro de atención primaria de la salud de la localidad; no cuentan con transporte público, farmacias, equipo de profesionales de salud. Esta situación invita a reflexionar sobre las condiciones dignas y seguras e impone el reconocimiento de variables múltiples que pueden dar origen a daños en la salud de los estudiantes, los/as trabajadores/as docentes y la comunidad en general.

Conclusiones

La investigación permitió identificar los problemas relacionados con la salud y la educación en tiempos de invención por pandemia y derivar algunas reflexiones que contribuyen al campo de la educación para la salud, con el propósito de promover la inquietud de problematizar lo dado o naturalizado en las prácticas de salud en los ámbitos educativos de la provincia.

Por otro lado, se propone que las nuevas formas de habitar lo institucional en pandemia por COVID-19 plantean la necesidad de comprender que la escuela como proyecto moderno organizó sus espacios y mobiliarios

de acuerdo con las necesidades presupuestas en un tiempo sociohistórico determinado. En consecuencia, hoy nos encontramos ante nuevas formas de reinventar un «modelo organizacional» —en los términos que plantea Flavia Terigi (2020)— que cobran vida y se configuran en el hogar. Esto es, formas de reinventar prácticas escolares.

Nos encontramos ante un paradigma en clave de multiplicidad de igualdades de políticas inclusivas, y ante una caracterización de sujeto de aprendizaje —niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos— como sujeto de pleno derecho. Pero también nos enfrentamos a un escenario inédito en un contexto excepcional, que supone revisar y reinventar las formas de hacer, de enseñar; nuevos modos de habitar lo institucional, reinventar nuevos modos de intervenir desde la perspectiva de prevención y la promoción de la salud. Se vuelve necesario un diálogo entre las nuevas formas de acceder al saber, los instrumentos y objetos culturales. De allí la necesidad de modificar o transformar las prácticas institucionales que se presentan como lo «inexorable» (Frigerio, 2004) para atender la diversidad, de involucrarse participativamente para comprender la realidad social y educativa, es decir, crear oportunidades.

En esta línea de pensamiento la cátedra Análisis Institucional Aplicado al Campo de la Salud tiene como objetivo, en la formación de profesores en Educación para la Salud, analizar e investigar el fenómeno educativo desde la perspectiva de lo institucional, y que ello permita realizar intervenciones didácticopedagógicas transformadoras y apropiadas, donde la salud sea concebida desde una perspectiva holística.

Además, resulta ineludible generar la posibilidad de leer, entender, e interpretar de qué manera las instituciones se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico. Por otro lado, de qué manera se materializan en

las organizaciones institucionales. Desde esta perspectiva, se plantea el conocimiento de lo institucional como herramienta para contextualizar cualquier recorte de la práctica educativa y como llave para la construcción del propio rol en un contexto de cambios históricos, políticos y de transformaciones socioculturales.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Braslavsky, C. (2019). *La discriminación educativa en Argentina*. Editorial Universitaria UNIPE.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Rizoma y otros textos*. Editora Nacional Madrid.
- Dussel, I. (2020). *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados*. <https://orcid.org/0000-0003-3983-3985>. ISSN 1809-4031 e ISSN 1809-4309.
- Dussel, I. et al. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad y tecnología y Estado. En Dussel, I. et al. (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria UNIPE.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós.
- Frigerio, G. (2004). Alteridad es el otro nombre de la identidad. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Noveduc.
- (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En Elichiry, N. (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Manantial.
- Gallardo, M. y Táyara, G. (2009). *Pedagogía Hospitalaria*. Fundación Hospital de Pediatría «Prof. Dr. Juan. P. Garrahan».
- Garay, L. (2000). Algunos Conceptos para analizar instituciones educativas. *Cuaderno de Postgrado*. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2006). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (Comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- Korinfeld, D. (2017). *Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria en niños dispersos, aburridos, solos*. Noveduc.
- Nicastro S, (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En Frigerio y Diker (2005), *Educación, ese acto político*. Del Estante editorial.
- Nicastro, S. (2020). Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en escenario actual. Bitácora en cuarentena para docentes y pedagogos.
- Norodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo pospandemia. En Dussel, I. et al. (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria UNIPE.
- Organización Panamericana de la Salud (2018). *Promover la salud en la escuela ¿Cómo construir una escuela promotora de salud?* Número de documento: OPS/ARG/18-031.
- Ortuzar, S. (2020). *Notas sobre subjetividad, identidad, diferencia I, II y III*. Maestría en Pedagogía. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.
- (2020). *Puntualizaciones sobre «lo institucional» para una propuesta de intervención situacional, artesanal y crítica*. [Ficha de cátedra] Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación, UNC.

- Percia, M. (1994). *Una subjetividad que se inventa*. Lugar Editorial.
- Siede I. (2019). Articulaciones, filtraciones, contrastes y aportes. En *Especialización en currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual Argentina.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I. et al. (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria UNIPE.
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media frente a los mandatos sociales y a las nuevas formas de diferenciación social. En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual Argentina.
- Vásquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º42/6.

Carolina Soledad Panire

Perfil académico y profesional: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Educación (UNSE). Especialista en Psicopedagogía Institucional (UNSa). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Especialista superior en Educación Abierta en Entornos Virtuales (UNSE). Diplomada en Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria (Fundación Garrahan). Trabajos de investigación: *Significaciones de*

los docentes en relación con su identidad profesional en una escuela hospitalaria de San Salvador de Jujuy. Adjunta de la cátedra Análisis Institucional Aplicado al Campo de la Salud (FHyCSUNJu). Adjunta de la cátedra Seminario de Trabajo Final de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía (UCSEASS). Jefa de trabajos prácticos de la cátedra Análisis Institucional de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHYCSSan Pedro).

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

AUTORIDADES

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Dr. Federico Colombo Speroni
Vicerrector Administrativo	Dr. Darío Eugenio Arias
Vicerrector de Fomación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Director General del Sistema de Educación a Distancia	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Secretaria General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

CONSEJO DE INVESTIGACIONES

Director	Mg. Lic. Daniel R. Sánchez Fernández
----------	--------------------------------------

CONSEJEROS

Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Dra. María Laura Gatto D'Andrea
Facultad de Artes y Ciencias	Mg. Lic. Paula Ulivarrí
Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias	Dra. Olga Sánchez Negrette
Escuela de Ciencias de la Salud	Dr. Federico Arias
Facultad de Ciencias Jurídicas	Ab. Agustina Mendoza
Facultad de Economía y Administración	Dra. Luisa María Zalazar
Facultad de Ingeniería	Dra. Ing. Lía Orosco
Facultad Escuela de Negocios	Lic. Silvina Abud
Escuela Universitaria de Música	Mtro. Pablo Bonacci
Escuela Universitaria de Trabajo Social	Mg. Paula Guilaberti
Escuela Universitaria de Turismo	Lic. María Elena Teseira
Escuela Universitaria de Educación	Esp. Prof. Ángel Gustavo Romero

EUCASA

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Rosanna Caramella
Comercialización	Lic. Mariana Remaggi
Administración	Lic. Agustina Joaquín

Sumario

Editorial

DESAFÍOS

El contexto digital de las nuevas reformas universitarias
Claudio Rama

COLABORACIONES

La política educativa y su financiamiento en México en 40 años de neoliberalismo
Juan Calvillo Barrios, Lorenzo Salgado García y Guadalupe Ramírez Ramírez

Formación de posgrado en educación inclusiva: un espacio académico construido desde la experiencia personal y sostenido desde una investigación alternativa
Fabián Guillermo Galán Peñalva

La gestión académica en el contexto de la evaluación institucional de la UCASAL
Constanza Diedrich, Gloria Crespo y Desirée D'Ambrosio

Los procesos de evaluación, acreditación, calidad e innovación en el ámbito de la universidad argentina en la década de 1990
Marcelo Gastón Jorge Navarro

Formación docente en educación superior: configuraciones de la Didáctica en un Profesorado de Artes
Norma Cristina Figueroa

Cartografías de sentidos sobre formas de habitar lo institucional en tiempos de invención en un colegio secundario de la Puna de Jujuy
Carolina Soledad Panire