



# GestiónArte

- LA GESTIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO  
EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS
- GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
- MODELO DE RESONANCIA COLABORATIVA  
EN LA PRÁCTICA DOCENTE

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.  
Directora: María Inés Vázquez Clavera, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay

Editores: Karina Nossar Toranza, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; Marcos Sarasola Bonetti, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: Rosita Inés Ángelo, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay; Cecilia Emery Bianco, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; Fernando Borgia Martínez, Intendencia de Montevideo, Uruguay; Ana Lopater Blanco, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; Daniel Martínez Cagide, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; Sharon Musselli Perrachón, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; Sonia Scaffo O'Neil, Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Uruguay

Consejo Asesor: Adoración Barrales Villegas, Universidad Veracruzana, México; Aleix Barrera Corominas, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Diego Castro Ceacero, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Azael Eduardo Contreras Chacón, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; Norma Cándida Corea Tórrez, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; Sebastián Donoso Díaz, Universidad de Talca, Chile; Joaquín Gairín Sallán, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Márcia Lopes Reis, Universidad Nacional Paulista, Brasil; Hernán Medrano Rodríguez, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; Nuby Molina Yuncosa, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; Guadalupe Palmeros y Ávila, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; Adela Pereyra de los Santos, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; Norma Quijano Antenori, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; David Rodríguez Gómez, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Sebastián Sánchez, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; Rosa Tafur Puente, Pontificia Universidad de Perú, Perú; Denise Vaillant Alcalde, Universidad ORT, Uruguay.

Impresión: Imprenta Polo N° 354.239, Montevideo

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: [registagestionredage@gmail.com](mailto:registagestionredage@gmail.com)

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.

## ÍNDICE

Gestión en la educación superior: la integración regional como coartada frente al elusivo estatuto de la globalización. 2

Mag. Fernando Acevedo

Resignificar la práctica docente en la formación inicial de profesores. Reflexiones sobre el modelo resonancia colaborativa 9

Dr. Eduardo Rodríguez Zidán y Prof. Lic. Javier Grilli Silva

Con foco en el aprendizaje: alternativas para la gestión del espacio y el tiempo en la formación de maestros. 16

Mag. Sonia Scaffo Ervitti

### Fernando Martínez Sandres *in memoriam*

El 15 de diciembre de 2015, nuestro país perdió al Dr. Fernando Martínez Sandres, destacado académico y excelente compañero de tareas de diversas instituciones públicas y privadas por las que transitó con compromiso y responsabilidad.

Doctor en Derecho por la Universidad de la República. Obtuvo una Maestría en Administración y Gerencia Pública por el Instituto Nacional de Administración Pública de España y la Universidad de Alcalá de Henares. Se Doctoró luego en Ciencias de la Educación en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba.

Fue asesor, investigador y docente de la Facultad de Derecho, llegando a desempeñar la Sub Dirección de la Escuela de Posgrados. Asesoró al Decano de la Facultad de Derecho de la Udelar, de la UDE y del IUACJ. Integró el Comité Académico del Posgrado en Gestión de Instituciones Educativas de la Anep. Fue investigador en el Programa de Apoyo a la Iniciación de la Investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Responsable y evaluador de proyectos en la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Actuó como Evaluador Institucional del Ministerio de Educación y Cultura. Fue consultor para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC–UNESCO) y para el Equipo Operativo del Gabinete Ministerial de Innovación del MEC.

Fernando desarrolló una profusa labor académica y de gestión signada por su destacado profesionalismo y calidez humana. Quienes tuvimos la suerte de conocerlo y compartir tareas con él, lo recordaremos con profundo afecto.

# Una contextualización prospectiva de la Educación Superior en el MERCOSUR: la integración regional como coartada frente al elusivo estatuto de la globalización

Mag. Fernando Acevedo<sup>1</sup>

Universidad de la República - Uruguay

## Resumen

Más allá de los varios procesos integracionistas desplegados en la fértil historia latinoamericana –desde los bolivarianos hasta los de comienzos de la segunda mitad del siglo XX–, el proceso hoy vigente ha surgido como lógica consecuencia (¿reacción?) del empuje globalizador iniciado hace algunas décadas. Si asumimos que esto ha sido así, entonces resulta conveniente ocuparnos de echar alguna luz sobre la globalización como complejo fenoménico de enorme impacto tanto en la construcción de subjetividades e intersubjetividades –yo, nosotros– como en la configuración del relacionamiento interinstitucional –a escala mundial, continental, regional, local–. En ese contexto, el futuro de la Educación Superior en los Estados integrantes del MERCOSUR está marcado por múltiples incertidumbres y desafíos. ¿Cuáles serán los escenarios más probables –y cuáles los más plausibles– en el campo de la Educación Superior en el corto y mediano plazos? ¿Cómo se habrá de articular el incipiente proceso de integración regional con el ya consolidado y aún pujante proceso globalizador? ¿Qué papeles deberá jugar nuestro sistema educativo terciario público frente a ese doble proceso? ¿Cuáles habrán de ser las modalidades de gestión institucional que mejor se adecuen a aquellos escenarios, incertidumbres y desafíos?

**Palabras clave:** gestión de la educación superior, globalización, integración regional, MERCOSUR

## Abstract

Beyond the various integrationist processes spread out in the fertile Latin-American history –from the Bolivarians up to the beginning of the second half of the XXth century– the present process has emerged as a logic consequence (reaction?) of the globalizing pressure started some decades ago. If we assume that this has been like that, then it is convenient to throw some light over globalization as a complex phenomenon of enormous impact, so much so, in the construction of subjectivities or inter-subjectivities –me, we– as well as in the configuration of an inter-institutional relationship –at a worldwide, continental, regional, local scale. In this context the future of High Education in the States belonging to the MERCOSUR is marked by multiple uncertainties and challenges. Which will be the more possible scenarios –and which the more plausible– in the field of Higher Education in the short and middle term? How is the incipient process of regional integration going to be articulated in the already consolidated and still thriving globalizing process? What will be role that our tertiary public education system will play in front of this double process? Which are going to be the institutional management modalities that would adjust better to those scenarios, uncertainties and challenges?

**Keywords:** high education management, globalization, regional integration, MERCOSUR

## El elusivo estatuto de la globalización

*Estatuto* es una “regla que tiene fuerza de ley para el gobierno de un cuerpo” (RAE, 1996). El adjetivo *elusivo* procede del verbo eludir, que según la RAE significa “esquivar una dificultad, un problema”, o bien “evitar algo con astucia o maña” (o bien ambas cosas). En cuanto a la expresión *globalización*, enseguida nos ocuparemos de su significado, de lo que denota y, sobre todo, de lo que connota. Pero algo ya queda dicho al referirla como un *estatuto elusivo*: por una parte, decir que la *globalización* tiene un *estatuto* implica que la *globalización* tiene una *regla con fuerza de ley* que se establece con el propósito de *gobernar un cuerpo*. En este caso, se trata de un cuerpo social (y también de cada uno de los cuerpos individuales que lo configuran) que nos gobierna, o que pretende hacerlo... o que se pretende que lo haga. Y lo hace con fuerza de ley, con carácter coercitivo, compulsivo, coactivo: al que se planta por fuera de la ley (o al que plantan fuera de ella), al que no la obedece, la sanción le cae sin juicio alguno. Nadie aplica la sanción: ahí radica su potencia, su indecencia, su crueldad. Por otra parte, decir que el estatuto de la *globalización* es *elusivo* implica reconocerle un carácter astuto, taimado: es una *regla con fuerza de ley* que oculta su fuerza y se invisibiliza como regla: ahí radica su potencia, su indecencia, su eficacia.

En cuanto a la noción de *globalización*, cabe confrontar dos afirmaciones, certeras y acertadas, aunque ciertamente contradictorias: (a) la *globalización* (la palabra, el concepto) es global, es decir, está totalmente globalizada; (b) la *globalización* (el hecho, el fenómeno) no es global, es decir, no está totalmente globalizada.<sup>2</sup>

(a) La *globalización* (la palabra, el concepto) está globalizada: es totalmente ubicua. Por ende, el hecho mismo de la globalidad de la globalización (esto es, la condición global y globalizada del concepto de globalización) nos impide postular un punto exterior que nos permita dar cuenta de ella. Paradójicamente, entonces, pensar la globalización equivale a declararla globalmente impensable<sup>3</sup>: no es

<sup>2</sup> No se trata de un juego de palabras, sino de un juego *entre* las palabras (las designaciones, los significantes) y los conceptos o fenómenos designados (los referentes, los significados). El juego de *las palabras y las cosas* –más allá del juego con el título del célebre libro de Foucault– ha sido, en muchas ocasiones, el del gato y el ratón, el del gato persiguiendo al ratón, el del *gato maula con el misero ratón*.

<sup>3</sup> Esta sentencia deriva del principio de *incompletitud* (también conocido como “*teorema de indecidibilidad*”) que el matemático vienés Gödel formulara en 1931 para los sistemas formales: “una teoría no puede ser a la vez consistente (que todas sus expresiones sean verdaderas) y completa (que todas sus expresiones verdaderas [estén contenidas en ella y] puedan ser probadas), porque habrá por lo menos una expresión, que ahora llamamos precisamente *sentencia gödeliana*, que aun siendo verdadera, no puede ser demostrada” (Ibáñez, 1994, p. XIII). El rasgo distintivo de la sentencia gödeliana es su *indecidibilidad*: es un enunciado *indecidible*, es decir, no es demostrable ni refutable. En suma, del principio de Gödel se

posible pensar globalmente la globalización, pues para hacerlo “necesitaríamos ese punto exterior sustraído a sus efectos, [...] en los que estamos tomados en el momento y en el modo de pensar” (Lewkowicz, 2004, p. 70). Y eso es imposible. Así, también paradójicamente, “sólo podemos pensar la globalización bajo la forma de su consumación: las situaciones locales” (*ibíd.*).

(b) La *globalización* (el hecho, el fenómeno) no está totalmente globalizada: no es absolutamente global, es decir, no nos alcanza a todos, no nos comprende a todos. Si bien la globalización implica una red múltiple –multiforme, multidimensional y mundial– de flujos, esta vasta interconexión planetaria también, paradójicamente, *incluye la exclusión*: amplios sectores poblacionales están *afuera*, excluidos de la globalización. Ese afuera es, en rigor, *un afuera sin lugar*.

La globalización, pues, se consume como dispersión de situaciones locales y, simultáneamente, como “explosión y dispersión de las referencias culturales” (Warnier, 2002, p. 108). Sólo podemos pensar la globalización, repito, bajo la forma de las situaciones locales en las que se manifiesta y consume. De algún modo, se trata de *pensar lo global desde lo local*, y aquí se atraviesa una de las controversias de estos tiempos, semejante en su virulencia a la que hasta hace algunos años enfrentaba a proselitistas y detractores de la supuesta *post-modernidad* o, un poco antes (frente a la irrupción del furor *mass-mediático* y de sus dispositivos), a *apocalípticos e integrados* (cf. Eco, 1990) y ahora a *escépticos y radicales* (cf. Giddens, 2001). En efecto, el discurso sociológico más recurrente en la actualidad ha considerado a la globalización como fase final del capitalismo, o bien como gran paraguas explicativo, ya sea desde una visión *integrada*, proselitista, o bien desde una visión *apocalíptica*. Es cierto que la globalización –el hecho, el fenómeno–, si bien no está totalmen-

infiere que una teoría no puede probarse a sí misma, y tampoco pensarse a sí misma: tal como afirma Gödel, “la completa descripción epistemológica de un lenguaje A no puede ser dada en el mismo lenguaje A porque el concepto de la verdad de las proposiciones de A no puede ser definido en A” (*apud* Morin, 1992, p. 191). Y aún hay más inferencias: “si ponemos la sentencia gödeliana como axioma de una metateoría, pasa a ser verdadera sin necesidad de demostración. Luego podemos poner la meta-sentencia gödeliana en la metateoría como axioma en una metametateoría, y luego... Así nos lanzamos por una cascada de saltos en abismo” (Ibáñez, 1994, p. 7). Consideraciones y resultados análogos se desprenden de la lógica de Tarski, formulada en 1972: “un sistema semántico no dispone de todos los medios necesarios para explicarse a sí mismo” (Morin, 1992, pp. 17-18). De este modo, “Gödel y Tarski nos muestran conjuntamente que todo sistema conceptual incluye necesariamente cuestiones a las que sólo se puede responder desde el exterior de este sistema. De lo que resulta la necesidad de referirse a un metasisistema para considerar un sistema” (ídem, p. 193). Y de eso resulta la necesidad de referirse a un meta-meta-sistema para considerar un meta-sistema. Y así sucesivamente, infinitamente...

<sup>1</sup> Arquitecto. Lic. en Ciencias Antropológicas (UDELAR). Magíster en Política y Gestión de la Educación (CLAEH). Doctorando en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías (Universidad Internacional de La Rioja, España). Profesor Adjunto, DT, en el Centro Universitario de Rivera (UDELAR). Responsable Académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (UDELAR).

te globalizada, tiene una inequívoca pretensión global, ecuménica. Pero eso no zanja la controversia. La polémica, que aún no se ha agotado, enfrenta a aquellos que consideran a la globalización como la extensión universal de un código cultural compuesto por signos de comprensión ecuménica (transmitido fundamentalmente por los medios masivos de comunicación) *versus* aquellos que destacan su efecto de provocar una explosión de identidades múltiples que afirman su derecho a ser reconocidas y que pugnan políticamente por ganar espacios de libre expresión y de institucionalización<sup>4</sup>. Es nuestra convicción que respecto de esta controversia corresponde (en una dimensión analítica, interpretativa), en lugar de reafirmar ese *versus*, reflexionar a través de la tensión entre lo globalizador (y lo global, lo globalizado) y lo identitario (y lo local, lo localizado), que también es una forma de tensión entre lo hegemónico y lo subalterno.

O sea, más que enfrentarnos a elegir entre esto o lo otro, entre una *u* otra posición, nuestra elección es «esto y lo otro», «una y otra posición». Dicho más claramente: no una u otra, tampoco un poco de una y otro poco de la otra, sino *ambas*. Digámoslo de otro modo, en apariencia más bíblico: “cuidad de las conjunciones y los nombres cuidarán de sí mismos” (Geertz, 2002, p. 102). En definitiva, instalar el estudio sociocultural como escenario dinámico de tensiones (entre lo global/lo local, lo universal/lo particular, lo hegemónico/lo subalterno, lo globalizado y homogeneizado/la dispersión de identidades locales diversas) y asumir esas «*parejas*» como términos en tensión (y no como dicotomías) nos permite tratar la articulación o interfaz entre sus términos y, entonces, superar las aparentes paradojas que implican.

### La condición global y la erosión de las soberanías estatales

La globalización unifica al mundo —o pretende hacerlo— desde el punto de vista del estímulo, pero “las respuestas son diversificadas localmente. El mismo circuito provoca respuestas diversas. Pues las respuestas en cada uno de los puntos de este globo dependen de las condiciones locales» (Lewkowicz, 2004, p. 74). Así, la globalización implica la unificación general de los estímulos

<sup>4</sup> En el marco de esta polémica están, por un lado, quienes afirman que la globalización ejerce un efecto de aplanamiento homogeneizador que destruye a las culturas e identidades locales, o que “forma parte de un dispositivo mass-mediático que contribuye a deshistorizar los acontecimientos mundiales, proponiéndonos un mundo global cuyas asimetrías, contradicciones y desigualdades aparecen naturalizadas ante la velocidad de la información y la presunta racionalidad de los mercados” (Margulis, 1997, p. 39). En la trinchera de enfrente, están aquellos otros que afirman que la globalización genera efectos democratizadores, al posibilitar, por ejemplo, un libre y masivo acceso a la recepción y producción de información, conocimientos y variados productos culturales, (casi) sin mediación alguna.

(principalmente) económicos y una diversidad local de las respuestas (principalmente) político-sociales<sup>5</sup>. Se impone, pues, *pensar lo global desde lo local*, sí, pero con una visión ya no global sino *integral*, asumiendo que “el mundo hoy es un todo, cuyas partes están en mutua relación” (Piñón, 1997, p. 182). Y si aceptamos que efectivamente se produjo una diversificación local de las respuestas (*político-sociales*) a los estímulos uni-

<sup>5</sup> El adverbio *principalmente* debe ser subrayado. Ciertamente, el énfasis en lo *económico* es legítimo. Así lo entienden pensadores de la talla de Featherstone o Wallerstein (que califican a la globalización, respectivamente, como «*posfordismo*» o «*economía-mundo*» signada por el libre mercado) y otros que destacan el «*desbocamiento del capital*» (López, 2007) y la co-incidencia entre capital y poder: constitución de un mercado mundial, planetario, primacía de las finanzas, transnacionalización (o desterritorialización) de las empresas. Pero para muchos analistas los estímulos, lejos de ser exclusivamente económicos, también son políticos. Renato Ortiz (1994), por ejemplo, al igual que Warnier (2002), no habla de globalización sino de «*mundialización*», propia de las democracias neoliberales, y destaca la exacerbación del control, la erosión de la democracia, la crisis de legitimación y de soberanía de los Estados-nación. Otros han jerarquizado *lo sociocultural*: por ejemplo, Chesnaux (creador de la expresión «*modernidad-mundo*») y Sountag (que describe la «*mcdonalización*», signada por el «*american way of life*» —algo equivalente a lo que nosotros mismos, a escala regional, podríamos designar como «*tinellización*»)— ponen énfasis en el proceso creciente e irreversible de occidentalización, en la destrucción de la pluralidad y diversidad culturales, en el surgimiento de nuevos estilos de vida e hibridaciones culturales y, en definitiva, en el advenimiento de una nueva forma de individuación. Por último, otros pensadores —que conforman la tendencia actualmente mayoritaria— sostienen que la globalización es un sistema complejo de procesos que no se reduce a un fenómeno económico ecuménico (de flujos de productos, servicios y capitales), sino que *también* constituye (e instaura) un fenómeno político, cultural y tecnológico de gran impacto, incluso, en la construcción de subjetividades, esto es, “*en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas*” (Giddens, 2001, p. 25). Más allá de esas calificaciones y esos énfasis, es claro que la irrupción de nuevas tecnologías desempeña un papel axial en la definición del proceso de globalización, en tanto ha dado lugar a “una verdadera red mundial de conexiones e interdependencias funcionales” (López, 2007, p. 57), en virtud de lo cual se ha producido, como sostiene Appadurai (2001), una aceleración de los flujos comunicacionales, lo cual a su vez produjo un efecto de empujamiento (Virilio, 1997) o una compresión temporo-espacial, un encogimiento del mundo (Harvey, 1989). Todo esto —aceleración, empujamiento, compresión, encogimiento— se difunde según cinco dimensiones imbricadas: «*finanscapes*» (dinero), «*technoscapes*» (nuevas tecnologías), «*mediascapes*» (imágenes e información), «*ethnoscapes*» (personas) e «*ideoscapes*» (ideas). Cabe advertir que no todas estas dimensiones operan en forma global/globalizadora ni fluyen en forma libre/liberadora: es así en el caso de los «*finanscapes*» (libre circulación de capitales y mercancías), pero no tanto en el caso de los «*mediascapes*» e «ideoscapes» (información e ideas), y mucho menos en cuanto a los «*ethnoscapes*», en los que la circulación de personas no es libre en absoluto (y por ejemplo da lugar, como bien sabemos, a situaciones de segregación socio-espacial de ciertos sectores poblacionales, exclusión de inmigrantes, xenofobia, etcétera).

ficados (económicos, *globalizadores*) de la globalización, quedamos en camino de reconocer el modo y sentido en que se ha dado la morfogénesis de los procesos de integración regional. Alineados en este camino podremos comprender —esto es, atribuir un sentido— a los acuerdos comerciales regionales (como por ejemplo el MERCOSUR), sin duda orientados, como ha señalado Arenas (1998), a lograr una más plena integración a la globalización económica... aún no alcanzada.

En cualquier caso, el mundo ya no es un concierto de naciones: “la condición global desarticula la constelación de significaciones, prácticas, representaciones y subjetividades propias de los Estados nacionales” (Lewkowicz, 2004, p. 71), y propicia la emergencia de otros *loci* y *modi* de producción de identidades con anclaje en lo local y/o lo regional y ya no en el Estado nacional. En efecto, las iniciativas integracionistas asociadas con el proceso de globalización (como las que han configurado la Unión Europea o el ALCA, por ejemplo) y la profundización de los intercambios que alientan, han favorecido la aparición de identidades supra o transnacionales, causa —y también efecto— del desgaste de los Estados nacionales y de su poder otrora soberano. Más aún, el poder de éstos también ha sido socavado desde abajo, ya que “las dinámicas locales o sub-nacionales que han emergido en los últimos años le sustraen espacios de competencia, limitando su centralidad” (Arenas, 1998, p. 48).

Una tendencia influyente en los análisis actuales —en la que se inscribe Arenas— estima que, como resultado de ambos procesos, las identidades nacionales han entrado en crisis, crisis que, además, se ha visto exacerbada por la intensificación y densificación de los flujos migratorios intra-regionales y por los procesos de reconfiguración identitaria que producen («*culturas fronterizas*», «*hibridaciones culturales*», «*formaciones intersticiales*», etc.). Los Estados nacionales ya no ejercen, como antes, la soberanía: “la soberanía estatal, que tradicionalmente conocimos y teorizamos como condición esencial de la política, se desvanece. No cae definitivamente el campo de la política; se alteran esencialmente las condiciones en las que se constituye. [Ahora existen] poderes, pero no espacios soberanos” (Lewkowicz, 2004, pp. 71-72). En suma, los Estados otrora soberanos se convirtieron en Estados que “administran las consecuencias de un proceso que no gobiernan: el proceso de globalización. [...] En rigor, no tenemos una articulación en una totalidad, sino una conexión entre instancias diseminadas” (*idem*, pp. 72-73). En ese marco, las instituciones siguen conectándose según un parámetro predominantemente estatal y las empresas según uno predominantemente mercantil, pero las personas comienzan a conectarse, cada vez más, según los parámetros impuestos por la tensión globalización/localización, en la que la temporalidad y el criterio de conexión ya son otros.

Bajo la actual condición global, entonces, los Estados nacionales ya no ejercen, como antes, la soberanía,

y por ende el mundo ya no es un concierto de naciones. Si bien todo esto está dejando una impronta notable en América Latina, es equivocado considerar que el imperio de la condición global y la conformación, en ese escenario, de bloques económicos, han operado favoreciendo la aparición de identidades supra o transnacionales y socavando la soberanía de los Estados nacionales. En realidad, América Latina continúa siendo un concierto de naciones en el que siguen existiendo identidades configuradas a partir de sentimientos nacionalistas, aun cuando con frecuencia muchas de ellas desafinan ostensiblemente.

Lo que sí es indiscutible es que hoy el mundo “asiste a un notable proceso de transformación, en el que los cambios registrados se verifican a una velocidad realmente sorprendente” (Piñón, 1997, p. 181). Han emergido nuevos escenarios en el seno de una intensa dinámica de cambio marcada por profundas transformaciones que, tanto a nivel mundial como latinoamericano, se condensan y manifiestan en tres complejos fenómenos: *globalización* (o *mundialización*), *regionalización* (o integración a escala regional) y *apertura* (política, económica y cultural) de las sociedades (*cf.* Peña, 1997). Otros autores (Tokman, 1997; Pasturino, 1999) destacan otros dos procesos de cambio estructural: la *privatización* (y la disminución del tamaño y las funciones del gobierno) y la *liberalización* o *desregulación* (del comercio, las finanzas y el mercado de trabajo). Se trata, pues, de un haz de transformaciones tangibles en las diversas dimensiones que constituyen *lo social*, en sentido amplio, y principalmente en las económicas, geopolíticas, tecnológicas y culturales. Las transformaciones *económicas* han sido determinantes: mutaciones en los sectores productivos y en sus dinámicas por influjo de la *mundialización* y regionalización de la economía y de los intercambios comerciales, creciente competitividad, apertura de mercados, creación de bloques internacionales de libre comercio, unión aduanera y mercado común, innovación tecnológica y conectividad intra e inter-regional cada vez mayores. La incidencia de estas transformaciones se ha visto potenciada, además, por aquellas de carácter *geopolítico* (producto del surgimiento de estrategias de pretensión integracionista bajo la forma de proyectos conjuntos de desarrollo a escala regional, consolidación de regímenes democráticos, tanto a escala nacional como regional) y por la de naturaleza *tecnológica*: modificaciones producidas tanto en los sectores productivos como en cualquier otro ámbito de *lo social*, consecuencia del impacto resultante de las nuevas tecnologías de la información, en especial de la generalización de la *Internet*, así como de las innovaciones tecnológicas que han permitido paliar la obsolescencia tecnológica relativa. Finalmente, cabe destacar especialmente la ocurrencia de transformaciones en la dimensión *cultural*: asunción de un *ethos* cultural compartido asociada al reconocimiento mutuo de la existencia de “regiones naturales [...] con contigüidad geográfica-económica-cultural de fuerte raíz histórica” (Peña, 1997).

## MERCOSUR: integración regional desde un regionalismo abierto

Sin embargo, si seguimos la argumentación de Peña y pensamos en el caso del MERCOSUR como consecuencia de transformaciones culturales, es lícito admitir que no se trata de una «región natural» en la que se firmó un acuerdo (sobre todo comercial) entre las naciones que la conforman, sino más bien de un acuerdo (sobre todo comercial) que quizás pueda dar lugar –aún no lo ha hecho– a la conformación de una región (en rigor, poco «natural»). Pero no se trata, en absoluto, de una «región natural» *a priori*: contrariamente al planteo de Peña, difícilmente se pueda calificar al conjunto de países que integran el MERCOSUR como «*like-minded countries*» (lo cual, además, implicaría desconocer la enorme diversidad cultural que cada uno de ellos alberga), y menos aún considerar que poseen “contigüidad cultural de fuerte raíz histórica” (*idem*), excepto en el caso de Argentina y Uruguay, naciones que sin dudas poseen una fuerte proximidad en varios sentidos. ¿Acaso es mayor la «contigüidad cultural» de estas dos naciones con Paraguay que con Chile? ¿Acaso es más fuerte –aún si dejamos a un lado, por razones obvias, el bochornoso episodio histórico de la Triple Alianza– la «raíz histórica» que compartimos con Paraguay que la que compartimos con Bolivia? ¿No es legítimo considerar a Paraguay como *convidado de piedra*, sin arte ni parte (o con poco arte y poca parte) en el poco armonioso «concierto» del MERCOSUR?<sup>6</sup>

En realidad, la conformación de bloques geo-económicos, incluso en nuestra región<sup>7</sup>, ha sido el resultado de pactos entre Estados soberanos que deciden integrarse porque entienden que les conviene, lo cual, precisamente por ello, no les hace perder autonomía estatal; por el contrario, como argumenta el propio Peña (1997), constituye “un gran esfuerzo de sinergia multinacional, orientado a potenciar, en un proyecto común, realidades e identidades nacionales”. Por otra parte, si bien es cierto que estos bloques, según la opinión algo aventurada de Piñón (1997), “constituyen verdaderos centros de poder”, es igualmente cierto que “las asimetrías y

<sup>6</sup> De acuerdo con la vieja leyenda sevillana que recrea Tirso de Molina en su comedia *El burlador de Sevilla y el convidado de piedra*, el burlador era Don Juan Tenorio, y el convidado de piedra una estatua funeraria de mármol de Don Gonzalo de Ulloa, comendador de la orden de Calatrava y promitente –y fallido– suegro de Don Juan, que, en cierta circunstancia, éste colocó a la mesa como comensal invitado a cenar. A partir de allí el calificativo «*convidado de piedra*» se aplica al “invitado que permanece silencioso durante una reunión social. Alguien que, entre sorbos y bocados, no va mucho más allá del monosílabo” (Zimmerman, 2000, p. 79). Pues bien, lo que hasta ahora ha sido la participación de Paraguay en el MERCOSUR parece responder bastante ajustadamente a esta descripción.

<sup>7</sup> Piñón (1997) menciona a Europa (en rigor, la Unión Europea), Asia (encabezado por Japón), Norteamérica (los Estados signatarios del NAFTA) y al Cono Sur (los Estados firmantes del Tratado Asunción que integran el MERCOSUR a título de miembros plenos), a los que podríamos agregar, siguiendo a Peña (1997), a la ASEAN y la APEC.

desigualdades existentes en la dimensión económica del desarrollo” (p. 182) llevan a reconocer que el MERCOSUR está en una posición notoriamente más frágil y débil en el «concierto» internacional. En efecto, el escenario en el que se mueven los países del Cono Sur “presenta una difícil situación, que indica la necesidad impostergable de aunar esfuerzos para poder solucionar los problemas comunes” (*ibíd.*). La única vía para ello es el fortalecimiento de la integración regional apoyado en una perspectiva capaz de comprender el impacto y aceleración de los cambios inherentes al doble proceso de globalización y regionalización, alejada de toda postura reticente, indiferente o conservadora. De acuerdo con los planteos de este analista, la naturaleza de esa perspectiva debe tomar especialmente en consideración “la magnitud de las transformaciones en curso”, y en consecuencia se impone “la imperiosa necesidad de pensar los procesos sociales en términos globales”: “el mundo hoy es un todo, cuyas partes están en mutua relación” (*ibíd.*).

Las fuentes del conjunto de procesos de cambio –siempre interactuantes y mutuamente alimentados– que en las dos últimas décadas se han producido en el relacionamiento entre países latinoamericanos, han sido internas (en cada uno de los países signatarios de acuerdos de integración económica y comercial) y también *externas*, asociadas a las grandes tendencias que en los planos político y económico configuran el espacio internacional desde fines del siglo pasado (*cf.* Peña, 1997). Dentro de este último tipo de fuentes se destacan, por su notoria incidencia en el promisorio proceso integracionista latinoamericano, las siguientes: la *mundialización* de la economía (y su principal derivación: la creciente multipolaridad del sistema internacional), los efectos favorables derivados de la clausura de la guerra fría (y con ella el fin de las dictaduras militares que asolaron el continente durante una década y media), y, por último, el surgimiento de un “regionalismo abierto” –o un “multilateralismo no discriminatorio de alcance global” (*idem*)– que se cristaliza en la conformación de grandes bloques económicos (entre ellos –además de la Unión Europea, el NAFTA, la ASEAN, la APEC y tantos otros– el MERCOSUR).

## La gestión institucional de la Educación Superior en el MERCOSUR: tareas, incertidumbres, desafíos

Frente a este escenario y a la intensidad y complejidad de su dinámica de cambio, la tarea fundamental de la Educación Superior –y en particular de la Universidad– es entender la naturaleza y el alcance de esa dinámica “desde una perspectiva de cada uno de los países, e incluso de cada una de sus regiones internas” (Peña, 1997). Establecido de este modo, coincidimos con Grebe (1997, p. 33) en cuanto a considerar “acertado el planteamiento de Félix Peña” que señala que “la academia latinoamericana enfrenta dos desafíos fundamentales: entender los cambios, primero, y ajustarse a la

velocidad y profundidad de dichos cambios, luego”. No obstante, Peña establece con claridad y firmeza un tercer desafío que la Universidad actual debe enfrentar<sup>8</sup>, apoyado en los dos precitados, pero de ningún modo menos importante que cualquiera de ellos: contribuir al establecimiento de “una estrategia orientada a colocar a la educación superior y la formación de recursos humanos en función de los objetivos comunes que han decidido compartir en distintos esquemas de integración los países latinoamericanos”. Con esto queremos resaltar que los dos desafíos destacados por Grebe –entender los cambios y ajustarse a ellos– de poco sirven si no apuntalan y propician el abordaje del restante, no considerado por este autor: construir, desde una perspectiva integracionista y latinoamericana, una estrategia firmemente orientada hacia la instauración de acciones afirmativas.

Justamente, el desafío de “ajustarse a la velocidad y profundidad” de los cambios y el propio tránsito que en ese sentido se está operando reviste una singular relevancia en el caso de nuestra sub-región, por lo menos si advertimos, como hace Peña (1997), que “la transformación que se está operando en la región se refleja en una revitalización y a la vez renovación conceptual, estratégica y metodológica de los procesos de integración, especialmente en el Mercosur”. A pesar de su apariencia tan contundente y convincente, esta afirmación parece más una expresión de deseo que una descripción realista... peor aún, una expresión de deseo que casi veinte años después lo sigue siendo.

De todos modos, es a partir de esa *revitalización y renovación conceptual, estratégica y metodológica*, que es posible entender cabalmente los requerimientos más sustantivos que la integración regional en curso le plantea a la Educación Superior, especialmente a la universitaria: investigar para comprender, tanto desde una perspectiva nacional como desde una regional, los impactos producidos en el mundo actual, cada vez más *multipolar* y *globalizado*; formar recursos humanos, en todos los niveles, aptos para comprender las *nuevas realidades* inherentes a ese mundo y para trabajar eficazmente en él; desarrollar capacidades para facilitar, en el marco del incipiente *regionalismo abierto*, una interacción fluida con otros sectores de la vida social, en especial con los estatales y productivos. Pero también habría que considerar como otro requerimiento sustantivo, en consonancia con lo insinuado antes, la contribución que deben ofrecer nuestros sistemas de Educación Superior en el impulso de las estrategias de desarrollo de los países de la región y, en especial, para lograr “que el proceso de integración sea efectivo” (Piñón, 1997, p. 186), es decir, para el logro efectivo de la citada “*revitalización* y a la vez renovación conceptual,

<sup>8</sup> Aparece otra pequeña inconsistencia en el planteo de Hörst Grebe: en rigor, son los sistemas de Educación Superior –y en especial los universitarios– los que están llamados a enfrentar tales desafíos, y no “la academia latinoamericana”, que en realidad es otra cosa (si es que efectivamente existe algo que corresponde designar de ese modo).

estratégica y metodológica de los procesos de integración, especialmente en el Mercosur”.

Además de la necesidad de avanzar en la renovación de métodos de enseñanza, planes y programas de estudio y de la estructura académica de las universidades –aspecto que Peña no menciona–, se vuelve perentorio, siguiendo la fecunda experiencia europea al respecto, profundizar el conocimiento y comprensión de aquellos países con los cuales se han establecido espacios de cooperación e intercambio, fomentar la cooperación inter-universitaria intra-regional y el trabajo en red con otros centros universitarios de la región, así como capitalizar los últimos avances que se han producido en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De este modo, la educación podrá constituirse en “elemento central de una política social que permita la profundización de la democracia y un tipo de crecimiento con mayor equidad en un contexto de integración” (Piñón, 1997, p. 186). Para ello es menester formar una conciencia política orientada al fortalecimiento de la democratización en la región, así como “una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración”, producir conocimientos socialmente relevantes que permitan la incorporación activa de los ciudadanos “a las nuevas modalidades del mundo del trabajo y la producción”, “introducir la prospectiva en el diseño de políticas educativas que se articulen con las estrategias de desarrollo” (hasta aquí una casi total coincidencia con las formulaciones del «*Libro blanco*» de la Unión Europea, publicado el mismo año que el texto referido de Piñón) y “agilizar las modalidades de planificación y gestión concentrándose en el planeamiento estratégico, en la aplicación de sistemas de información, en la evaluación del rendimiento escolar, en el desarrollo de políticas de compensación social y regional y en la ejecución de programas especiales” (*idem*, pp. 186-187).

Junto a estos desafíos existe otro, quizás más relevante en nuestro contexto regional (y entonces más alejado de las prescripciones del «*Libro blanco*»):

mejorar la calidad de la educación mediante un cambio curricular que parta de las necesidades básicas de aprendizaje de las comunidades, garantizar la oferta de las mismas oportunidades educativas a los integrantes de todos los sectores sociales, fortalecer la eficacia en lo que hace a la gobernabilidad de los sistemas, la eficiencia en la asignación de recursos y la efectividad en la transmisión de habilidades, destrezas y conocimientos, promover programas actualizados en [cuanto a] formación y capacitación docente (*idem*, p. 187).

En suma, avanzar hacia una educación de calidad ajustada al cumplimiento cabal de objetivos de pertinencia, equidad, gobernabilidad, eficiencia, efectividad y renovación continua. Esta concepción está dotada de una contundencia y un atractivo indudables, no tanto por su énfasis en la mejora de la calidad de la educación como objetivo cardinal<sup>9</sup>, sino más bien por la importan-

<sup>9</sup> Hacia la fecha en que se publicó este texto de Piñón ya exis-

cia que le adjudica a la *gobernabilidad*, noción que hace veinte años ya resultaba —como hoy— de una relevancia insoslayable<sup>10</sup>. En efecto, Piñón destaca la imperiosa necesidad de alcanzar “amplios acuerdos nacionales” (y, añadimos, también regionales), sin los cuales “las tareas emergentes de la transformación educativa no pueden desarrollarse” (*idem*, p. 186). Este planteo pone las cosas en su debido lugar: la calidad educativa y su mejora, nociones eminentemente técnicas y endógenas al *campo* de la educación, encuentran su posibilidad en un territorio exógeno: el *campo* político<sup>11</sup>.

En los hechos, “la no consideración de aspectos vinculados a la lógica política de la educación” equivale a no asumir a la educación “como una cuestión política”: “como práctica social, como práctica histórica de construcción, conservación y distribución desigual del conocimiento” (Lémez, 2007, p. 55) que está atravesada, agrego enfáticamente, por prácticas también históricas de construcción, conservación y distribución desigual del poder. En otras palabras, ningún análisis sobre estas problemáticas debe soslayar la consideración de la educación como «un espacio o instancia en que se articula el poder, como causa o como efecto de un sistema de relaciones de unos actores que tienen intereses distintos y divergentes» (*idem*, p. 53), actores que detentan cuotas de poder (o cuantías de poderío) también diferentes y desiguales.

Naturalmente, si convenimos que la educación es una cuestión política —una práctica social e histórica de construcción, conservación y distribución desigual del conocimiento— que implica un *campo*, espacio o instancia en que se articula el poder, ello también vale a escala internacional, y opera significativamente en

tían importantes análisis sobre la calidad educativa y su mejora, tales como los de Lanza (1996), Harvey y Green (1993), Aguerrondo (1993), Brunner (1992), Schmelkes et al. (1988), Tedesco (1987), Toranzos. Más recientemente se sumaron otros, entre los que se destaca el de Municio (2004). Véase también otras discusiones de la cuestión, desde una perspectiva sesgadamente uruguaya, que vertebran dos recientes textos de mi autoría (2009;2008a).

<sup>10</sup> Considérense, por ejemplo, los trabajos de Foucault (1994) o Weiler (1984) y, en nuestra región, el de Filmus (1996). Al igual que en el caso anterior, luego se sumaron otros, todos de algún modo y en alguna medida enfocados en la cuestión de la gobernabilidad de los sistemas educativos: Acevedo (2008a), Bentancur (2007), de Giorgi (2007), Lémez (2007;2001), Vidal-Beneyto (2002), Corrales (2001), Grindle (2001), Tedesco (2001), Ottone (2001), Cosse (1999), Delors (1998).

<sup>11</sup> Empleo el término campo en su sentido bourdieuano, ya clásico: “una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu y Wacquant, 2001, p. 150).

el relacionamiento de países (más o menos) vecinos que han decidido trabajar juntos e integrados regionalmente. Forzosamente, allí existe y persiste, más allá de los discursos «políticamente correctos» y de las recurrentes y demagógicas expresiones de voluntad de los gobiernos nacionales, una “distribución desigual del conocimiento” y, sobre todo, del poder, y entonces una notoria ventaja comparativa para aquellas naciones que cuentan con un mayor poder geopolítico relativo. Y así será, por lo menos hasta que no se asuma, por un lado, que la concertación se nutre del consenso<sup>12</sup> —y que éste, como ha mostrado Lechner (1986), es un referente deseable pero utópico—; por otro, que la concertación se inscribe en un *juego del poder*, en el que cada uno de quienes participan en él pretenden “ejercer influencia, control y poder sobre los demás” (Lindblom, 1991, p. 29); y, por último, que así como cada actor social interviene con esa pretensión en el *juego del poder* del *campo* en el que participa, lo mismo hace, inevitablemente, cada Estado.

En virtud de ello, la (legítima) pretensión de un Estado de *ejercer influencia, control y poder sobre los demás* Estados con él asociados, requiere de esfuerzos mancomunados, enérgicos y persistentes, orientados a establecer un adecuado clima de concertación (regional) sobre la base de consensos, y esto sólo será efectivo y legítimo si se construye sobre análogos procesos de concertación y consenso participativo al interior de cada Estado.

<sup>12</sup> Aquí, siguiendo al ex-Ministro de Educación de Argentina, entendemos por concertación educativa a la conjugación de “la capacidad de las autoridades educativas para ser obedecidas por sus propios atributos” con “la participación y el compromiso del conjunto de los actores de la sociedad” (Filmus, 1996, p. 35).

## Referencias bibliográficas

Acevedo, F. (2008a). Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación: reflexiones provisionales. *Tópos*. para un debate de lo educativo, N° 2.

Acevedo, F. (2008b). En torno a la “gobernabilidad” de los sistemas educativos: la concertación educativa y su inscripción en el juego de poder. *Tópos*. para un debate de lo educativo, N° 3.

Acevedo, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo n° 116, III*, OEA, Washington, D.C.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Arenas, N. (1998). *Globalización, integración e identidad: América Latina en las nuevas perspectivas*. Montevideo: Centro de Formación para la Integración Regional (CEFIR).

Bentancur, N. (2007). Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Cuadernos del CLAEH N° 93, pp. 9-25*. Montevideo.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, J. (1992). *Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada*. Santiago de Chile: FLACSO.

Corrales, J. (2001). Impedimentos políticos a las reformas educativas y algunas soluciones. En AAVV, *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE, pp. 99-116.

Cosse, G. (1999). Las lógicas organizacionales en las reformas educativas latinoamericanas: conflictos y tensiones. Inédito.

de Giorgi, A. (2007). La educación en debate. Argentina, Chile y Uruguay hacia nuevas propuestas educativas. *Cuadernos del CLAEH N° 93, pp. 27-52*. Montevideo.

Delors, J. (1998). *La educación o la utopía necesaria*. París: UNESCO.

Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Revista Propuesta Educativa N° 17, pp. 31-51*. Buenos Aires: FLACSO.

Foucault, M. (1994). La gouvernementalité. En *Dits et écrits III*, pp. 635-657. París: Gallimard.

Geertz, C. (2002). Historia y antropología. En *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Grebe, H. (1997). *La relevancia de la Educación Superior en la presente etapa de la integración latino-americana*. Comentarios a las ponencias de Félix Peña y Valentín Klotz en el Seminario-Taller “Integración Regional: la Formación Superior y la Formación Continua”. Montevideo: Centro de Formación para la Integración Regional (CEFIR), 14 al 17 de abril.

Grindle, M. (2001). La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso. En AAVV: *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, pp. 15-52. Santiago de Chile: CIDE.

Harvey, D. (1989). *The postmodern condition*. Oxford: Basil Blackwell.

Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education vol. 18, n° 1*.

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Lanza, H. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, Madrid.

Lechner, N. (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid: Siglo XXI.

Lémez, R. (2001). *Gobierno y administración de la educación en el Uruguay. Un análisis sociopolítico del “campo” de la administración educativa: características de su constitución y consolidación*. Montevideo: PRIIE-UCUDAL.

Lémez, R. (2007). La gobernabilidad de la educación. Análisis sociopolítico de la educación en el Uruguay. *Cuadernos del CLAEH N° 93, pp. 53-70*. Montevideo.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

Lindblom, Ch. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa.

López, S. (2007). Reivindicación del odio libre para una época global. En Manuel Cruz (coord.), *Odio, violencia, emancipación*. Barcelona: Gedisa.

Margulis, M. (1997). Cultura y discriminación social en la época de la globalización. En Bayardo, R y Lacarrieu, M. (comps.): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.

Morin, E. (1992). *El método. Las ideas*. Madrid: Cátedra.

Municio, P. (2004). La construcción de programas edu-

cativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15, n° 2, pp. 485-508. Madrid.

Ortiz, R. (1994). *Mundialização e cultura*. San Pablo: Brasiliense.

Ottone, E. (2001). La equidad en América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa. En AAVV: *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, pp. 63-97. Santiago de Chile: CIDE .

Pasturino, M. (1999). *La construcción de competencias profesionales y laborales en los programas de inserción productiva*. Cinterfor-OIT-OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

Peña, F. (1997). *Requerimientos que la integración regional plantea en materia de educación superior y formación: una visión estratégica desde la perspectiva latinoamericana*. Ponencia presentada en el Seminario-Taller “Integración Regional: la Formación Superior y la Formación Continua”. Montevideo: Centro de Formación para la Integración Regional (CEFIR), 14 al 17 de abril.

Piñón, F. (1997). Educación y procesos de integración: el caso del MERCOSUR. En *MERCOSUR, la dimensión cultural de la integración*, pp. 181-190. Buenos Aires: Biblos.

RAE (Real Academia Española) (1996). *Diccionario de la lengua española, 21ª edición*. Madrid: Espasa Calpe.

Schmelkes, S. et al. (1988). *La calidad de la educación primaria. El Caso de Puebla*. México, D. F.: CEE, REDUC-CIDE.

Tedesco, J. C. (1987). El desafío educativo. Buenos Aires: GEA.

Tedesco, J. C. (2001). Desafíos políticos de las reformas de la educación. En AAVV, *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, pp. 53-61. Santiago de Chile: CIDE.

Tokman, V. (1997). El trabajo de los jóvenes en el post-ajuste latinoamericano. En *Boletín Cinterfor N° 139-140*. Montevideo, abril-setiembre.

Toranzos, L. (s/f). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación N° 10*, OEI.

Vidal-Beneyto, J. (2002). Gobernabilidad y Gobernanza. *El País de Madrid*, 12 de abril.

Virilio, P. (1997). *Un paisaje de acontecimientos*. Buenos Aires: Paidós.

Warnier, J-P. (2002). *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Weiler, H. (1984). La economía política de la educación y el desarrollo. *Perspectivas Vol. XIV, N° 4*, pp. 487-498. París: UNESCO.

Zimmerman, H. (2000). *Tres mil historias de frases y palabras que decimos a cada rato*. Buenos Aires: Aguilar.

## Resignificar la práctica docente en la formación inicial de profesores. Reflexiones sobre el modelo resonancia colaborativa

Dr. Eduardo Rodríguez Zidán<sup>1</sup>

CeRP del Litoral/Universidad ORT Uruguay

Prof. Lic. Javier Grilli Silva<sup>2</sup>

CeRP del Litoral

### Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de desarrollar nuevos programas de formación docente donde la gestión del conocimiento en la escuela de práctica sea considerada como la unidad fundamental del cambio educativo. Se comparan los dos modelos de práctica docente para formación de profesores de educación media implementados en Uruguay: el modelo histórico, basado en un trabajo individual con escasa supervisión pedagógica, y el modelo por resonancia colaborativa. En el primer modelo los estudiantes suelen vivir la práctica como un momento separado de la instancia de formación teórica, en distintos centros educativos de enseñanza media, con baja coordinación y muy poca comunicación con otros estudiantes practicantes de profesorado. El aprendizaje del rol docente se hace en soledad ya que los estudiantes de profesorado representan un número ínfimo en el total de docentes que se desempeñan en la escuela secundaria que los acoge. Una alternativa a esta experiencia es el segundo modelo que surge con los Centros Regionales de Profesores en el año 1997, con la creación del Centro (o Escuela) de práctica. Luego de revisar y comparar diferentes estudios internacionales, se concluye que el modelo denominado “resonancia colaborativa” es una alternativa eficaz para orientar cambios significativos en la formación práctica de los futuros docentes de educación media.

**Palabras clave:** formación de profesores, práctica docente, resonancia colaborativa entre instituciones educativas.

### Abstract

This essay reflects on the need to develop new teacher training programs where knowledge management in school practice is considered as the fundamental unit of educational change. There are compared both models of educational practice for teachers' formation of average education implemented in Uruguay: the historical model, based on an individual work with scanty pedagogic supervision, and the model for collaborative resonance. In the first model the students are in the habit of living through the practice as a moment separated from the instance of theoretical formation, in different educational centers of average education, with low coordination and very few communications with other practicing students of professorship. The learning of the educational role is done in loneliness since the students of professorship represent a negligible number in the total of teachers who working in high school that receives them. An alternative to this experience is the second model who arises with the Teachers' Regional Centers in the year 1997, with the creation of the Center (or School) of practice. After checking and to compare different international studies, one concludes that the model named “collaborative resonance” is an effective alternative to orientate significant changes in the practical formation of the educational futures of average education.

**Keywords:** teacher training, teaching practice, collaborative resonance between educational institutions.

<sup>1</sup> Profesor Formador en el Centro Regional de Profesores del Litoral, Consejo de Formación en Educación de la ANEP, Investigador Nivel I de la ANII, Integrante del Comité Académico del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Doctor en Métodos de Investigación e Innovación Educativa - Universidad de Málaga , España

<sup>2</sup> Profesor Formador en el Centro Regional de Profesores del Litoral, Consejo de Formación en Educación de la ANEP, Licenciado en Psicología –UdelAR y Profesor en Ciencias Biológicas -IPA

1. La escuela de práctica como objeto de reflexión

No hay dudas de que el núcleo práctica docente y la relación entre la teoría y la práctica profesional es uno de los ejes fundamentales en la formación de profesores para educación media. Sin embargo, en Uruguay, son muy escasas las discusiones teóricas y las investigaciones sobre cómo se puede mejorar la gestión de los centros de práctica que reciben, año a año, a los futuros docentes de educación media.

Entre otros aspectos, es necesario reflexionar sobre cómo se desarrolla la experiencia de coordinación y articulación entre la institución de formación inicial y los centros donde los estudiantes de profesorado y futuros educadores, desarrollan la práctica docente y comienzan el largo camino de su desarrollo profesional.

En el país existen dos modelos de formación práctica de profesores para la enseñanza media. El más desarrollado (desde el año 1951) es la práctica docente de tipo individual: los estudiantes de profesorado, denominados en nuestro país practicantes (de 2º, 3º o 4º año de la carrera), asisten a varios establecimientos e instituciones de nivel medio para realizar su práctica docente.

De esta manera, los practicantes suelen vivir la práctica como un momento separado de la instancia de formación teórica, en distintos centros educativos de enseñanza media, con baja coordinación y muy poco comunicados con otros estudiantes practicantes (de la misma u otra especialidad). Al mismo tiempo, esta modalidad de aprendizaje del rol docente, muy especialmente en 4º año, se hace en soledad. Los estudiantes de profesorado representan un número ínfimo en el total de docentes que se desempeñan en la escuela secundaria que los acoge, experimentando además escasa interacción con los docentes y un perfil muy bajo (casi nulo), en los espacios de coordinación entre estudiantes y con el equipo de dirección.

Este modelo, de fuerte tradición en Uruguay, se basa en un trabajo individual de supervisión pedagógica entre el profesor de didáctica del centro de formación inicial y el estudiante de profesorado. Existe escasa participación del docente orientador de la práctica.

Un segundo modelo alternativo es el promovido a partir de la reforma curricular del año 1997. Se introduce como innovación una práctica docente basada en la colaboración con el centro de formación inicial y el desarrollo de dispositivos de apoyo a la formación como lo son: la “pareja pedagógica”, las tareas colegiadas, los acuerdos y proyectos comunes entre la escuela secundaria<sup>3</sup> y la institución formadora.

<sup>3</sup> En América Latina son múltiples las formas de denominación del nivel medio o secundario. En este artículo asumimos la designación de Educación Media (Básica o superior) apoyándonos en los establecido por la Ley General del Educación 18.347 de Uruguay. Para una discusión más amplia sobre el alcance y el lugar del nivel medio en la estructura de estudios de los sistemas latinoamericanos véase Braslavsky (1996)

En este segundo modelo, el establecimiento de educación media identificado como escuela de práctica es concebido como un espacio de formación con una fuerte coordinación de las prácticas pedagógicas y de supervisión, la evaluación y el trabajo en proyectos de coordinación docente con la institución de formación inicial.

El objetivo principal de este breve artículo es reflexionar sobre la modalidad de gestión de los centros de práctica basada en acuerdos de trabajo, proyectos pedagógicos y sinergias, que deberían existir para crear comunidades de práctica colaborativas entre ambas instituciones.

2. Revisión de literatura y estudios internacionales

A nivel internacional, estudios realizados por Sanjurjo (2012), Terigi (2006) y Vaillant y Marcelo (2015) advierten sobre la necesidad de colocar en el centro de toda política de formación de profesores la formación práctica y el diseño de redes o mapas de instituciones asociadas a los centros de formación inicial que participan en la etapa de formación.

Las evidencias de estos estudios indican que la construcción del conocimiento profesional en los futuros docentes debe comenzar en la etapa de formación inicial y continuar en los espacios de las prácticas.

Uno de los aspectos fundamentales a considerar, es la necesidad de generar dispositivos que promuevan la reflexión sistemática, la investigación sobre la práctica y la construcción del rol docente. Tal vez la principal dificultad a superar en Uruguay y otros países de América Latina, desde nuestra perspectiva, sea la persistencia del modelo histórico de práctica docente basado en la práctica individual que reproduce hábitos tradicionales y modelos acrílicos de la profesión docente (Grilli y Silva, 2015; Pérez Gómez, 1996, Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013 y 2015).

Este modelo histórico de formación individual de los futuros docentes puede ser mejor comprendido a partir del uso de ciertas categorías de análisis que interpretan o visualizan cómo la escuela reproduce prácticas, modelos de hacer y de actuar, regularidades y formas de concebir la construcción del rol docente.

Estos rasgos han sido caracterizados como “formatos escolares” (Terigi, 2006), “gramáticas escolares” (Tyack y Cuban, 2001) o lo que Dubet denomina “programas institucionales” (Dubet, 2003).

Sea cual sea la denominación, las tres categorías señaladas comparten la idea de que los viejos modelos institucionales asociados a los orígenes de los sistemas educativos se perpetúan y reproducen en disonancia con los cambios producidos en las sociedades actuales. Cambiar el viejo formato escolar de la práctica docente es un desafío que los sistemas de formación deben asumir.

En tal sentido, las contribuciones de Sanjurjo (2012, p.2), en torno a la generación de nuevos dispositivos de formación, son muy valiosas ya que de alguna manera son instrumentos de reforma de las prácticas y de transformación de la relación entre la teoría y la práctica profesional. Algunas de las estrategias a tener en cuenta para consolidar este nuevo modelo de relacionamiento entre la teoría y la práctica se resumen en el Recuadro N° 1.

Recuadro 1. Rasgos o marcas del modelo histórico de formación de profesores

- Relación pedagógica entendida como práctica individual
- Desconexión entre la EP y la institución formadora
- Divorcio entre la teoría y la enseñanza en contexto real
- Practicas pedagógicas fragmentadas en clases breves (45 minutos), reproduciendo un modelo isomórfico con los institutos de formación
- Escaso tiempo en la institución de práctica para la investigación y la reflexión colectiva
- Ausencia de coordinación entre la dirección de las EP y el centro de formación inicial
- Dificultades para que los practicantes de profesorado dispongan en tiempo y forma de profesores adscriptores (orientadores), como tutores de la práctica
- Asociar lo educativo exclusivamente a la práctica de aula

FUENTE: Elaboración propia

Organizar la vida de la “práctica docente” desde un nuevo formato o programa implica reconocer la existencias de marcas (Terigi, 2006) o “elementos permanentes y recurrencias” que hacen a la unidad y a la configuración histórica del viejo formato escolar (Alliaud, 2006). Estos elementos organizan y producen los modos tradicionales de hacer y de actuar en contexto de formación de futuros profesores. En un trabajo de investigación sobre el dispositivo parejas pedagógicas en Uruguay (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013), se señalan algunas de estas marcas del modelo tradicional de formación de profesores (Recuadro 2).

En tal sentido, el modelo institucional (o la ausencia de él) configura la experiencia del futuro docente. La pregunta ¿cómo debería organizarse la vida cotidiana en los liceos, escuelas técnicas o instituciones que acogen a los estudiantes de **profesorado**? ocupa un lugar pre-

Recuadro 2. Resonancia colaborativa entre Instituciones educativa

- Se crean alianzas estables entre los programas y los centros educativos de Práctica
- Se involucra activamente a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones
- Se evalúan las prácticas, y se llevan a cabo acciones para enfrentar los desafíos que surgen de la evaluación
- Las escuelas y sus docentes, son seleccionadas como colaboradoras con criterios de calidad
- Se desarrollan estándares que reflejan lo que se debe esperar de las experiencias de práctica criterios de calidad
- El trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación se realiza de acuerdo a los estándares
- Énfasis en la inmersión de los estudiantes en formación en equipos de trabajo coordinados y constituidos por profesores de la universidad y de los centros.
- Seleccionar y capacitar a los supervisores de las prácticas, Co-Formadores y Tutores
- Profesores supervisores de las practicas efectivos, evaluados y efectivamente recompensados en su desempeño
- Acuerdo explícitos y permanentes de colaboración entre ambas instituciones

FUENTE: Elaboración propia en base a Vaillant y Manso (2012); Rodríguez Zidán y Grilli Silva (2015).

ponderante. De acuerdo a lo expuesto, partimos de la hipótesis de que una de las claves para lograr un cambio significativo en la cantidad y calidad de profesores que el sistema educativo reclama es construir un nuevo formato de escuela de práctica basado en la participación del practicante en diferentes círculos y espacios de formación. Participación en la enseñanza de aula, impulsor de proyectos didácticos interdisciplinarios, dinamizador de la vida institucional, comprometido en proyectos de extensión, investigador de sus propias prácticas y participante activo de una comunidad de aprendizaje. La preparación profesional de los futuros educadores requiere de un modelo complejo que demanda la articulación interinstitucional entre el centro de formación inicial y la institución de práctica. Coincidimos con lo expuesto en el documento del CFE cuando señala:

La relación entre las instituciones educati-

vas que reciben a los practicantes y la institución formadora debe promover, además de una gran fluidez, un espacio de trabajo conjunto. Una interfaz de trabajo conjunto entre las instituciones, entre formadores, adscriptores y estudiantes. Ese espacio redundará en beneficio del practicante, en cuanto al aprovechamiento de la práctica y la posibilidad de realizarla de manera integrada al resto de las actividades de formación, investigación y extensión. Una práctica de inmersión y conocimiento de las instituciones educativas, de las comunidades en las cuales estas están insertas y de la problemática socio-educativa de los alumnos, dará paso progresivamente a prácticas cada vez más específicas en relación con la carrera de grado (CFE, 2015, p. 7).

Para transformar el modo histórico de formación de profesores y transitar hacia un nuevo formato del núcleo o trayecto correspondiente a la práctica profesional, será necesario generar nuevas marcas en los futuros educadores desde un nuevo diseño institucional. Un camino posible para lograr esta transformación es comenzar por problematizar, situar, contextualizar la formación de los futuros educadores en un nuevo formato de institución de práctica.

Será necesario crear nuevos modos de gestión y articulación entre la escuela de práctica y los centros de formación inicial, con base en el diseño de proyectos, la coordinación de experiencias compartidas, la investigación, la reflexión crítica y la participación de los futuros educadores a nivel institucional como nuevos rasgos esenciales de la relación entre la teoría y la práctica profesional.

La literatura especializada coincide en denominar a este nuevo modelo de articulación como “*resonancia colaborativa*” entre las instituciones involucradas, en contraposición al modelo histórico denominado “*disonancia crítica*”, el cual, según varios expertos e investigadores en educación, ha fracasado (Vaillant y Marcelo, 2015).

Desde nuestra perspectiva, en el marco de la sociedad del conocimiento y la información, caracterizada por nuevas demandas y exigencias sociales hacia la educación y el profesorado en particular (Vezub, 2007), el modelo de resonancia colaborativa entre la escuela de práctica y el centro de formación inicial es el que debe promoverse. Este modelo está basado en la formación del docente como sujeto crítico, participativo y que problematiza la práctica en el marco de experiencias de investigación, proyectos de intervención y responsabilidad compartida a implementar por los futuros docentes. En este nuevo diseño interinstitucional se prioriza el ambiente y la cultura de colaboración, el trabajo por proyectos, la integración de la familia y los agentes comunitarios y el trabajo en coordinación permanente que fortalece los vínculos entre ambas instituciones.

## 2. ¿Cómo lograr resonancia colaborativa entre las instituciones de formación inicial y de práctica docente?

La experiencia internacional indica que la firma de acuerdos de colaboración mutua es uno de los caminos a implementar. Linston y Zeichner (1993) destacan, para Inglaterra, la importancia de formular un contrato consensuado en donde se articulen las acciones, proyectos, prácticas de gestión y organización de la práctica docente que acuerdan ambas instituciones.

Tanto en Suecia como en el Reino Unido, según un estudio comparado realizado por Vaillant y Manso (2012, p. 7), las instituciones de educación superior que deseen ofrecer programas de formación inicial de docentes deben asociarse con escuelas para organizar un programa de formación. Señalamos algunas de las características principales del modelo “resonancia colaborativa” (Recuadro 3).

En Argentina se viene desarrollando, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (MECyT, 2014), una política definida en torno a la necesidad de establecer acuerdos y nexos significativos entre las instituciones formadoras, el centro o escuela de práctica y otras instituciones que podrían participar en red en este nuevo formato de relacionamiento para potenciar la práctica profesional reflexiva. Se señala, que las prácticas y la residencias implica la acción conjunta de centros educativos, organismos sociales tanto como al Instituto Superior” (MECyT, 2014)

Esta nueva modalidad implica pensar en redes de colaboración entre docentes, formadores, y estudiantes:

Las redes entre Institutos Superiores y Escuelas asociadas implican la participación activa de los docentes de las escuelas, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias docentes. El ejercicio de este rol requiere, asimismo, que tanto los docentes orientadores de las escuelas como los docentes del Instituto que intervienen en las “Prácticas y Residencia” sean especialmente capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. (MECyT, 2014, art.66)

En España, (ANECA, 2009) la evidencia recogida en varias investigaciones corrobora que la existencia de centros de práctica en la formación inicial de profesores favorece el desarrollo de importantes competencias docentes al promover la conformación de comunidades de aprendizajes y nuevas experiencias de transformación de la enseñanza.

En Chile, desde el año 2010 las políticas de formación de profesores han decidido impulsar y consolidar “redes de escuelas, liceos y colegios como campos de práctica profesional para los profesores en formación”

(MINEDUC, 2010, p.7; Contreras, et. al, 2010) Investigaciones llevadas a cabo con directivos de centros de práctica en Chile, reportan la importancia que le otorgan los equipos de dirección al hecho de ser impulsores de liderazgos pedagógicos, los beneficios para potenciar el aprendizaje en la escuela y las expectativas de asegurar que los estudiantes de las escuelas de práctica aprendan (Montecinos, Walker, Cortezy Maldonado 2013, p.23).

En síntesis, para conceptualizar y jerarquizar el núcleo práctica en una nueva organización curricular, el proceso de inserción de los estudiantes de profesorado en los liceos o escuelas técnicas que reciben estudiantes debería realizarse en un nuevo marco de acuerdos interinstitucionales y proyectos que instalen un nuevo formato de práctica profesional de los futuros educadores.

La formación en la práctica como problema y responsabilidad compartida implicaría, desde este punto de vista y en base a las experiencias internacionales, enfrentar el desafío de construir un modelo colaborativo entre el centro de formación inicial y la escuela asociada a la práctica. En Uruguay bajo la normativa del Plan de estudios vigente para la formación docente (SUNFD<sup>4</sup>), cualquier centro educativo de nivel medio puede ser receptor de estudiantes practicantes de profesorado. La normativa del Consejo de Educación Secundaria en lo que refiere a descarga de grupos -Acta 60, Res 130 del 29 de octubre de 2015-, promueve la dispersión de los estudiantes practicantes de formación docente en múltiples liceos. La única experiencia en sentido contrario a esto se dio en los Ce.R.P. durante los planes de estudio 1997 y 2005: en la modalidad de estos centros regionales se asignaban determinadas instituciones de educación media como escuelas de práctica para los estudiantes que cursaban el año terminal de su carrera (Vaillant y Wettstein, 2007). Construir un modelo colaborativo entre el centro de formación inicial con varios y cambiantes (año a año), centros educativos de práctica docente, representa una dificultad mayor que hacerlo con uno o dos, especialmente definidos para esta función.

## 3. Gestionar el conocimiento en las escuelas de práctica

¿Cuál es el lugar de los equipos de dirección y los gestores en estos nuevos modelos de gestión y de relacionamiento colaborativo entre la escuela de práctica y el centro de formación inicial? Desde nuestra perspectiva, los directores de los centros educativos deberían adquirir un rol protagónico para construir y sostener las comunidades de práctica. Confirmando esta postura, Lugo (2010, p. 127) sostiene que “el director como líder y factor de cambio de la institución, tiene un papel fundamental en el diseño y la implementación de los procesos de innovación”.

<sup>4</sup> Disponible en: [http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD\\_2008\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf)

En tal sentido, y ampliando lo anterior, podríamos decir, parafraseando un texto clásico de Inés Aguerrondo sobre gestión educativa, que “la escuela de práctica es la unidad educativa clave” (Aguerrondo, 2002). Por lo tanto es necesario dejar atrás la gestión de los cambios respetando la tradición jerárquica de las viejas instituciones estatales (en nuestro caso la dispersión de las experiencias de práctica docente por múltiples instituciones descoordinadas entre sí) para potenciar el desarrollo de los procesos de cambio desde un nuevo modelo de colaboración entre organizaciones. Es decir, considerando al cambio como proceso y como reconstrucción de nuevos formatos de la práctica docente.

El liderazgo directivo de las escuelas de práctica es un factor fundamental a tener en cuenta. Los aportes y conclusiones de varios estudios internacionales confirman que el liderazgo está asociado a los procesos de mejora de resultados y al diseño de comunidades de docentes estables y fuertemente comprometidas con la mejora (Anderson, 2010). En este sentido, el liderazgo centrado en los aprendizajes de los futuros profesores y de los estudiantes de educación media, puede ser un factor clave para construir y sostener nuevos modelos de práctica docente (Elmore, 2010; Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

La escuela de práctica, finalmente, debe transformarse en una institución que cambie su modelo de gestión (pasando de la regulación administrativa a la gestión de comunidades de aprendizaje) y responda a las nuevas exigencias de formación del profesorado de nuestra época: gestión del conocimiento y creación de comunidades de práctica, impulso de proyectos pedagógicos de carácter interdisciplinarios, aprendizaje colaborativo e integración a la comunidad y a la familia.

## 4. A modo de conclusión

Para resignificar los espacios de aprendizaje en los centros que acogen a estudiantes de profesorado y futuros educadores, es necesario concebir al centro como “escenario” para desempeñar competencias, saberes y prácticas de formación e investigación didáctica asociadas a procesos de enseñanzas y aprendizajes y a la construcción de una nueva identidad docente. Construir un nuevo escenario de las prácticas requiere del diseño y puesta en marcha de un nuevo programa de colaboración y articulación entre los centros de formación inicial y las escuelas de práctica.

Los vínculos institucionales que deben darse entre la institución formadora y la institución de práctica implican importantes desafíos de gestión para construir proyectos y programas de común acuerdo. Una de las principales conclusiones, con base en la revisión de la literatura realizada, es que en Uruguay se deben pensar alternativas y nuevos programas de formación de profesores donde la escuela de práctica se constituya en el eje central de la formación docente. Es necesario

desarrollar políticas de investigación sobre los diferentes aspectos y dimensiones relacionadas con la conformación de estos nuevos modelos de enseñanza para la formación de profesores de educación media caracterizados, entre otras dimensiones, por la reflexión colegiada, el trabajo por proyectos, las comunidades de aprendizaje, el pensamiento crítico y la mejora.

El desarrollo de un plan de formación integral basado en la práctica formalmente establecida mediante acuerdos inter institucionales entre escuelas de práctica que reciben estudiantes de profesorado y centros de formación inicial (institutos o Universidades) es un paso importante en el largo camino del fortalecimiento de la calidad y diseño de nuevos modelos de gestión del conocimiento en la formación docente.

### Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2002). *La Escuela del futuro I. Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Pappers Editores.

Alliaud, A. (2006). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)

ANECA (2009). La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52. Recuperado el 20/5/2011 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Braslavsky, C. (1996). La educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 9. OEI.

CFE (2015). *Eje II: Organización curricular*. ANEP-CFE. Dirección General. Recuperado el 30/4/2016 desde <http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/eje2.pdf>

Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La Escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de Formación de Profesores de Educación Media. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 85-105.

Dubet, F. (2003). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Conferencia inaugural en el *Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE/ UNESCO.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Grilli, J. y Silva, L. (2015). Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la Formación Inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo.

*Revista electrónica Diálogos Educativos*, 15 (9), 69-89.

Linston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Lugo, M. (2010). Una escuela innovadora no sólo transmite información, sino que gestiona democráticamente el conocimiento. En *Espacio Educativo*, publicación del SADO, sección capital, Buenos Aires, disponible en [www.sadop.net](http://www.sadop.net)

MECyT (2014). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Disponible en file:///C:/Documents%20and%20Settings/cseducacion/Mis%20documentos/Downloads/LINEAMIENTO%20CURRICULAR%20ARGENTINA.pdf Acceso noviembre 4 de 2015

MINEDUC (2010). Panel de Expertos para una Educación de Calidad. En *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Ministerio de Educación, 9 de Julio de 2010

Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6 (1), 37-59. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>

Pérez Gómez, Á. (1996). Practical Training And The Professional Socialization of Future Teachers in Andalusia. En: *Prospects*, N° 99, UNESCO, Geneva.

Robinson, V.; Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4), 13-40. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688002>

Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Revista Páginas de Educación*, 6 (1), 54-74. Disponible: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci\\_art-text](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_art-text)

Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2015). Hacia un modelo universitario de formación de profesores. Análisis de la práctica docente y las transformaciones de la enseñanza en la formación inicial de profesores de educación media. Ponencia presentada en las II Jornadas de Investigación en Educación Superior. UDELAR IPES CSE.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Revista Praxis Educativa*, 16 (1), 22-32. Disponible: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a03sanjurjo.pdf>

Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela prima-*

*ria*. Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE, Siglo XXI Editores.

Tyack, D. y Cuban, L., (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2a edición en español.

Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3 (18), 11-30.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. Madrid: Narcea.

Vaillant, D. y Wettstein, G., Editores (2007). *Centros Regionales de Profesores una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23.

# Con foco en el aprendizaje: alternativas para la gestión del espacio y el tiempo en la formación de maestros.

Mag. Sonia Scaffo Erviti<sup>1</sup>

Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, Uruguay

## Resumen

El presente artículo expone líneas de acción orientadoras y estrategias de implementación alternativas que se llevan adelante en el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, IFDEF (Uruguay) con el propósito de contribuir a mejorar la formación inicial de maestros en tiempos atravesados por diversas dificultades, como ha sido señalado en distintos estudios (ANEP-CFE, 2012; INEEEd, 2014)

El trabajo consta de tres partes. En la primera, *Fundamentación: el sentido de los cambios, demandas y necesidades*, se reseña el reconocimiento de necesidades educativas en el mundo y el papel singular de los educadores en los cambios planteados

En la segunda, *Aprender a pensar; prepararse para comprender la complejidad*, se pone énfasis en la prioridad de desarrollar la competencia de aprender a pensar y en los desafíos que presenta hoy la educación en cuanto a su misión de formar personas, futuros ciudadanos con capacidades desarrolladas para comprender la realidad compleja en sus diferentes dimensiones.

La tercera, *La experiencia de los cambios en la implementación del plan* expone líneas de acción que se vienen desarrollando en un esfuerzo de resignificación de sentidos y búsqueda de conexiones multidisciplinares que doten de una mayor integralidad al plan de formación.

**Palabras clave:** competencias, trabajo autónomo y autorregulado, autonomía en el aprendizaje, trabajo en equipo

## Abstract

This article sets out guiding lines and alternative strategies of implementation that are being carried out at Instituto de Formación Docente Elbio Fernández, IFDEF (Uruguay) with the purpose of making a contribution towards improving the quality of initial training offered to teachers, in times marked by diverse difficulties -as shown in different studies-. (ANEP-CFE, 2012; INEEEd, 2014)

This work consists of three parts.

The first part '*Foundations: the notion of change, demands and needs*' outlines the acknowledgement of different educational needs around the world and the role educators play in these changes.

In the second part: '*Learning to think, getting ready to understand the complex*' the emphasis is placed on developing the competence of learning to think and on the challenges that education faces today in its goal of developing individuals, future citizens with the necessary skills to understand the complex reality we live in, in its different dimensions.

The third one '*The experience of the changes in the implementation of the plan*' presents lines of actions that are being developed in an effort to redefine notions and to form multidisciplinary connections in order to give a more holistic approach to the training plan.

**Keywords:** competences, autonomous and self-regulated work, autonomous learning, team work

## 1. Fundamentación. El sentido de los cambios, demandas y necesidades.

En mayo de 2015, se realizó en Incheon, Corea, el Foro Mundial de Educación, organizado por UNESCO, los asociados de la Educación Para Todos (ETP) y el conjunto del Sistema de Naciones Unidas, con la participación de 160 países, entre ellos, Uruguay.

Su Declaración Final proyecta un marco y acciones para los próximos quince años: *Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida*

El planteo da sustento, a su vez, a uno de los *diecisiete* Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suscritos en setiembre 2016 por los Estados Miembro. El ODS cuatro se refiere a la educación y expresa: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Con referencia a los educadores, se compromete el apoyo para que reciban una buena formación, estén calificados profesionalmente, motivados y protegidos desde los sistemas, dispongan de recursos suficientes, sobre la base de una gestión eficiente y eficaz.

En la misma línea, también se realizó en Oslo la Cumbre para el Desarrollo sostenible (Cumbre de Oslo, 2015). En ella los Estados Miembro del Sistema de Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Respecto a la educación, establece como objetivo sumar apoyos para promover la educación globalmente.

Entre los Documentos Marco que alimentaron el análisis y las definiciones de la Cumbre, destacamos *Investing in teacher is investing in learning*, que refiere a uno los componentes clave que ha estado presente en la historia de los esfuerzos de los países preocupados por el desarrollo educativo de la población. Se ha manifestado de manera especial como un aspecto coincidente en los estudios sobre los sistemas educativos y su impacto en el logro de una educación democrática, de calidad, equitativa e inclusiva (Sahlberg, 2013; Zifiaurre y Hamilton, 2015; Hargreaves y Fullan, 2014)

No obstante, en los diferentes países y regiones, los resultados son muy dispares y relacionados con múltiples factores, en lo que hace a la formación y al desarrollo profesional de los educadores

En el documento citado, resulta destacable la relación directa que se plantea a los sistemas y a las políticas educativas: invertir en los profesores es invertir en el aprendizaje, como un prerrequisito para la transformación educativa.

Asimismo, se afirma que los buenos maestros y una enseñanza efectiva resultan aspectos esenciales para el logro proyectado. Asegurar la calidad de la formación, los aspectos motivacionales que la sostienen, el apoyo adecuado y la disponibilidad para orientar el aprendizaje

de todos y cada uno de los aprendices, requiere la mayor atención para abordar los desafíos educativos en todos los países.

## Antecedentes institucionales ¿Quiénes Somos?

El IFDEF es una institución de corta historia y larga tradición educativa en el país. Fundado en el año 2010 como institución educativa de gestión privada, está habilitado para desarrollar el actual plan oficial de formación de maestros.

La larga tradición que lo sustenta deriva de los ciento cuarenta y siete años de historia de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) de la que es parte. La SAEP se creó el 18 de septiembre de 1868 por iniciativa de un grupo de jóvenes liderados por José Pedro Varela con el propósito de "propender al adelanto y desarrollo de la educación del pueblo en todo el territorio de la República" (Estatutos constitutivos, 1868). Fue su Primer presidente Elbio Fernández.

Desde sus comienzos, se definió su papel en la generación de las grandes transformaciones educativas del país (Abadie Soriano, 1984). José Pedro Varela expresó en 1874 "*El buen maestro formará la buena escuela*" *La Educación del Pueblo*, Tomo II p. 233) y, en esa línea, se fundó en 1869 la actual escuela Elbio Fernández, concebida como un laboratorio de las ideas transformadoras impulsadas por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular; y más adelante, desarrolladas y extendidas por todo el país con la actuación de Varela como Inspector Nacional de Primaria (1876-1879).

En forma paralela, los documentos fundacionales muestran la preocupación de formar maestros en la línea de esa educación transformadora, lo que lleva a la SAEP a la preparación e implementación de la formación de maestros para esa "nueva escuela" 1868-1882.

En la actualidad, como centro que implementa el Plan de formación de maestros vigente, se intenta aportar a las transformaciones necesarias, introduciendo componentes de resignificación y estrategias de implementación que contribuyan a los cambios globales que urgen realizar.

Es preciso repensar la formación inicial de los maestros y el desarrollo profesional continuo, con propuestas que respondan a los desafíos, que se presentan en los centros educativos y en las aulas. Poner la centralidad del currículo en los aprendizajes.

Los maestros en la etapa de su formación inicial necesitan construir conocimientos sólidos y desarrollar competencias para orientar el aprendizaje de todos sus alumnos. Necesitan ser formados para la reflexión y la toma de decisiones sobre el conjunto del saber teórico y experiencial que construyan. Es decir, aprender a aprender de manera crecientemente autónoma y autorregulada a lo largo de su formación profesional, al mismo tiempo que aprender a trabajar de manera co-

<sup>1</sup> Mag. en Educación. Profesora y orientadora de proyectos de investigación en el IE de la Universidad ORT. Directora General del Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (en proceso de autorización como Instituto Universitario). Consultora de UNESCO en el Sector Cultura.

laborativa, en la medida que la tarea de enseñar en la escuela es una síntesis de elaboraciones personales y colectivas, tanto en la selección cultural, cuanto en las finalidades y la orientación que compone el currículo escolar (Gimeno Sacristán, 2015).

Resultan conceptos clave en los planteos señalados: trabajo autónomo y autorregulado, autonomía en el aprendizaje, trabajo en equipo y la relación entre ellos:

**Trabajo autónomo y autorregulado:** Como constructo descriptivo de la evidencia de la autorregulación en el aprendizaje por parte de las personas al aprender, se constata:

- la autodirección y persistencia en el trabajo, en base a
- un sentimiento de confianza en las propias posibilidades de realización de la tarea.
- Implica una actuación estratégica, elección y empleo de diferentes recursos para enfrentar las situaciones que se presentan, así como
- ser reactivos respecto a los resultados de sus tareas. (Zimmerman y Shunk, 1989)

**La autonomía en el aprendizaje:** Supone el desarrollo de las personas de una intencionalidad explícita, consciente sobre el propio aprendizaje en relación con los qué, por qué y cómo; se manifiesta a través de la iniciativa, la toma de decisiones y la posibilidad de hacerse co-responsable de su propio aprender. Lo opuesto a la autonomía es la heteronomía en el aprendizaje manifestada como una acción dependiente de la prescripción y evaluación externa, parcial o totalmente. (Scaffo, 2005, pp. 23-24)

**Trabajo en equipo:** El trabajo en equipo supone la constitución de un grupo que establezca metas comunes, que asegure la participación responsable de todos sus miembros, que se trabajen las habilidades para relacionarse con los demás para organizar la tarea, para resolver conflictos y para reflexionar sobre el funcionamiento del grupo y de sus miembros. (Villardón Gallego, 2015, p. 79)

Como consecuencia, los planes de estudio de la formación universitaria se orientan al desarrollo de competencias. Es un concepto que refiere a procesos complejos, que suponen la integración de saber, saber hacer y saber ser (Delors, 1996). Aparece asociado a la idea de "situación" ya que se es competente con relación a una situación, un acontecimiento (Zarifain, Aubert & Gilbert, 2003; Corominas, Tesouro, Capell, Teixido, Pelada y Cortada, 2006; Tobón, 2008)

Puede manifestarse y desarrollarse ante situaciones que lleven a tomar una iniciativa, a plantear un ajuste al comportamiento habitual y a hacerse responsable por

ello. Las acciones rutinarias y repetitivas no requieren desempeños competentes, ni son sensibles a las cualidades de su manifestación.

Hemos incorporado el desarrollo de competencias en la formación de maestros, caracterizándolas con un conjunto de notas esenciales que ayudan a delimitarlas y reconocerlas, de acuerdo a la investigación de Corominas, 2006:

- ✓ Las competencias tienen relación con la acción; se desarrollan y actualizan en ella.
- ✓ Se vinculan a un contexto, a una situación dada.
- ✓ Integran diferentes componentes: saberes, estrategias, actitudes, valoraciones, normas.
- ✓ Facilitan la resolución eficaz de una situación que implica novedad o una variante a lo conocido y replicado.
- ✓ Son educables, producto de un proceso de aprendizaje orientado.

*Se entiende por competencia un saber hacer complejo fruto de la identificación y movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que generan un resultado eficaz en la realización de una tarea, la resolución de un problema o el logro de un objetivo. (Yániz y Villardón, 2006, p. 23)*

## 2. Aprender a pensar. Prepararse para comprender la complejidad

"La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general" (Morin, 1999, p.24). Y su ejercicio está relacionado con la curiosidad y la duda como motores.

El desarrollo de la capacidad de aprender a pensar presenta retos a los educadores actuales, en su misión de orientar en la formación personal y como futuros ciudadanos para comprender la realidad en su complejidad, sus dimensiones e interrelaciones. El rol de los maestros y la estructura de la escuela son cuestionados. Se reconocen como los déficits mayores de la formación de los maestros los currículos fragmentados, enciclopédicos y abstractos "de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad" (Pérez Gómez, .2015, p.68).

Hemos constatado que esos rasgos presentes en el plan obturan hasta la vinculación sostenida y sistemática entre los cursos teóricos y la práctica escolar.

En tanto, el núcleo fuerte de una buena formación está en la posibilidad de articulación que permita la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría.

La actividad de nuestro claustro de profesores se orienta a fomentar la conexión entre la experiencia y la reflexión en un ejercicio de transacción permanente en

que los estudiantes se involucran desde las preguntas iniciales.

## 3. La experiencia de cambios en la implementación del plan

El plan oficial actual para la formación de maestros es parte de un documento general nombrado Sistema Único de Formación Docente. Está conformado por una primera parte de fundamentación, consideraciones generales y grandes fines; la segunda está compuesta por la sucesión de programas que fueron elaborados en forma separada y progresiva en los primeros cuatro años de implementación. No presenta una estructura orgánica.

1) Los programas elaborados desde departamentos suelen profundizar la segmentación de los trayectos formativos por falta de interconexiones entre ellos. Se centran en la presentación de contenidos y en la definición de horas de clase como el criterio prescriptivo de valoración del tiempo de enseñar y aprender.

Merecería una revisión profunda la fundamentación y justificación de esta selección, su distribución temporal e, incluso, el sentido con que se emplean y mezclan sin criterio lógico en la organización curricular la idea de curso (por su carácter de anual), seminario y talleres "de profundización teórica y apoyo a la práctica" en las áreas de matemática, Lengua, Historia, Geografía, C. Naturales y C. Físico Química

Para superar estas limitaciones, el claustro de profesores del IFDEF trabaja en forma colectiva y coordinada en los ajustes a los programas desde criterios de integralidad e interdisciplinariedad, en referencia a la organización de contenidos. Estos no tienen una justificación en sí mismos desde un valor absoluto, sino en la medida de su relación con los fines y objetivos y por su cualidad de generar experiencias potentes de aprendizaje.

Su valoración en la selección se justifica por su contribución al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, con foco en el desenvolvimiento de su autonomía intelectual para seguir aprendiendo. Desde este enfoque se procura una navegabilidad entre cursos y una reorganización en base a unidades de sentido modulares, estableciendo relaciones y complementariedades con foco en las grandes cuestiones, problemas y necesidades sustantivas de la formación docente tal como surgen de la realidad y de los fines que las políticas educativas definen para el desarrollo de la sociedad.

A partir de ello se potencian propuestas de trabajo de abordaje multidisciplinar en torno a proyectos y monografías, que impliquen la interacción entre campos disciplinares, entre la teoría y la práctica, en las que sea factible discernir el aporte conceptual y metodológico de cada uno en un producto de mayor exclusividad.

Ello configura una nueva forma de abordaje a la enseñanza y, naturalmente, cambios en las formas de evaluación que se vienen concretando en aportes del profesorado trabajando con formas variadas y alternativas de implementación del currículo oficial.

2) La noción de cursado, espacios y tiempos de aprender

La normativa del plan vigente maneja una noción restringida de "cursado" referida a la asistencia de los estudiantes a las clases presenciales y a las correspondientes a la práctica en las escuelas. Y del no cursado, que determina el carácter de estudiante libre. Ambos se relacionan de manera directa a las modalidades de evaluación para la aprobación de los cursos. La condición de libre refiere al no cumplimiento de los requerimientos porcentuales de asistencia a clases y prácticas o a un resultado insuficiente en las pruebas indicadas como modo de evaluación de los cursos.

Nuestra propuesta se basa en una consideración más amplia del alcance del tiempo y espacios requeridos para el aprendizaje de los estudiantes, por sobre la determinación formal de las horas de cursado.

Los espacios y tiempos de los estudiantes funcionan como las coordenadas desde donde puedan construir el conocimiento y el saber hacer necesarios, para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, una vez señaladas las finalidades educativas y propósitos de la formación de calidad pretendidos en el programa académico.

Resulta difícil circunscribir los espacios de aprendizaje y enseñanza a los determinados en el plan, aún bajo el supuesto de un óptimo aprovechamiento y de la sobrecarga horaria que tiene

El conocimiento se construye a partir de los datos de la realidad y de la información potencialmente disponible. Son parte constitutiva de esa construcción los conocimientos y experiencias previas, el capital cultural, la oportunidad de participar, experimentar, evaluar, desaprender y volver a aprender. Buena parte de estos procesos tienen su escenario ampliado en la vida cultural y social de las personas y no se reducen a los ámbitos del aula y del centro de estudio.

Las coordenadas de espacio y tiempo se han transformado profundamente por las tecnologías digitales impactando en el modo de vivir y de aprender, producir, comunicar y relacionarse entre personas, grupos y pueblos.

3) Espacios y tiempos en las estrategias de implementación seleccionadas

(i) La implementación del aula virtual a través de la plataforma digital como un espacio que expande de manera complementaria la actividad presencial prevista en todos los cursos. En ella los estudiantes interactúan, producen, comunican y manejan sus tiempos personales con mayores grados de libertad.

(ii) La ampliación de los espacios de formación incorporando actividades que se realizan fuera del centro, conformados por la selección de eventos culturales, vínculos con organizaciones e integración de redes que permitan a los estudiantes vivir y aprender de experiencias evaluadas como vivencias potenciadoras de aprendizaje sustantivo para su formación. Se toma como base el conjunto de cursos que conforman el núcleo de educación artística, lenguajes artísticos, visuales y plásticos musicales, corporales y literarios para cuyo desarrollo se fomenta la participación de los estudiantes en una agenda de actividades culturales. En la Misión de la Universidad, Ortega y Gasset (1930) definía al hombre culto por su condición de conocer y comprender el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Y señalaba como tarea esencial de la Universidad formar para el desarrollo de esa condición, como valor transformador de la pedagogía social y política.

Actualizada a las necesidades educativas de nuestro tiempo, la máxima tiene profunda vigencia y justifica considerar la organización de los campos de conocimiento en pilares que amplíen el espacio educativo: Espacio científico, Espacio comunicativo lingüístico, Espacio estético cultural (Gardner, 2000 Zufiurre y Hamilton, 2015)

En la implementación de estrategias formativas alternativas, la experiencia de nuestra institución subraya la expansión hacia escenarios donde circula y manifiesta la cultura. Y recíprocamente, comunicar y expandir desde el IFDEF bienes y producciones académicos seleccionados por su valor cultural, reconfigurando los espacios escolares como difusores de la cultura en la que los estudiantes participan y producen.

(iii) Potenciar de sentido a los diferentes espacios curriculares de formación.

Los espacios reales y virtuales donde se desarrollan los cursos son propicios para el empleo de metodologías que promuevan el análisis y la argumentación, la comunicación de avances, revisiones y producciones realizadas por los estudiantes, dando lugar a estrategias vinculadas al desenvolvimiento de competencias para la búsqueda y selección de fuentes de información, en sus distintas modalidades y formatos, de comunicación del conocimiento construido, de procesos y técnicas de obtención y registros de datos sobre el objeto o situación estudiada, de análisis y síntesis, de realizar aportes personales en una elaboración colectiva.

La experiencia nos muestra que el mayor potencial de las actividades de clases en seminarios en los que participa el grupo completo con el profesor, se manifiesta en la orientación de este para promover las preguntas que lleven a pensar; en la presentación de síntesis inclusoras (Ausubel, 2002) de conceptos clave y marcos conceptuales amplios que desencadenen procesos de análisis y el esfuerzo por elaborar nuevas síntesis de lo comprendido. Es también el ámbito propicio para aprender a partir de la cualidad distribuida de la cogni-

ción y potenciar los efectos del círculo virtuoso que genera (Salomon, Perkins, Ash, Brown, Campione, Cole, Michael; Engeström; Gardner, Gordon, Hatch, Moll, Nakagawa, Nickerson, Pea, Rutherford, Tapia, Whitmore, 1993).

Igualmente, la experiencia los muestra como espacios que promueven el aprender a exponer, argumentar y comunicar sus procesos personales de comprensión temática, de elaboración de acuerdos y criterios para la acción conjunta y para la socialización de revisiones en etapas de trabajo, o reflexión de prácticas realizadas, a modo de ejemplo.

(iv) La orientación tutorial. El plan oficial prevé en su instrumentación horas de tutoría que los profesores emplearán para ayudar a los estudiantes que las requieran, sea por dificultades en el seguimiento de los cursos o por asesoramiento en la preparación de sus evaluaciones finales. Así entendida, la estipulación del tiempo tutorial se registra en función de lo que realiza el profesor.

El enfoque que hemos diseñado en nuestra experiencia, adopta otro sentido para las horas destinadas al apoyo tutorial, pensadas como una oportunidad de todos los estudiantes a tener una guía personalizada en su proceso hacia formas de aprendizaje crecientemente autorreguladas y autónomas, de acuerdo a los niveles personales de desempeño.

Ello incluye, asimismo, la orientación en roles que cada estudiante asumirá como integrante de un equipo que lleva adelante un proyecto o propuesta colectiva. La orientación tutorial se realiza en instancias que combinan encuentros presenciales con otras que se desarrollan, registran y monitorean a través de la plataforma virtual. También para estas actividades se toman en cuenta propuestas que pueden involucrar la atención de varios campos de conocimiento que componen capítulos o etapas específicas en una producción integral y multidisciplinar, que asocian distintos cursos.

Lo fundamental, en todos los casos, es la consideración del tiempo que se estima como razonable y adecuado para que el estudiante organice autónomamente la selección de fuentes, la lectura personal, la obtención de datos a través de aplicación de técnicas, la escritura académica, la elaboración de materiales, producción audio visual, la preparación de una práctica escolar.

La orientación al aprendizaje que deriva de este modo de entender la enseñanza genera cambios en el sentido y modos de la evaluación. La actividad permanente de los estudiantes es evaluada como parte de un proceso de aprendizaje sistemático y continuo que se registra y en sí misma, aspira a brindar las condiciones y posibilidades de aprender a monitorear su proceso de avance. Ello favorece la autonomía en el aprender. Las evaluaciones normativamente estipuladas como requisito para la aprobación de los cursos se integran como instancias especiales en este continuo, enfatizando su valor como

expresión de síntesis más elaboradas y de producciones más abarcativas.

En síntesis, la innovación y el cambio educativo pretendido son parte de un proceso continuo, abierto y complejo. Hacerlo posible constituye una búsqueda de mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros en el país, intentando una revisión de sentidos de objetivos, contenidos, reorganización de espacios, tiempos, criterios y competencias, dentro de las restricciones de sistemas instalados bajo lógicas burocráticas que bloquean la innovación. La clave del intento está en tomar acciones que pongan la centralidad de los planes y diseños curriculares de formación de maestros, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en cuya educación está la posibilidad de contribuir a una sociedad democrática, integrada y participativa.

### Referencias bibliográficas

Abadie Soriano, R. (1984) La Sociedad de Amigos de la Educación Popular y la Escuela “Elbio Fernández” en la reforma escolar. Montevideo: Mercur

ANEP -CFE (2012) Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Montevideo. Zonallibro

Aubert, J y Gilbert, P (2003) L' evaluation des competences. Sprimont. Mardaga Ed.

Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Corominas, E; Teseuro, M; Capell, D; Teixidó, J; Pelach, J;

Cortada, R (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* 341. Septiembre-diciembre 2006: pp301-360. Recuperado de <http://www.revistaeducación.educación-es/re>

Cumbre de Oslo (2015). *Investing in teacher is investing in learning*. Documento Marco UNESCO.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. Santillana

Gardner, H(2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona. Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (comp) (2015) *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid. Morata

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014) *Capital profesional*. Madrid: Morata

INEEd (2014) *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay*. INEEEd. Montevideo. Recuperado de <http://www.ineed.edu.uy>

Morin, E. (1999) La cabeza bien puesta. Buenos Aires Nueva Visión

Naciones Unidas (2015) Objetivos de desarrollo sostenibles. Recuperado de [www.un.org](http://www.un.org)

nible. Recuperado de [www.un.org](http://www.un.org)

Ortega y Gasset (1930) Misión de la Universidad. En Tomo IV de Obras Completas (1961) Madrid. Revista de Occidente

Pérez Gómez, A. (2015). Aprender a pensar para poder elegir. En Gimeno Sacristán, J. (comp) *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata

Salomón, G (compilador) (1993) Cogniciones distribuidas. Buenos Aires Amorroutu

Sahlberg, P. (2013) *El cambio educativo en Finlandia*. Buenos Aires- Paidós

Scaffo, S. (2005) La autorregulación en el proceso de aprendizaje. En AECI- ANEP/CODICEN. *Enfoques de educación*. Montevideo. Ediciones AECI

Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1868) Estatuto fundacional. En Archivo documental de la SAEP. Libro de Actas 1

Tobón, S (2008) La formación basada en competencias en la educación superior. Bogotá. Instituto CIFE

Varela, José Pedro (2005) La Educación del Pueblo 2Tomos. Edición facsímil de la original impresa en 1874, hecha por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) Montevideo. Zona Libro

Villardón Gallego, L. (coord.) (2015) *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea

Yániz, C. y Villardón Gallego, L. (2015) Competencia para aprender. En Villardón Gallego, L (coord.) *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea

Zarifain, P (2001) Le modele de la competence. Paris. Liaison. Recuperado de <http://www.revistaeducación.educación-es/re>

Zimmerman, B .J; Shunk,D.H. (1989) Self Regulated Learning and Academics Achievements. New York. Springer. Verlag

Zufiurre, B. & Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*. Madrid. Morata

La RedAGE celebró el pasado mes de mayo su VIII Encuentro, organizado por el Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, con la colaboración del Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona y la participación de socios de más de 15 países diferentes, entre los que se encontraba Uruguay.

Este encuentro tuvo un doble objetivo: por un lado, desarrollar la asamblea general y definir las líneas de actuación de la red durante el próximo año, y por otro, organizar una actividad abierta en Portugal para visibilizar el trabajo desarrollado por la RedAGE a los interesados en la gestión educativa.

Durante la asamblea general de la red, se tomaron decisiones para guiar los próximos nueve meses de trabajo de las comisiones de la red, se valoraron y aprobaron las altas de nuevos miembros, se aprobó el balance económico 2015, se informó sobre la gestión diaria de la RedAGE y se establecieron acuerdos y compromisos de las instituciones participantes en el corto y mediano plazo.

RedAGE Uruguay estuvo representada por la Dra. María Inés Vázquez, del IUACJ y por la Mag. Sonia Scaffo, del IFDEF.

Asimismo, la Dra. Ma. Inés Vázquez presentó la experiencia en Evaluación Educativa e Institucional en Uruguay, junto con otros expertos en sus países, como Joaquín Gairín (España), Adoración Barrales (México) y Sebastián Sánchez (Chile).

La actividad abierta versó también sobre experiencias vinculadas a Evaluación y Calidad en la Educación Superior de Portugal (João Paulo Marques), la Autoevaluación Educativa e Institucional en la enseñanza Básica y Secundaria en Portugal (Fernando Elias) y Evaluación Educativa e Institucional externa en la Enseñanza Básica y Secundaria (Brites Ferreira).

## LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 4

La revista **GestiónArte** convoca a la presentación de artículos y contribuciones para el próximo número.

**Los artículos podrán presentarse hasta el 30 de setiembre de 2016, vía correo electrónico a [revistagestionredage@gmail.com](mailto:revistagestionredage@gmail.com) como archivo adjunto.**

**Los autores deben presentar sus datos personales en el cuerpo del correo y evitarán incluir en el texto del artículo señales que puedan individualizarlos.**

**El proceso de arbitraje tendrá lugar durante el mes de octubre de 2016, previéndose la publicación para marzo de 2017. Los autores recibirán los resultados del referato al 31 de octubre de 2016.**

**Normas para autores:** Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión de entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras y tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA en su sexta edición para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas; y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

**Los editores se reservan el derecho de realizar ajustes del texto que no comprometan el sentido del documento, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.**



# Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (**RedAGE**) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

**RedAGE** Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

**GestiónArte** es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:  
[revistagestionredage@gmail.com](mailto:revistagestionredage@gmail.com)