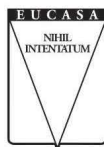


CUADERNOS UNIVERSITARIOS

PUBLICACIONES ACADÉMICAS

1 2

Año 12 / Número XII / diciembre, 2019



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

12 | 2019



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
SALTA - ARGENTINA

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

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

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

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial-CompartirIgual. Es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

Cuenta con tres secciones. La primera, «Desafíos», recoge uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber. La segunda, «Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación. A esto se agrega una tercera sección que recoge «Reseñas» de libros, en sintonía con el tema de la educación superior.

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

Los Cuadernos Universitarios han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23762, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest.

Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

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

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

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

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the

Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23762 and to CLASE

database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Desafíos

La educación argentina: un debate inconcluso	7
<i>Patricio Colombo Murúa</i>	

Colaboraciones

La universidad católica y el mundo contemporáneo, entre Iglesia y Estado	29
<i>Guy-Réal Thivierge</i>	
Las dinámicas del poder en la educación a distancia y virtual.....	37
<i>Claudio Rama</i>	
La virtualidad en la internacionalización curricular, ¿un apoyo para el encuentro intercultural?	51
<i>Gracia María Clérico, Ángeles Ramírez Barbieri y Gaspar Elías Yuri</i>	
Competencias didácticas digitales en propuestas de formación docente. Descripción de un proyecto de capacitación docente	63
<i>María Marta Kagel</i>	
Notas para analizar PISH vocacional, diálogos vocacionales, proyecto de vida y ARGEVOC	77
<i>Franco Saúl Tornello</i>	
Revisión de la calidad de las preguntas de opción múltiple utilizadas en los exámenes parciales de la Cátedra de Derecho Comercial durante el año 2017.....	93
<i>María Victoria Rainero</i>	
Perfil académico-profesional de los autores.....	105
Guía para autores	111

DESAFÍOS

La educación argentina: un debate inconcluso

Patricio Colombo Murúa¹

Muchas cosas asombrosas existen y, con todo, nada más asombroso que el hombre. (...) Se enseñó a sí mismo el lenguaje y el alado pensamiento, así como las civilizadas maneras de comportarse y también, fecundo en recursos, aprendió a esquivar bajo el cielo los dardos de los desapacibles hielos y los de las lluvias inclementes. Solo de la muerte no tendrá escapatoria.

(*Antígona*, Sófocles)

Citar: Colombo Murúa, P. (2019).
La educación argentina: un
debate inconcluso. *Cuadernos
Universitarios*, 12, pp. 7-26.

Recibido: agosto de 2019
Aceptado: octubre de 2019

Ensayo científico

A modo de presentación

El fracaso de la educación pública argentina es una realidad evidente y que presenta un hondo dramatismo. La dimensión exacta de esta falencia es difícil de precisar. Pero afortunadamente existen datos aportados por diversos instrumentos de evaluación, que hacen posible analizar objetivamente la realidad educativa actual desde diversas perspectivas y formular una composición de lugar clara y cierta.

Entre estas herramientas he tenido especialmente en cuenta las pruebas internacionales PISA y las evaluaciones del Ministerio de Educación de la Nación y otros entes oficiales, sobre el desempeño de los alumnos en las áreas cognitivas juzgadas críticas. He seleccionado unos pocos guarismos surgidos de estas mediciones, para mostrar los patéticos resultados de la educación argentina.

Sintéticamente, los datos seleccionados indican que:

1. Solo el 10 por ciento de los egresados del nivel medio comprende un texto de mediana complejidad.
2. Se ha verificado que a la mayoría de los educandos les cuesta resolver ecuaciones matemáticas simples.
3. A este panorama desolador se suma el problema que presenta una preocupante tasa de desgranamiento de los educandos. En el nivel medio, el 60 por ciento de los cursantes iniciales abandona la escuela sin recibirse. Este masivo proceso de deserción escolar ha generado un amplio sector poblacional integrado por más de ocho

¹ Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Católica de Salta.

millones de personas, que carecen del título que acredita la finalización de los estudios de este nivel.

El impacto social de este proceso es complejo y de difícil solución. Con el transcurso del tiempo un creciente número de personas se agregan a esa importante masa de marginados culturales, porque al no haber obtenido el título del nivel medio, carecen de uno de los requisitos básicos para conseguir trabajos bien remunerados.

4. A esta notoria catástrofe educativa respecto de las competencias intelectuales y laborales, se suma el escandaloso resultado de la formación moral de los egresados del sistema. Este aspecto sombrío del quehacer educativo es aún más dramático que la insuficiente comprensión de textos o la precaria asimilación de los axiomas matemáticos o de la correcta praxis del álgebra y de los procedimientos constructivos *more geometrico*.

La ética es el fundamento de la armonía social y es el elemento que cohesiona y vigoriza a los pueblos que realizan su destino. En efecto, las naciones solo pueden desarrollarse plenamente si los ciudadanos respetan la ley, cumplen cabalmente la palabra empeñada y además afrontan responsablemente sus obligaciones para con sus semejantes y con su patria.

Estamos convencidos de la importancia crucial que tiene para nuestro futuro develar el momento y las circunstancias que nos llevaron a equivocar el rumbo educativo, especialmente en cuanto a la formación axiológica de los futuros ciudadanos. Esta visión retrospectiva nos permitirá revisar los criterios y los procedimientos que nos condujeron a los magros resultados del presente y a plantear las reformas educativas que resulten necesarias para revertir el proceso de decadencia educativa, descartando todo prejuicio ideológico.

La formación integral de nuestro pueblo

debe incluir una pedagogía centrada en los valores y que, a su vez, contemple el desarrollo de las competencias intelectuales que requieren los argentinos para vivir y crear en una sociedad altamente globalizada, lastrada por la incertidumbre, la vertiginosa obsolescencia de los saberes y una crecientemente competitividad que exige una gran plasticidad intelectual y una capacidad de adaptarse a los cambios constantes e imprevistos.

Este tema es el que elegí para la exposición que realicé el 12 de marzo de 2015 con motivo de mi incorporación a la Academia Nacional de Educación como miembro correspondiente.

Los contenidos de esa disertación fueron enriquecidos con los comentarios, aportes y críticas de conocidos educadores y algunos colegas académicos. Con ese material elaboré el artículo que presento hoy al público salteño con el título “La educación, un debate inconcluso y no resuelto en la Argentina”.

En este texto remozado incluí las opiniones de Juan Bautista Alberdi y de Domingo F. Sarmiento sobre el tema.

El gran jurisperito tucumano creía que era casi imposible modificar el comportamiento del roto chileno o del gaucho argentino utilizando solamente la escuela. Sostenía que la solución para civilizar el país debía venir de una inteligente política inmigratoria y afirmaba que cada inmigrante “con sus hábitos industriales” se convertirá en un adalid, en un paradigma vivo del orden nuevo.

“Es necesario —decía Alberdi— fomentar en nuestro suelo la población anglosajona”. “Ella está identificada con (...) la libertad, y nos será imposible radicar estas cosas entre nosotros sin la cooperación activa de esta raza del progreso y la civilización”. “La presencia ejemplar de estos civilizadores que llevan en su sangre la democracia y el concepto de la libertad, enseñará a nuestro pueblo las con-

ductas necesarias para alcanzar una república democrática con más eficacia que muchos libros de filosofía. (...) Necesitamos cambiar nuestras gentes incapaces de libertad por otras gentes hábiles para ellas”.

Según Alberdi, para implementar una política de inmigración exitosa debía asegurarse la tolerancia religiosa. “Si queréis familias que formen las costumbres privadas, respetad su altar a cada creencia. *El dilema es fatal: o católica exclusivamente y despoblada, o poblada y próspera y tolerante en materia de educación.* Llamad a la raza anglosajona y a las poblaciones de Alemania, de Suecia y de Suiza y negarles el ejercicio de sus cultos es lo mismo que no llamarla”, concluye Alberdi.

Este argumento fue el mismo que utilizó el ministro de Instrucción Pública, Eduardo Wilde, para poner fin al debate parlamentario sobre la Ley 1420, realizado en el Congreso de la Nación, norma que permitió la asimilación cultural del aluvión de inmigrantes y la alfabetización plena de la población de Capital Federal y de los territorios nacionales.

Sarmiento no compartía la opinión de Alberdi sobre la ineficacia de la educación para transformar a los educandos. El creía en el poder redentor de la formación humana, y su propuesta era convertir a la nación en una gran escuela, gratuita, laica y gradual, que debía sacar de la barbarie al pueblo iletrado.

El visionario Sarmiento compartía el criterio de que la inmigración masiva era un instrumento idóneo para poblar el desierto erial que haría posible el desarrollo de las potencialidades de un país despoblado. Durante su presidencia comenzó el flujo inmigratorio que fue una de las claves del crecimiento exponencial de la Argentina hasta 1930.

Otros antecedentes relevantes que analicé son el Congreso Pedagógico de 1882, donde el sector católico cometió el error de retirarse —dejando el campo orégano a los laicistas— y el intenso debate de ideas realizado en el Congreso de la Nación con motivo de la discusión de la Ley 1420 sobre Educación Común. En este ámbito legislativo se enfrentaron el grupo católico y los legisladores de la facción liberal positivista, quienes creían firmemente en la religión del Progreso Indefinido. Esta corriente ideológica era tributaria del pensamiento cartesiano, del iluminismo racionalista y del positivismo decimonónico. Sostenía, como tesis central, que la razón era la fuerza impulsora de la historia que avanzaba victoriosa hacia un futuro de creciente prosperidad, de libertad irrestricta y de plena realización de la civilización humana.

Los diputados católicos, defensores del proyecto de ley originario, proponían dar un fundamento trascendente a la educación del hombre y el ciudadano y centrar la formación integral en el principio religioso. Entre los oradores de este grupo de diputados, se destacó el doctor Pedro Goyena por su oratoria brillante y por su amplio bagaje de conocimientos. Este diputado sostuvo que la educación es el arte a través del cual un pueblo transmite a las generaciones futuras su identidad y acuña un tipo humano perfectamente definido.

En la tradición cristiana están incluidos los valores, las *mores maiores*², el mandato de la sangre y de la historia, y la forma específica con la que un pueblo a través de la cultura visualiza el mundo y lo transforma.

Finalmente, sostenía que el principio religioso es un elemento constitutivo de la personalidad humana y uno de los fundamentos

²Las *mores maiores* eran en Roma las costumbres de los antepasados ejemplares, de los próceres que por sus servicios a la patria y por sus comportamientos impecables merecían ser imitados. De esas *mores* es de donde viene la palabra moral.

más sólidos de la moral. Basado en esta idea advirtió a los integrantes de la Cámara de Diputados sobre las consecuencias morales que derivarían de suprimir la enseñanza de la religión, que está íntimamente asociada a los aspectos conductuales del hombre y de los pueblos.

La facción positivista creía que las luces de la razón y de las ciencias iluminarían la tersa senda ascendente del progreso, que vencería a los formidables enemigos de la civilización. Estos adversarios eran la superstición y el bloque de prejuicios religiosos impuestos por la tradición inveterada y no validados por la razón crítica.

La finalidad de la educación —según esta vertiente de pensamiento— consistía en preparar a los educandos para que pudiesen lograr sus objetivos utilitarios, profesionales, crematísticos y que al final del proceso estuvieran a la altura de sus deberes cívicos formales. El progreso —según Onésimo Leguizamón, líder del partido laicista— requería de un tipo humano pragmático, racionalista, despojado de “toda oscura superstición” y de toda preocupación trascendente. Sin embargo, en uno de los pasajes de sus exposiciones expresó que el no propugnaba una “escuela sin Dios”, pero esta frase fue un ejercicio inconducente de una retórica formal.

Esta cosmovisión fue la que adoptó el círculo áulico del general Julio Argentino Roca en sus dos presidencias y una facción muy calificada de la Generación del 80. Este grupo alentó el proceso de crecimiento de la economía y de la inmigración europea³. El éxito logrado justificó la gran euforia que manifestaron ante el despliegue de la potencia de un país que salía raudamente de la barbarie

y se incorporaba al enjambre de las naciones más progresistas del mundo.

La Ley 1420 fue un instrumento eficaz del progreso argentino, norma a la que solo le faltó una filosofía que diera sustento firme a la galaxia de valores que contiene la cosmovisión occidental y cristiana. Cosmovisión que debió brindar al hombre argentino el sentido profundo de su vida y de su misión en este mundo. El debate de esta ley señera fue intenso y de un alto nivel intelectual. Pero no logró una síntesis que permitiera recoger las mejores tradiciones culturales del país a las que debió sumar los avances pedagógicos del siglo.

Personalmente, creo que en ese momento especial de la nación se perdió la oportunidad de preservar lo válido del pasado, los principios y valores tradicionales del país, y de conjugar este acervo insustituible con los aportes del pensamiento moderno.

En ese corte tajante entre el pasado y el presente se perdió la continuidad de la tradición moral de la Argentina, plasmada en los arquetipos de los ciudadanos eminentes que debieron servir de modelos a las generaciones futuras, tal como lo había propuesto sabiamente el doctor Pedro Goyena.

Antecedentes

“Cuando el 15 de julio de 1796, Manuel Belgrano leía ante el Consulado de la Ciudad de Buenos Aires su *Memoria sobre los medios generales para el fomento de la agricultura, la industria y el comercio*, quedaba inaugurado en la Argentina el debate educacional en términos modernos. Los estudios clásicos, centrados en el derecho, la filosofía y la teología fueron cuestionados y enfrentados con

³ El proceso de apertura del país al progreso y a la inmigración se había iniciado bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento y se potenció con “La Conquista del Desierto” realizada en 1879, que agregó extensos territorios a la producción agropecuaria y a la población, que se duplicó con largueza antes de fin de siglo.

una concepción, utilitaria, racional y científica, proveniente de los países más adelantados de Europa occidental” (Tedesco, 1993: 23).

Inspirado en las ideas belgranianas, Rivadavia articuló un sistema educativo integral vertebrado por la Universidad de Buenos Aires, que fue fundada a sus instancias en 1821 siguiendo el modelo napoleónico.

El advenimiento de Rosas clausuró todo avance educativo hasta la segunda mitad del siglo XIX.

El proceso de la “Organización Nacional”, iniciado tras la caída de este caudillo federal, abrió una instancia de confrontación de ideas referidas a la Constitución, la legislación y las políticas de Estado que debían asegurar un destino nacional auspicioso.

En ese momento fundacional, dos relevantes pensadores integrantes de la “Generación del 37” difundieron su visión sobre el futuro nacional. Ambos coincidían en la necesidad de poblar el “agobiante desierto”, ese inmenso espacio erial donde imperaba el salvaje. Pero sus opiniones sobre la misión de la educación eran divergentes: Alberdi le asignaba un modesto rol y Sarmiento, en cambio, creía en su extraordinario poder redentor.

En efecto, Juan B. Alberdi (2017) en su obra *Las Bases* afirmó que en el seno del país coexistían dos tipos de hombres claramente diferenciados: “el hombre mediterráneo o gótico” que es aquel que “España sembró en América” y “que pertenecía a la Europa del pasado” y “el hombre del litoral, abierto a las corrientes de la modernidad y el progreso”. Estos dos tipos humanos estaban tajantemente separados por un espacio cultural de más de tres siglos de distancia. Ambos pertenecían a la civilización europea, de la cual Argentina era un retoño prometedor. Pero había llegado el momento de cambiar de maestros y de unirse a los países que lideraban el progreso de la humanidad.

“Es necesario —propone este autor— fomentar en nuestro suelo la población anglosajona”. “Ella está identificada con el vapor, el comercio y la libertad y nos será imposible radicar estas cosas entre nosotros sin la cooperación activa de esta raza de progreso y civilización”. “Cada europeo que viene a nuestras playas nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes más que muchos libros de filosofía (...). Un hombre laborioso es el catecismo más edificante (...). Cada inmigrante con sus hábitos industriales se convierte en un adalid, en un paradigma vivo del nuevo orden” (Alberdi, 2017).

Esta masiva implantación étnica —factor decisivo del desarrollo argentino— debía ser acompañada por un sistema educativo coherente, pragmático y utilitario. “El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de la industria, fundándolas en pueblos mercantiles”, concluye. Según Alberdi, la educación debía acompañar el enérgico proceso transformador del país operado desde una intensa política inmigratoria.

La Constitución de 1853 recogió la propuesta alberdiana que se sintetizó en la frase “gobernar es poblar”. El país se abrió a todos los hombres de buena voluntad que desearan habitar y crear riqueza en el territorio argentino.

Por su parte, Domingo F. Sarmiento creyó fervientemente que era posible convertir a las masas criollas iletradas en ciudadanos útiles para el progreso y la estabilidad de la Nación, mediante una educación adecuada: “Las masas —afirmó— están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados” (Sarmiento, 2011). El papel decisivo que el gran sanjuanino asigna a la escuela consiste en que ésta asegura “el progreso” de la sociedad.

En su “Facundo” había planteado la existencia de una profunda dicotomía entre la “civilización y la barbarie”, que se encarnaba en dos tipos humanos antagónicos y claramente diferenciados: el ciudadano cultivado y el criollo ineducado y semisalvaje, que era el producto del aislamiento y de la vida precaria del medio rural.

En esta ímproba tarea siguió a Guizot, para quien la civilización occidental se originó en la *polis* griega y en la intensa vida urbana latina. El advenimiento de la barbarie sobrevino en Europa, por la diáspora poblacional de las ciudades hacia los espacios rurales y por las “invasiones de los pueblos barbaros”. *Mutatis mutandi* el exiguo “*ecúmeno*” existente en el país hizo posible que la cultura brillara tenuemente en nuestras ciudades asediadas por las salvajes montoneras. La matriz de la barbarie argentina era el desierto y la ruda vida campestre. Ese medio acuñó al criollo sin ley y a sus crueles caudillos. Su contrafigura era el hombre educado, el ciudadano, que había accedido a la cultura universal. Los remedios que proponía frente a esta situación eran: la inmigración europea que poblaría el desierto y la escuela, que erradicaría en forma definitiva la barbarie retardataria.

En su gestión presidencial, Sarmiento impulsó enérgicamente la educación pública y la inmigración europea, políticas de Estado que fueron continuadas durante las presidencias de Avellaneda y Roca. Los guarismos que arrojan los censos nacionales de 1869 y 1910 permiten dimensionar el esfuerzo nacional realizado: la población creció en forma exponencial en esos años, y pasó de 1.800.000 a 4.500.000 habitantes.

Rubén Darío, en su poema apologético *Canto a la Argentina* escrito para conmemorar el centenario de la Revolución de Mayo, destacó la irresistible atracción que esta patria nueva ejercía sobre la imaginación de los

europeos anhelantes de espacio y progreso. El poeta cristalizó su deslumbramiento ante este fenómeno humano, proclamando que Argentina era “el país de la Aurora, refugio de toda raza afligida y de toda humanidad triste”.

La impactante realidad argentina en vertiginoso desarrollo exigió a sus dirigentes la lucidez para crear los mecanismos necesarios para incorporar esta ingente masa humana que fluía incontenible e incesantemente. Era necesario integrar a estos grandes contingentes humanos mediante una educación adecuada y una asimilación cultural eficaz.

El debate parlamentario de la Ley 1420

El gran debate parlamentario sobre el proyecto de ley de “educación común” comenzó el 4 de julio de 1883, adornado por los lujos oratorios que exhibieron los parlamentarios de los “partidos” en pugna: el católico y el liberal-positivista. Fue un debate arquetípico por la temática abordada, por el alto nivel intelectual y por la inspiración desplegada por los oradores intervinientes.

Los medios de prensa liberales acompañaron a sus paladines con una intensa acción editorial desplegada contra el proyecto de ley de educación común presentado por el diputado católico Mariano Demaría, miembro informante de la Comisión de Culto e Instrucción Pública. “Es necesario que la escuela sea eminentemente laica —decía Mitre en un artículo publicado en el diario *La Nación* del 5 de julio de 1883— porque así lo prescribe la ciencia; porque así lo impone la necesidad de dar a la enseñanza pública de nuestro país su verdadera unidad y esa fuerza cívica y esa alta moralidad que se requiere para que las nuevas generaciones se desenvuelvan amplia, sólida y fecundamente”. El 9 de julio, Sarmiento, desde las páginas de *El Nacional*, coincidió

con Mitre en su crítica implacable contra el proyecto “católico”.

El partido católico defendió el proyecto originario, que proclamaba en su artículo 3 “la necesidad de la educación religiosa como elemento insustituible para la formación del carácter de la persona humana”. Este proyecto no innovaba la praxis educativa existente en las escuelas primarias pertenecientes a la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires donde aún regía la ley provincial de 1875, que prescribía la enseñanza obligatoria de la religión católica.

En la primera sesión en la Cámara de Diputados de la Nación, donde se trató el proyecto educativo presentado, Onésimo Leguizamón manifestó su radical oposición. Sin embargo, trató de minimizar el verdadero núcleo ideológico de su posición que era contraria a la injerencia de la Iglesia en el ámbito educativo. En efecto, dijo: “Creo que en el estado actual de la filosofía y aun de las ciencias naturales es imposible dejar de tener la creencia en un ser supremo (...) no propongo una escuela atea, sin Dios” (Consejo Nacional de Educación, 1934: 31). Sin embargo, en el proyecto de ley alternativo presentado por él en esa oportunidad, y que finalmente se convirtió en la notable Ley 1420, se suprimía la enseñanza de la religión en las escuelas primarias de la Capital Federal y los territorios nacionales.

Este orador era un brillante polemista que creía fervorosamente en la religión del “Progreso Indefinido”, visión decimonónica que se imponía impulsada por “la idea de razón triunfante”⁴, posición que venía desplegando sus banderas victoriosas en los países civilizados de occidente.

El discurso de Leguizamón tenía la poderosa seducción que devenía de su convicción de conocer las claves del futuro y de suponer que el catolicismo impedía el progreso de la humanidad. El segundo argumento esgrimido por él y posteriormente por el ministro Eduardo Wilde, expresaba que la enseñanza religiosa obligatoria constituiría un obstáculo para la venida al país de inmigrantes europeos pertenecientes a otras confesiones.

El foco de la discusión parlamentaria giró en torno a la alternativa de la enseñanza laica o religiosa

Si se analizan los argumentos vertidos en este debate memorable, que fluyó lastrado por irreductibles pasiones ideológicas, surge con toda claridad que la discusión versó, en “última ratio”, sobre el hombre y los fundamentos de la educación y sobre las preguntas centrales que había planteado Kant sobre el hombre: “¿Qué puedo saber?”, “¿qué debo hacer?”, “¿qué me cabe esperar?”, “¿qué es el hombre?” (Kant, en Buber 1954: 14-15).

Primera pregunta: ¿qué puedo saber?

El Positivismo responde que solo podemos conocer las “verdades” que provienen de las ciencias físico-naturales y las que aportan las disciplinas que utilizan su método. La solución de los últimos problemas del hombre serán resueltos por la biología, la anatomía, la química orgánica o la psicología experimental.

La razón invicta validaba estos saberes sesgados y los convertía en los únicos criterios de verdad. Esta exigencia de someter toda la realidad a la soberanía de la razón redujo en forma drástica el reino de los saberes y las

⁴ Nicolás de Condorcet fue uno de los más encumbrados pensadores enciclopedistas. Presentó a la asamblea francesa un informe sobre la instrucción pública que constituyó el evangelio de la pedagogía moderna. Su inspirada visión sobre la razón triunfante antecedió a la idea del Progreso Indefinido.

vías tradicionales de acceder al conocimiento esencial. Se excluían de este modo la intuición, el amor —que es una caudalosa fuente de saberes—, la inspiración poética —que ilumina la realidad desde la percepción de lo bello— y los escarpados caminos de la mística que alcanzan y penetran la esfera sutil.

Goyena señaló, desde la posición católica, que el hombre luego de conquistar en la Tierra todo lo “necesario para el bienestar, *se debe elevar también a las regiones del espíritu y conocer las verdades superiores*”. Para acceder a ellas, es imprescindible el auxilio de la religión, la filosofía y los saberes tradicionales.

Segunda pregunta: ¿qué debo hacer?

En sus discursos del 6 y el 11 de julio de 1883 (Consejo Nacional de Educación, 1934: 33-41), Goyena respondió esta pregunta, defendiendo la enseñanza religiosa como fuente de la axiología y de la ética. Apeló a las *mores maiores*, las conductas ejemplares de los próceres que son prescriptivas de los valores a transmitir a las generaciones futuras. Los arquetipos propuestos fueron Belgrano y San Martín —dos católicos ejemplares— que “forman parte de los antecedentes de la familia argentina y son rasgos de su fisonomía moral; y nuestra legislación no puede, sensatamente desvincularse de estos hechos, pretendiendo reemplazar la más noble y antigua tradición *con las perversas doctrinas del positivismo*” (Consejo Nacional de Educación, 1934: 36-37). El positivismo considera que el hombre es un ser únicamente material. Desde esta posición, no podrá evitarse que la respuesta conductual derivada se incline hacia un descarnado hedonismo. El bien del hombre será visto únicamente como una búsqueda irrefrenable de la riqueza, del placer, de la utilidad o el lucro *ad infinitum*. La moral del gozante seguirá la “aritmética del placer”, pensada desde Epicuro, como un imperativo de lograr, en cada momento, el

máximo de fruición con el mínimo sacrificio. Los espíritus superiores podrán alcanzar, a lo sumo, la tersa serenidad de la ataraxia. El resto de los hombres seguirán el mandatorio *carpe diem* horaciano, que los impulsa a vivir placenteramente cada instante de la vida.

Los demás cultores del utilitarismo se regirán no por criterios morales sino por una pragmática eficacia o por una irresistible gravitación hacia el lucro.

Tercera pregunta: ¿qué me cabe esperar?

Esta pregunta solo admite ser contestada por la religión. Goyena explicó que la educación debe afianzar “el sentimiento que nos vincula con un destino inmortal, con la eternidad y con Dios”. “Cuando ese sentimiento se ha debilitado, se hizo común la bajeza de los caracteres, la adulación, la sensualidad, la transigencia indecorosa con todas las inmoralidades que pueden deshonorar a la humanidad” (...). Sostengo la supremacía de los intereses morales sobre el materialismo, que, se ha dicho con verdad, es una gran indigencia y un gran infortunio” (Consejo Nacional de Educación, 1934: 64-65).

La última pregunta: ¿qué es el hombre?

El diputado Tristán Achával Rodríguez, en su brillante intervención, puntualizó: “El maestro dictará al niño nociones respecto del hombre. Pero ¿qué le dirá del hombre si su enseñanza científica ha de ser ajena a toda noción religiosa? ¿Cuál será el origen del hombre según el maestro? (...) El niño preguntará al maestro ‘¿qué es el hombre?’ y el maestro no tendrá más contestación que ésta: el hombre es lo que veis; el hombre sois vos. ¿Le enseñará que no tiene espíritu? ¿Le enseñará que es nada más que un animal? ¿Le dirá que hay en él una sustancia espiritual? El maestro (...) enseñará a los niños el más crudo materialismo”.

Para responder a esta pregunta el partido católico contaba con el acervo sapiencial y

milenario de la Filosofía Perenne, que aporta una respuesta clara a la pregunta “¿qué es el hombre?”.

Evocaremos en primer término a Platón, quien sostuvo que el hombre es “un espíritu encarnado” y que el cuerpo es “la prisión del alma”. Según este filósofo, la tarea primordial de la persona será realizar un tenaz esfuerzo de “catarsis”, de purificación del alma mediante la “ascesis” que la liberará de la gravitación negativa de la materia y las pasiones humanas.

Aristóteles, su antagonístico discípulo, considera al hombre como un animal racional, un ser compuesto de cuerpo y alma que habita en un mundo que le es dado y al que conoce merced a sus sentidos y a su inteligencia —de *intus legere*, leer dentro de las cosas—. Su razón le indica la finalidad de su vida y determina su conducta ética, que es inescindible de su vocación a la felicidad.

La cristiandad consolidó, desde una perspectiva religiosa, la idea del hombre como un ser compuesto de cuerpo y alma, idea acuñada por la filosofía permanente en la Grecia clásica. Esta concepción fue decantada por la reflexión filosófica de más de dos milenios. La persona así concebida alcanzó su universalidad en Roma y ascendió hacia su espiritualidad intimista al abreviar en las fuentes de la tradición judeo-cristiana. Esta concepción sobre el hombre se mantuvo incólume, incluso en aquellos pensadores que defenestraron a Aristóteles de su supuesta milenaria infalibilidad. Galileo y Descartes, padres de la ciencia moderna, eran cristianos convencidos y creían en el paradigma humano que había adoptado la filosofía occidental.

La vertiente positivista, en cambio, no acuñó una idea definida sobre la esencia del

hombre ni presentó una respuesta unívoca a la pregunta crucial por su ser.

El siglo XIX presentó visiones divergentes sobre el hombre, su esencia y su naturaleza. Un ejemplo es el “hombre fáustico”⁵ que pretendió suceder sin solución de continuidad al hombre clásico, cuyo elemento definitorio es la racionalidad.

Este cambio de paradigma supuso que el conocimiento no provenía ya de la sacrosanta razón sino de la pura acción humana. Desde esa vertiente praxeológica y materialista, Wiliam James, John Dewey y su constelación de devotos discípulos, proclamaron la primacía de la acción humana sobre el pensamiento.

En efecto, Dewey considera que el mundo es solo una materia que debe ser transformada por la acción humana. Los principios son meras hipótesis que la acción debe corroborar o rectificar; por esa razón la acción es previa al conocer y el mismo conocer es producto de la acción práctica del hombre sobre la realidad.

El hombre debe servirse del conocer como un medio de control y de transformación de la naturaleza, y para sustentar el progreso humano que se basa en la ciencia positiva y en la técnica.

Watson, Guthrie y Skinner —máximos representantes del “Conductismo”— consideran al hombre como un “animal” cuyo comportamiento puede ser manipulado mediante la técnica de los reflejos condicionados que investigó Pavlov. Esta línea de pensamiento niega esencialmente la libertad y, por supuesto, considera que la existencia del espíritu humano es un mito superado.

Piaget, que pertenece a una línea de pensamiento simétrica, se equivoca al definir a la inteligencia como la mera aptitud de adapta-

⁵ Goethe, en su Fausto, modifica la frase inicial del Evangelio según San Juan. El texto original dice: “En el principio fue el Verbo”. El maléfico doctor lo corrige: “En el principio fue la acción”.

ción del hombre al medio ambiente: en efecto, esta actúa en forma inversa a la descrita por el psicólogo suizo, pues es el hombre quien transforma al medio adecuándolo a sus necesidades.

Por su parte, el materialismo pesimista también acuñó al existencialismo nihilista y libertario: Jean Paul Sartre cree que el hombre no tiene esencia y por ello “está condenado a ser libre”. Él no tiene otra posibilidad que configurarse a sí mismo a través de sus decisiones en un mundo caótico y sin sentido. Cada hombre debe inventarse cotidianamente a sí mismo y construir su propio destino. En ese sentido, Machado dirá poéticamente: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

El derrumbe de la ideología del Progreso Indefinido

En 1914 el terso mundo prometido por la ilusoria religión del Progreso Indefinido —que cultivaron Onésimo Leguizamón y muchas personalidades argentinas del siglo XIX— quedó sepultado en forma abrupta bajo los escombros de la Primera Guerra Mundial. Este conflicto mostró que la razón había cedido su imperio a la irracionalidad, a la barbarie absoluta y a las miserias abismales de la condición humana.

Este drama bélico de proporciones globales, lejos de enseñar a convivir a las naciones que lo protagonizaron, exacerbó las pasiones nacionalistas y la sed de venganza de los vencidos. En los países continentales de Europa se abrían camino concepciones paganas que negaban la tradición cristiana y la vocación de sus líderes por la libertad y la democracia.

Alemania adoptó una ideología radicalmente racista, totalitaria y revanchista que desató la Segunda Guerra Mundial y el exterminio del pueblo judío. Cabe preguntarse: ¿Cómo pudo el nazismo pervertir a un

pueblo refinado y culto y llevarlo al paroxismo genocida y a la guerra de exterminio?

A modo de explicación de lo ocurrido, cabe señalar que la doctrina nacional-socialista se articuló sobre las ideas de Nietzsche, desorbitado profeta que eligió el seductor lenguaje oracular de Zarathustra para proclamar que “Dios ha muerto”. En consecuencia, el hombre, animal excéntrico que no terminó aún su proceso evolutivo, debe hacerse cargo de dirigir su propio desarrollo que culminará con el advenimiento del superhombre.

Este hombre nuevo y fuerte someterá a los débiles a su voluntad omnímoda y despojada de la piedad cristiana. Esta visión pagana del hombre inspiró la idolatría de la raza y el desprecio hacia las etnias juzgadas inferiores.

A estas ideas tóxicas se sumó una interpretación dislocada de las teorías hegelianas sobre la dialéctica de la historia, que explica el progreso humano por un proceso temporal de exaltación de determinados pueblos que asumen la chispa prometeica y conducen el avance de la civilización. El Estado se convierte en el instrumento de la Providencia porque encarna el espíritu, el genio y los valores de la raza elegida que debe dar forma y claridad al futuro. De allí proviene la majestad del Estado absoluto, forjado como instrumento de realización de los pueblos civilizadores.

El Holocausto y el apocalipsis bélico jamás visto devienen de estas teorías totalitarias potenciadas por un gran resentimiento del pueblo alemán, provocado por la pérdida de la Primera Guerra Mundial y por el inequitativo tratado de paz de Versalles, de 1919.

Rusia escogió el marxismo, doctrina intrínsecamente perversa que derivó en un penoso conflicto planetario —la guerra fría— que duró desde 1945 hasta casi el fin del siglo XX.

Marx, profeta de la izquierda hegeliana, basó su ideología en la dialéctica de la historia

y el materialismo radical. Su concepción sobre el hombre es decididamente determinista. Niega el espíritu y sostiene que la cultura es un epifenómeno de la materia. El hombre es un puro dinamismo vacío que conoce el mundo mediante la praxis continua. Este protagonista de un mundo despojado de la cultura debe vaciarse de Dios, para que logre ser el realizador de su propia redención. Los regímenes marxistas, lejos de gobernar persiguiendo el bien común, redujeron a los pueblos bajo su dominación a la miseria y perpetraron crímenes atroces de lesa humanidad.

El panorama educativo en la Argentina

Mientras tanto, la Argentina hasta 1930 había crecido a un ritmo exponencial. En medio de ese gran esplendor material, comenzaron a manifestarse con claridad las falencias educativas que surgieron especialmente en el ámbito de la ética.

Nicolás Avellaneda, en su análisis de la Ley 1420, había profetizado el efecto pernicioso de una ley que suprimía de cuajo la enseñanza religiosa, que es el firme fundamento de la moral. Al respecto dijo: “El proyecto se modeló sobre la ley francesa del 28 de marzo de 1882 y sobre la ley belga de 1879. Es la copia de ambas o el trasunto de ambas y emplea procedimientos idénticos para llegar al mismo resultado, a la supresión de la religión o la escuela sin Dios. (...) Se han adherido a una fórmula extraña y esto los pone en presencia de consecuencias que sin duda no aguardaban” (Avellaneda, 1920: 202).

Algunos memoriosos recordaron que el *Buenos Aires Herald*, en su edición del 18 de septiembre de 1883, había expresado: “No es que temamos por la religión. Tememos por la paz de las familias, la moralidad de la sociedad y todo lo que nos es caro a noso-

tros los cristianos como pueblo civilizado y como colectividad deseosa de guardar paso con la verdadera marcha de la inteligencia, del progreso, de la ilustración que han sido retardadas (...) perdemos así una de las más brillantes y valiosas oportunidades que pudieron ofrecerse para aprender a ser sabios con la experiencia ajena”.

En ese año, la movilización de la sociedad argentina en contra de la nueva ley fue muy significativa. En la tarde del 25 de agosto de 1883, más de doscientos carruajes llegaron hasta el Congreso de la Nación, transportando un numeroso contingente de madres argentinas que entrevistaron al vicepresidente de la Nación a quien entregaron un petitorio que firmaban más de 1000 damas porteñas que pedían educación religiosa para sus hijos.

A este documento se agregaron otras peticiones que provenían de todo el país y que se expresaban en el mismo sentido, firmadas por la increíble cifra de 180 000 ciudadanos.

A pesar de la dimensión gigantesca de la oposición popular a la ley, el gobierno hizo oídos sordos y su implementación continuó sin tropiezos.

Ricardo Rojas sintetizó la opinión de la multitud de críticos de la legislación educativa en una severa admonición que expresa: Las fallas de “nuestra enseñanza (...) radican en que lleva al cosmopolitismo, a la disociación de los tradicionales núcleos morales, a la indiferencia para con los asuntos públicos, al desconocimiento de nuestro propio territorio, al ansia sin escrúpulos de riqueza y al desdén por las altas empresas”.

En el transcurso del tiempo fueron apareciendo nuevos flagelos derivados de la falta de un fuerte énfasis en la enseñanza de una ética fundada en principios religiosos.

Esta sucesión de calamidades públicas se presentaron sin solución de continuidad. Así surgieron la corrupción, la anomia, el

desprecio por la ley⁶, una notoria actitud social autoritaria, la violencia omnipresente y la difusión de la droga, que presenta hoy una gran capilaridad social.

El sistema educativo público no pudo dar respuestas a estas realidades lacerantes, y tampoco fue capaz de cumplir con su misión de formar intelectualmente a los educandos que concurren a las escuelas estatales.

En el siglo XX, a partir de los años setenta, comenzó a manifestarse intensamente la Revolución Científico-tecnológica que impuso un ritmo vertiginoso a la obsolescencia del conocimiento. Este proceso impone la necesidad de la actualización continua de los saberes. Luego advino la “globalización” con sus amenazas y oportunidades, que requiere del sistema educativo reforzar la identidad cultural.

Estos desafíos no resueltos nos interpelan como sociedad y plantean la necesidad de abrir un nuevo debate que encare con la debida seriedad el tema de la naturaleza humana y las finalidades, los criterios y los métodos educativos que deben aplicarse para brindar una educación integral de calidad.

Partimos del convencimiento de que no es posible una educación integral si no se presenta a los educandos una imagen del hombre como debe ser. Este punto es crucial porque orientará los lineamientos que deberán imprimirse a la formación del hombre argentino y a la educación que deberá serle impartida.

El panorama de confusión que presenta el pensamiento de nuestro tiempo nos sugiere

la necesidad de volver a las fuentes de nuestra cultura y actualizar sus temas fundamentales con los aportes de la ciencia y los saberes ciertos sobre el hombre, que nos permitirán elaborar una antropología filosófica y una consecuente propuesta educativa.

Nuestra propuesta

El objetivo fundamental de la educación es lograr el desarrollo integral del ser humano, al que Aristóteles definió axiomáticamente como “un animal racional”.

La racionalidad lo torna consciente de su propia existencia y de su capacidad para comprender y modificar la realidad que lo circunda. Del hecho incontrovertible de que el hombre posee conciencia de sí mismo, deriva su prestancia y su dignidad eminente (Lledo, 2017)⁷.

Martín Buber (1954), en su hermoso libro *¿Qué es el hombre?*, dice: “El hombre es diferente de todo lo demás precisamente porque hasta pereciendo puede ser un hijo del espíritu (...). El hombre es el ser que conoce su situación en el mundo y que, mientras está en sus cabales puede prolongar este conocimiento (...). Lo decisivo es que el conoce la relación que existe entre el mundo y él mismo”.

Estos aportes de la filosofía tradicional corroborados por las neurociencias señalan al hombre como un ser consciente, dotado de inteligencia y de libertad. Por otra parte,

⁶ Esa actitud de desprecio a la ley alcanzó su cumbre con la Revolución de 1930, hecho que inició el ciclo de golpes de Estado que concluyó recién en 1983.

⁷ Pierre Marie Lledo es miembro de la Academia Europea de Ciencias y profesor de Harvard y es uno de los más importantes neurobiólogos de la actualidad. En su obra *El Cerebro en el Siglo XXI. La mente, la tecnología y el ser humano* expresa: “Este ensayo quiere ser un homenaje no solo al cerebro humano, sino también a uno de sus productos: la libertad” (2017: 234). Lledo señala que los nuevos descubrimientos de las neurociencias revelan que el cerebro humano está dotado de disposiciones innatas propias de la especie, que le permiten a las personas ser capaces de dictar reglas de conducta moral, de emocionarse e incluso de rebelarse. Estas capacidades refutan las concepciones deterministas y permiten percibir la emergencia del milagro de la conciencia.

podemos afirmar que se trata de un ser en busca del sentido de su vida. Viktor Frankl (2016) sostiene que para el hombre lo decisivo es la búsqueda y el hallazgo del sentido de su propia vida.

Él es el compendio de todo lo creado, es un microcosmos, que lleva en su interior las potencias del saber. Esta idea clásica generalmente aceptada es también práctica, porque permite al educador ayudar a sus educandos a descubrir ese sentido vital y a encontrar su vocación.

El maestro puede así ayudar a modelar el carácter del joven, afianzar sus hábitos virtuosos y los valores que lo salvarán del “naufragio vital” —para usar un concepto orteguiano—, disciplinar sus impulsos, ejercitar su capacidad de razonamiento y prepararlo para la gran aventura de vivir.

A contrario sensu: si el hombre es solo un animal liso y llano, si es un ser producto de una evolución espontánea y sin finalidad; si la inteligencia es un mero mecanismo de adaptación al ambiente y la libertad es solo una ilusión, la tarea educativa estará irremediabilmente condenada a un fracaso estrepitoso.

En esta visión sobre el hombre, que aceptamos, debemos incluir el aporte de la ciencia.

Brandon Carter, conocido astrofísico inglés, formuló en los años ochenta el “principio antrópico”, que señala que el universo en todo su despliegue ha creado las condiciones para engendrar un ser único, consciente e inteligente, producto acabado de la evolución.

Recordamos que el R. P. Teilhard de Chardin, S. J., desde una vertiente no ortodoxa del pensamiento católico, sostuvo la idea de que la evolución es un proceso dirigido y preñado de finalidad. Este proceso ha puesto al ser humano como la culminación del inmenso despliegue de pirotecnia energética y de formación de la materia que se habría originado al principio del tiempo.

Sarmiento fue uno de los precursores de esta visión evolutiva que expuso brillantemente en su conferencia “La muerte de Darwin”, leída en el Teatro Nacional de Buenos Aires, en 1881. En esa oportunidad, explicó: “El transformismo de la naturaleza orgánica, sucediéndose en una serie de millones de años una forma más perfecta de la planta o del animal que la que le precede, por haber todavía un salto entre el hombre y la larga y variada familia de los cuadrumanos (...) similares al hombre, menos en la inteligencia suprema y la conciencia; hay sin embargo una marcha general en la sucesión de los astros, en las formaciones geológicas y en los progresos del hombre prehistórico hasta nosotros (...) procediendo de la misma manera, de lo simple a lo complejo (...) de la forma informe a la belleza acabada, de todo ello ha resultado la teoría universalmente aceptada de la evolución así generalizada, como procedimiento del espíritu, porque necesito reposar sobre un principio armonioso y bello a la vez, a fin de acallar la duda que es el tormento del alma”.

En la década de los noventa, el célebre filósofo católico Jean Guitton y los científicos Grichka e Igor Bogdanov (1996) publicaron sus diálogos sobre la última frontera de las ciencias y las concordancias de estas con el pensamiento filosófico acerca del universo, la evolución y el hombre.

La conclusión de este *think tank* es que el ser humano es la coronación de un largo proceso evolutivo claramente teleológico y que data de millones de años. Agregan que el hombre es considerado por la filosofía y por la ciencia como la única criatura en el universo que tiene conciencia de sí y que es capaz de comprender las leyes que rigen el cosmos.

La facultad de pensar le permite cumplir el mandato apolíneo que reza: “conócete a ti

mismo”⁸, *conditio sine qua non* para desen-
trañar los secretos del mundo y del hombre.

Él, con su razón, entiende la realidad y la
circunstancia en la que vive, y puede elegir
diversas alternativas y transformar el mundo
de acuerdo a su conveniencia. Su inteligencia
posee una gran plasticidad y es maleable,
atributos que hacen posible la educación
(“educar” viene de e-ducere, que significa
“conducir”). Este arte consiste en enseñar
al discípulo a ser hombre. Píndaro nos dice
mandatoriamente: “Sé el que eres”.

De lo expresado *supra* surge que **el
hombre es un ser libre**: de este hecho
milagroso deriva su dignidad esencial. Nadie
es más libre que el hombre formado, capaz
de realizar responsablemente su proyecto
personal que plenifica y da sentido a su vida y
le permite forjar su propio destino.

**El hombre es también un ser finito y
mortal**: está inmerso en el fluir del tiempo y
no puede sustraerse a las consecuencias de
su transcurrir. La limitación humana opera
como un poderoso incentivo, un estímulo que
lo impulsa al superar su condición y proyec-
tarse más allá de sí mismo. Ulises explica a
Virgilio en el “infierno” dantesco que su trá-
gica muerte ocurrió porque él transgredió sus
límites: navegó más allá de las columnas de
Hércules, *el non plus ultra* de los marinos anti-
guos y exhortó a sus compañeros a seguirlo
al Hades debido a su ansia de saber: “No os
engendraron para vivir cual brutos / mas para
ser virtuosos y sapientes”, proclama el héroe.

La educación deseada: Partiendo
de las certidumbres tradicionales y de sus
correspondientes actualizaciones científicas,
es posible plantear lo siguiente:

Los contenidos curriculares pensados
para la escuela no deben suprimir el tema de la
religiosidad humana. Una formación integral

no puede prescindir de la religiosidad que es
inherente al ser humano.

Viktor Frankl (2016) explica que “la
religiosidad inconsciente, revelada mediante
nuestro análisis fenomenológico, debe
entenderse como una relación latente con lo
trascendente que hay inherente en el hombre
(...). Este concepto conlleva, ni más ni menos,
que el ser humano siempre ha mantenido una
relación intencional con la trascendencia,
aunque solo sea a un nivel inconsciente”.

En los Salmos se hace mención al Dios
oculto y la cultura griega dedicó un altar al
Dios desconocido. Esta frase señala que la
relación de las personas con la divinidad es
muy compleja. Pero si sabemos que preterir
o negar la presencia del sentimiento reli-
gioso, que está profundamente arraigado en
todo hombre —aún en los que se consideran
agnósticos— genera problemas psicológicos
de gran impacto. Esa presencia debe ser
aceptada y asumida para convertirse en una
fuerza espiritual que ayude a las personas a
encontrar el sentido de su vida.

“Así pues, existen formas religiosas que
están esperando a que el hombre pueda asi-
milarlas desde un punto de vista existencial,
es decir, que el hombre las adapte a sí mismo.
(...) La cultura ofrece suficientes modelos
tradicionales para que el hombre se rodee de
una religión viva” (Frankl, 2016: 81-93).

El proceso educativo no debe prescindir
del principio religioso asumiendo las difi-
cultades y severas restricciones jurídicas
existentes. La formación integral solo estará
completa cuando se incluya la dimensión
religiosa del hombre y así podrá cumplir su
misión de lograr que los hombres educados se
distingan por su acrisolada e inquebrantable
moral y por poseer una personalidad recia
capaz de soportar con una firme esperanza

⁸ Es el *nosce te ipsum* de Pitaco, que se inscribió con letras de oro en el templo de Apolo en Delfos.

las situaciones críticas que se presentan a lo largo de la vida.

Para poder avanzar en este sentido es necesario que los que gobiernan se despojen de los prejuicios que sembró el positivismo decimonónico y que fue asumido por corrientes de pensamiento como el conductismo, el psicologismo materialista y el marxismo.

El reciente fallo de la Corte Suprema de la Nación recaído en el caso “Castillo, Viviana Carina y otros c/Provincia de Salta”, presenta un especial interés para los educadores salteños.

El tribunal supremo fulminó de inconstitucionalidad solo dos normas provinciales: el artículo 27 inciso “ñ” de la Ley Provincial 7546 y la Disposición N° 45/09 de la Dirección General de Educación Primaria.

El artículo 49 de la Constitución salteña que prescribe la enseñanza de la religión quedó incólume.

La decisión judicial en uno de sus partes, dice: “Los principios establecidos no impiden la enseñanza de las religiones como fenómenos socio-culturales, siempre y cuando tal enseñanza sea objetiva y neutral. Para ello, resulta imprescindible la elaboración de un contenido curricular específico y claro respecto a la neutralidad”. También habilita la educación religiosa “fuera del horario de clases”.

La conclusión que se impone frente a este texto es que existen espacios para la enseñanza religiosa que tendrá que ser diseñada inteligentemente y de acuerdo a los lineamientos que ha dado el fallo citado.

El doctor Horacio Rosatti, que votó magistralmente en disidencia, dice en uno de los párrafos de su voto: “La enseñanza de la religión configura uno de los contenidos que se imponen como necesarios para que el alumno construya su propia identidad y logre un desarrollo integral de su personalidad, lo que no ocurriría si se silenciaron los conteni-

dos cognitivos religiosos parcializando la comprensión de la realidad cultural circundante en la que se desarrolla el sujeto”.

Compartimos plenamente lo dicho por este juez del más alto tribunal de la Nación.

Asimismo, y como segunda prioridad, debe asegurarse una sólida formación intelectual de los educandos. Este objetivo se logrará mediante la interacción de los dos protagonistas de la relación pedagógica: el docente y el alumno.

La singularidad de esta relación pedagógica exige, de parte del enseñante, un acercamiento cuidadoso y responsable a su discípulo. *El maestro es más importante por lo que suscita en el educando que por los contenidos que transmite.* Su función primordial es sembrar, motivar, y encauzar al discípulo para que logre por él mismo las metas educativas previstas.

El alumno debe desarrollar su capacidad de autoaprendizaje. San Agustín alude a la presencia del “maestro interior”.

El educador nato y la ejemplaridad. El educador debe comportarse como un modelo o arquetipo humano a imitar. El magisterio es una especie de apostolado laico en el que el maestro se autorevela como un modelo humano. La persona del educador debe estar rodeada de significación y de autoridad (del latín *augere*, que significa promover, hacer crecer al otro desde el amor donante o de ágape —este es el amor de sobreabundancia, el que tiene el padre por sus hijos, o del sabio por su discípulo—).

El compromiso. El maestro debe tener un compromiso vital con lo que enseña. Sócrates enseñó el respeto irrestricto a las leyes de la ciudad y murió por sostener esa convicción.

La palabra. Es el medio para sembrar el conocimiento y hacer pensar (de *pensum*, pensar, medir, dimensionar las cosas y los entes que se presentan ante la conciencia). Es el instrumento privilegiado de la comunicación

humana y debe ser usada limpia, clara y precisamente por el docente.

La comunicación educativa. Es un acto de donación de sí de parte del docente y una apertura al misterio del otro. Jacques Maritain, siguiendo a San Agustín, decía que el maestro debe tratar a sus alumnos como si estos fueran ángeles dormidos a quienes debe despertar al conocimiento.

El saber responsablemente adquirido y adecuadamente actualizado. El docente debe transmitir con pasión y fruición el conocimiento. Debe lograr que sus alumnos alcancen el *gaudium de veritate* agustiniano, el gozo de la verdad en la medida de las limitaciones humanas.

El conocimiento y experiencia de la praxis educativa. La riqueza de las metodologías y las tecnologías educativas es vastísima y diversa. El docente debe elegir las que sean adecuadas a su circunstancia y disponibilidad.

La vocación. Es un llamado interior que irrumpe en la conciencia y surge en la interioridad del hombre. Un docente sin vocación carecerá de la pasión y de la aptitud para enseñar.

De los educandos. La enseñanza debe privilegiar la formación moral del educando

y el desarrollo integral de su personalidad, su carácter y sus hábitos virtuosos (entre los que se enfatizará el hábito del trabajo intelectual). Los conocimientos que se transmitan en el seno de la escuela deben ser actualizados y útiles para la vida presente y futura del alumno.

En este aspecto coincidimos con las recomendaciones de Jaques Delors (1996, 91-103) en el *Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO* —“Informe Delors”— que propone privilegiar los siguientes aprendizajes: 1. aprender a conocer, 2. aprender a hacer, 3. aprender a ser y 4. aprender a convivir⁹.

Estas ideas son plenamente aplicables y su implementación sería una adecuada a respuesta a los desafíos de nuestro tiempo y de nuestra patria.

El punto de apoyo de un profundo cambio educativo comienza por la reforma de las instituciones educativas desde el nivel inicial hasta la universidad.

Se deberá organizar la institución escolar sobre la base de las exigencias de la sociedad del conocimiento: se debe liberalizar el sistema educativo, que es estructuralmente vertical, burocrático y centralizado. Esta forma esclerotizada de

⁹Cada una de estas facetas del aprendizaje requiere un comentario especial. Aprender a conocer: Está relacionado con las capacidades cognitivas que deben promoverse y desarrollarse durante el proceso de enseñanza. Este tema involucra todas las potencias intelectuales del hombre, su capacidad de percibir correctamente la realidad, su perspicacia como observador, su capacidad de reflexión y de asociación, su aptitud para clasificar y para separar el conocimiento útil de la inmensa masa de información irrelevante.

Aprender a hacer: este aspecto corresponde a la praxis profesional o, más genéricamente, a la competencia correspondiente al saber actuar y aplicar el conocimiento adquirido para resolver problemas o encontrar soluciones prácticas a situaciones que se presentan en la vida real. Aprender a ser permite que “florezca mejor la propia personalidad y esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad. Con tal fin, no se debe menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo: La memoria, el razonamiento, el sentido estético, las capacidades físicas y la aptitud para comunicar” (Delors, 1996). Aprender a convivir: no se logra la condición de persona sin una franca actitud de apertura al prójimo y a la sociedad. “Las relaciones interpersonales demandan el juego de la reciprocidad y la actividad participativa —que ha de insertarse en un proceso en el que se conjugan el respeto por el otro, la autonomía personal y el ejercicio de la libertad responsable—” (Delors, 1996).

conducción no constituye un buen paradigma organizacional para enseñar a las personas a ser libres y responsables.

Es preciso otorgar mayor capacidad de decisión a la institución escolar: para formar personas autónomas, las instituciones educativas deben desarrollar un clima institucional de libertad y deben estimular la toma de decisiones responsables. Por ejemplo, la institución debe participar en la determinación y administración de su presupuesto y las currículas educativas deben reconocer la autonomía de los docentes para su aplicación y desarrollo.

Robert Gloton, director del Grupo Francés de Educación Nueva, explica: “La ineficacia de nuestra enseñanza reside en no emplear las energías creadoras escondidas en lo íntimo de cada docente y que se muestran tan extraordinarias cuando se les da oportunidad de despertarse y expresarse”.

Autorizar a los Centros Educativos a implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI): este es “una guía práctica” para que los colegios puedan tener un “instrumento para la gestión integral y pedagógica, organizativa y administrativa, con una intención transformadora, coherente con el contenido escolar, que enuncia y define las notas de identidad y formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución” (Barcia, 1998).

El PEI debía contemplar la red de vinculaciones con instituciones, empresas y centros culturales y educativos, a fin de interactuar vivamente con la comunidad en la que el centro educativo está inmerso. Estas relaciones son enriquecedoras y posibilitan apoyos institucionales, la realización de proyectos y acciones conjuntas y la presencia permanente de la escuela en la comunidad.

La reforma organizacional de la escuela media: La Ley 2095 de la Ciudad Autónoma

de Buenos Aires, que implementó el Régimen de profesores designados por cargo, puede ser tomado como un modelo organizacional; pues ha normado una experiencia exitosa a nivel nacional que tiene más de 40 años. El Régimen asegura que el ejercicio docente no sea una actividad ambulatoria y la ventaja pedagógica es que restaura plenamente la relación docente-alumno.

Las evaluaciones del Régimen señalan que los establecimientos de nivel medio que lo han implementado logran una retención del alumnado netamente superior al régimen ordinario. La reducción sustancial de la deserción escolar, que ronda el 60 por ciento del alumnado, justificaría su extensión a todos los colegios de nivel medio. Pero a este magnífico desempeño agrega la eficiencia pedagógica respecto de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la mejora sustantiva en el área de las ciencias y la matemática.

Es por esta razón que se propone universalizar este régimen en el nivel medio de todas las jurisdicciones educativas.

La formación docente: esta actividad contemplará la pertinencia de la capacitación respecto de la tarea docente.

Se deberá fomentar el trabajo en red y el prudente uso de las tecnologías educativas: las TIC deben utilizarse como poderosos medios de apoyo a la labor docente y no como sustitutos de la figura y la acción del maestro. La versatilidad, la capilaridad de estos medios facilitan la comunicación interpersonal a niveles jamás alcanzados anteriormente. El docente debe orientar a los educandos en el buen uso de estos instrumentos ubicuos.

Se modificará el sistema de supervisión: la supervisión debe focalizarse en el desarrollo profesional de los educadores y en la verificación de los resultados educativos logrados.

Se requiere la presencia activa del Estado Nacional: las transferencias de las escuelas del Consejo Nacional de Educación a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, dispuestas por las leyes 21809 y 21810 de 1978, se realizaron sin ninguna planificación y sin las correspondientes partidas presupuestarias.

Posteriormente, la Ley 24049 cedió a las provincias “el nivel medio nacional”, con el mismo criterio de egoísmo fiscal. La nación no puede desentenderse del financiamiento del sistema educativo como lo viene haciendo.

En diciembre de 2005 se sancionó la Ley 26075, que prescribía un aumento progresivo del gasto educativo sobre un porcentaje del PBI hasta el año 2010. Esta norma en su propia génesis era inequitativa debido a que el fondo de afectación específica que se creaba debía integrarse el 60 por ciento con fondos provinciales y el 40 por ciento restante con recursos nacionales. Esta ecuación deberá ser inversa para superar el desequilibrio fiscal del sistema. Debe corregirse la fragmentación del sistema educativo: Las transferencias realizadas *manu militari* generaron un mosaico de regímenes educativos cerrados. El Consejo Federal de Cultura y Educación alcanzó a cumplir una mínima parte de sus objetivos legales al definir los contenidos curriculares mínimos. Faltan las políticas de Estado atinentes a la carrera docente y a la constante mejora de la calidad educativa.

Se promoverá la expansión energética de la oferta de Educación Técnico Profesional: (Ley 26058) Esta medida es un requisito *sine qua non* para impulsar el desarrollo argentino.

Se deberá articular un plan de terminalidad del nivel medio y de educación integral de adultos: deberán utilizarse las capacidades tecnológicas existentes, los sistemas de educación a distancia, la creati-

vidad y el talento docente para incorporar una masa de ocho millones de argentinos que no han terminado el nivel medio y que por esa razón se han convertido en una gran masa de marginados culturales a quienes es necesario rescatar de esa penosa situación.

La universidad: en el siglo XIII se crearon en Europa una serie de “comunidades” de maestros y estudiantes nucleados en torno a la búsqueda de la verdad. Los impulsaba un profundo espíritu reflexivo y una actitud inquisitiva aplicada a comprender el mundo e impulsar la investigación hacia todas las dimensiones de la realidad.

La universidad también se caracterizó desde su origen por su finalidad de “formar integralmente a la persona humana”, para dotarla de un claro discernimiento sobre el sentido que tiene su vida y posibilitarle la adquisición de los valores y los saberes imprescindibles para su realización personal y su inserción exitosa en la sociedad.

Hoy en día, la universidad se ha convertido también en una suerte de espacio de reflexión de la sociedad sobre sí misma, sobre sus problemas, sus vicisitudes y sus desafíos. Esta vocación formadora y reflexiva la ha llevado, justamente, a constituir una de las notas relevantes de su misión permanente. En un plano más concreto y por inercia de su propia entidad, la universidad se ha constituido en el eje cultural de mayor envergadura y de más amplia influencia en países ubicados en las más diversas latitudes del planeta.

Un factor que sin duda gravitará sobre su futuro es el advenimiento de la “sociedad del conocimiento”, que supone la inserción de la universidad en ella, como un protagonista decisivo, pues es la que genera y difunde los nuevos saberes y forma los nuevos recursos humanos altamente calificados. Desde la década del 90, fuertes vientos han sacudido la estructura institucional de la universidad.

La compleja problemática que se presenta a la institución se acentúa en este tiempo por la violenta mutación del contexto histórico, social, político, cultural y humano que caracteriza a la globalización. Nadie puede negar que este complejo de circunstancias nuevas y cambiantes —entre las que sobresale la masificación de las casas de altos estudios— marcaron profundamente el rostro institucional de la universidad.

Es completamente lógico que en medio del estrépito que producen las profundas transformaciones actuales, la institución universitaria escuche la voz de su origen que le demanda fidelidad con su compromiso permanente con la búsqueda de la verdad. No se debe olvidar que la universidad nació como un “lugar privilegiado para la elaboración de un saber desinteresado y para la formación intelectual de la persona humana”. Es también explicable que acepte el desafío de transformarse que le demanda la historia, la evolución de la humanidad y los nuevos valores que hace falta incorporar a la tradición cultural.

El caos del pensamiento, una gran pobreza de espíritu y una aguda mezquindad moral dificultan la necesaria concordia que debe reinar entre la nostalgia del pasado, la realidad del presente y la aventura del futuro. Lo real es que si la universidad se detiene, corre el riesgo de perder su calidad de levadura del pensamiento, del hombre y de la historia.

Debe restaurarse la autonomía universitaria reformando la Ley 24521.

La autonomía es el atributo esencial sin el cual no existe la universidad como institución. La autonomía debe ser defendida en forma irrestricta. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entidad creada para evaluar

la calidad académica, se ha convertido en el ente que decide en última instancia el modelo y la praxis de las universidades, imponiendo una tendencia uniformadora. La burocratización actual no favorece la creatividad y conduce inevitablemente a la fosilización de la vida universitaria. La evaluación debe ser un proceso habitual, distendido y realizado *ad intra* por las propias casas de altos estudios, que deberían desarrollar con originalidad sus ideas y sus proyectos de excelencia académica.

La autoridad de aplicación —que debe depender del Ministerio de Educación de la Nación y no ser un cuerpo autónomo y politizado— luego de evaluar las mejoras logradas, debe sugerir al Ministerio los incentivos a acordar que serán simétricos al esfuerzo realizado por cada universidad.

El temperamento sancionatorio es contraindicado y produce el efecto de disciplinar a las instituciones en una rutina que oblitera las energías creativas del sistema.

Debemos repensar la universidad

La República Argentina del siglo XXI merece una universidad que sobresalga por su autonomía real, por su excelencia educativa, por su capacidad innovadora y su intenso carisma investigativo. Para ello es imprescindible:

1. Repensar la misión de la universidad y volver a definir el sistema de gobierno universitario, que debe ser esencialmente académico.
2. Redimensionar la universidad, que no debe la exceder la escala de sus posibilidades educativas.
3. Asignar correctamente los recursos humanos, presupuestarios y de infraestructura para dar una calidad educativa acorde a las necesidades del país. Estos

medios deberán ser suficientes para que la universidad pueda cumplir su rol de institución clave en la sociedad del conocimiento.

El concurso de la universidad restaurada es imprescindible para lograr que el país sea respetado por la solidez de sus instituciones, la excelencia de sus ciudadanos y la alta calidad de sus profesionales y científicos.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, J. B. (2017). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Avellaneda, N. (1920). *La escuela sin Dios, Escritos y Discursos*. Tomo III. Buenos Aires: Cia. Sudamericana de Billetes.
- Barcia, P. (1998). *La Elaboración del PEI*. Ed. Universidad Austral.
- Buber, M. (1954). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de Educación (1934). *Cincuentenario de la Ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001416.pdf>
- Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Guitton, J., Bogdanov I, y Bogdanov, G. (1996). *Dios y La Ciencia: hacia el metarrealismo*. Madrid: Debate
- LLedo, P. M. (2017). *El Cerebro en el Siglo XXI. La mente, la tecnología y el ser humano*. Editorial El Ateneo.
- Sarmiento, D. F. (1881) “La muerte de Darwin”. Disponible en: http://sesbe.org/sites/sesbe.org/files/Sarmiento_Darwin.pdf
- Sarmiento, D. F. (2011). *Educación popular*. Buenos Aires: UNIPE.
- Tedesco J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina — 1880-1945*. Buenos Aires: Solar S.A.

COLABORACIONES

La universidad católica y el mundo contemporáneo, entre Iglesia y Estado

The Catholic University and Today's World –between the Church and the State

Guy-Réal Thivierge¹

Citar: Thivierge, G. (2019). La universidad católica y el mundo contemporáneo, entre Iglesia y estado. *Cuadernos Universitarios*, 12, pp. 29-36.

Recibido: abril 2019

Aceptado: julio 2019

Ensayo científico

Resumen

Se busca definir, en este ensayo, la identidad y la misión de la universidad católica en el ámbito de la sociedad civil, en el mundo actual. Se trata de una institución perteneciente a la sociedad civil, como centro de producción y difusión de conocimiento, pero también a la Iglesia católica. Ser plenamente universidad y ser plenamente católica es el desafío fundamental.

Palabras clave: universidad católica - sociedad civil - institución civil - institución católica

Abstract

The aim of this essay is to define the identity and mission of the Catholic university in civil society in today's world. The Catholic university is an institution that belongs both to the civil society –as a center of production and dissemination of knowledge– and the Church. The main challenge for it is to successfully fulfill its function as a university and to be fully Catholic at the same time.

Keywords: Catholic university - civil society - civil institution - Catholic institution

¹ Fundación Pontificia *Gravissimum Educationis*, Congregación para la Educación Católica, Vaticano.

Introducción

Estimados colegas, en primer lugar quisiera agradecer al ilustre Rector Ing. Rodolfo Gallo Cornejo, por su amable invitación a tomar la palabra y, sobre todo, por concederme el enorme privilegio de encontrarme con ustedes, miembros de Universidad Católica de Salta, con el fin de reflexionar juntos sobre la identidad de la universidad católica, entre la Iglesia y el Estado.

Al hablar hoy sobre la universidad católica, mi perspectiva estará profundamente marcada por la experiencia que he acumulado en mis más de 30 años de servicios dedicados a la FIUC (Federación Internacional de Universidades Católicas), el cual ha constituido para mí un magnífico observatorio de las prácticas culturales, sociales, académicas, espirituales y pastorales de las universidades católicas del mundo.

Mi conocimiento personal será, entonces, circunscripto, imperfecto, y al preparar estas palabras, he tratado de mantenerme en los límites de mi información y mi reflexión. Pues hoy no tengo el deseo, ni la capacidad, ni el tiempo, de tratar acerca del conjunto total de cuestiones que hacen a la universidad católica, sino que simplemente les quiero proponer algunas pistas de reflexión a partir de mi experiencia y de las experiencias que he encontrado a mí alrededor. No pretendo definir cuál es la universidad católica ideal, pues sé muy bien que cada una realiza su tarea de manera original, la cual no se puede descubrir a simple vista.

Pues ciertamente, la universidad Católica no es una construcción teórica, sino una realidad viva, insertada en diversos medios de pertenencia, y entre las más variadas culturas, tradiciones religiosas, sistemas de educación y situaciones políticas —tantas veces hostiles—, y como tal, es parte de nuestro mundo

contemporáneo. En medio de todo esto, ellas desarrollan una presencia y un compromiso en numerosos países, y frecuentemente de manera muy significativa. En efecto, según las Estadísticas de la Congregación para la Educación Católica (Santa Sede) las universidades católicas en el mundo son unas 1700.

Es más, esta familia no deja de crecer, notablemente en los países del sur, pero también en los países industrializados. Ellas crecen por la creación de nuevas instituciones y por el desarrollo de las ya existentes. De todos los fenómenos que manifiestan este crecimiento, aquello que más me sorprende es que se está afirmando por todas partes una fuerte conciencia de la identidad y la misión de la universidad católica, de sus objetivos, de sus exigencias, unido a una voluntad cada vez más firme de vivir mejor su doble vocación de «universidad» y de «católica». A su vez, podemos hablar también de las dificultades económicas y financieras que son a menudo muy importantes, las cuales solo pueden ser superadas gracias a una convicción fuerte, profunda y generalizada del significado y la importancia de la misión que se les ha confiado. Son estas convicciones —impregnadas de rigor intelectual— las que nutren, en situaciones radicalmente contrastantes, las mismas generosidades, los mismos compromisos, y engendran —más allá de estos contrastes— una pertenencia común a una familia espiritual de universidades.

¿Cuáles son estas convicciones?

Estas son las convicciones que me gustaría escarbar con ustedes, invitándolos a realizar una especie de viaje al corazón de nuestras universidades católicas. Pues una cuestión llama inmediatamente mi atención: más allá de su dinámica propia y de sus logros, ¿cuál es el *primum movens* que las anima, cuál es el sentido de sus acciones?

Para responder a esta pregunta yo partiré de la observación y de la experiencia. En efecto, la comunidad de la universidad católica está compuesta por educadores, investigadores, personal administrativo, y estudiantes incluidos en todas las esferas de nuestras instituciones. ¿Qué puede significar para ellos, para nosotros, y para el mundo actual, el sustantivo «universidad» y el adjetivo «católica», sobre todo al relacionarlos entre sí? A priori, significa que todos proclamamos al unísono: el deseo de ser plenamente universitarios/académicos, y el deseo de hacerlo realidad desde la fidelidad a una inspiración cristiana y a una pertenencia institucional a la Iglesia Católica.

En efecto, nosotros pertenecemos al mismo tiempo a la sociedad civil, desde su servicio de producción y difusión de conocimientos, pero también a la Iglesia. Y ciertamente pretendemos servir con lealtad tanto a la una como a la otra. De alguna manera, nos encontramos en un punto intermedio, en un punto de encuentro, entre lo que pueden ser convergencias o divergencias, confrontaciones o diálogo. En principio, esta es nuestra situación. Aun así, habrá que ver si esto es verdaderamente una realidad y no solo una yuxtaposición de términos; lo cual significaría que hemos creado universidades que de católicas solo tienen el nombre, o que hemos creado instituciones con fines exclusivamente religiosos y eclesiales, lo cual distorsionaría el legítimo significado de universidad.

Esta cuestión no es para nada banal, pues la experiencia nos demuestra bien que estas dos hipótesis, una universidad que de católica solo tiene el nombre, o una institución religiosa que de universidad solo tiene el nombre, no son casos excepcionales. Sin embargo, tengo la íntima convicción de que, en la mayoría de las situaciones, estos casos extremos han sido ya superados. Y que realmente nosotros podemos ser una universidad

católica en plena fidelidad —y con particular originalidad— a la sociedad civil y a la Iglesia. Y para convencerlos, los invito a profundizar ahora en esta doble dimensión de la universidad católica: pues nuestra presencia, no puede ser solamente de universidad, sino de universidad católica en la sociedad civil; y —nuestra presencia— no puede ser solamente de institución católica, sino de universidad católica en la Iglesia.

La universidad católica en la sociedad civil

Es necesario recordar con fuerza, y desde el principio, una afirmación básica, a saber: que una universidad católica debe ser, en primer lugar, y lo más plenamente posible, una universidad. Como todos los establecimientos de enseñanza superior y de investigación del mundo, ella participa en la apasionante tarea que consiste en producir y en difundir conocimientos al más alto nivel, tarea que, para nuestras sociedades contemporáneas, son los recursos de su dinamismo, la clave de su futuro, el campo fundamental de su capacidad de progreso y de renovación. Como tal, las universidades católicas son, desde su propio espacio, y junto a todos sus colegas, constructores también de futuro. Así, este trabajo de Educación Superior y de investigación, se debe asumir con todas las exigencias de rigor, seriedad, honestidad, adaptabilidad y apertura a la vida profesional y social.

La Fe cristiana no lo dispensa de ninguna de estas exigencias, más bien todo lo contrario. Ella no le aporta ningún método ni resultado particular, sea científico o pedagógico. Así, la universidad católica debe buscar hacer lo mejor posible su trabajo, y promover incansablemente la calidad de su investigación, de su pedagogía, de sus cursos de formación, adaptándose a las exigencias de la transforma-

ción del mundo en materia, por ejemplo, de formación continua, de estudios e investigaciones aplicadas, de actividades de consulta y de transformaciones tecnológicas, de apertura internacional. Esta es, en conjunto, la lucha común de las universidades; las universidades católicas, ciertamente, toman su parte en esta lucha como las otras universidades y junto a ellas. Entonces, su primera exigencia será ser lo más competente y lo más eficiente posible en su trabajo profesional.

Y es en el corazón de este trabajo, no cerca o por encima de él, que la misión específica y el papel de una universidad católica puede y debe expresarse. ¿Cómo? Para descubrirlo partiremos de una constatación muy simple: la tarea universitaria no es jamás puramente técnica. Pues el hombre y la mujer que se comprometen en su tarea no solo aportan sus conocimientos, sino también sus comportamientos, sus valores, su ética, su concepción de la vida, en fin, su visión del mundo y su manera de ser en el mundo.

Esto puede constatarse particularmente en la enseñanza. Cualquiera que haya enseñado sabe que la pedagogía expresa y transmite la totalidad de una persona: su desinterés y su donación a los otros, su respeto por la verdad, su concepción de la vida personal, profesional, política y social. Nunca son solo los conocimientos y las técnicas lo que él comparte con sus estudiantes, sino que comparte también, inevitablemente y de modo frecuentemente implícito y esfumado, unos valores y una ética. El académico siempre debe tratar de ser lo más riguroso y objetivo posible, pero nunca es totalmente neutral. La pedagogía, ella misma, nunca es inocente. Del mismo modo, es imposible arrancar al hombre y mujer universitarios del trabajo de formación que los empeña.

Todo esto, de un modo aún más evidente, concierne a la investigación. El investigador,

hombre y mujer, elige no solo determinadas técnicas, sino también campos de investigación, en función de criterios que no son solamente de tipo intelectual. El investigador puede y debe sopesar los pros y los contras en la utilización de los resultados de su trabajo. En ciertas disciplinas, entre ellas notablemente en las ciencias humanas, la persona —hombre o mujer investigadores—, llega a influir en el interior mismo del andar científico; él o ella pueden transformar sutilmente determinada hipótesis en postulado, o determinados resultados precarios y parciales en afirmaciones generales o definitivas. Deberíamos agregar aquí que la investigación misma del conocimiento es infinitamente más grande que una acción de carácter técnico. Este exige humildad, apertura y paciencia; ella se enraíza, como toda actividad humana, en un universo moral.

El trabajo académico implica, entonces, en todas sus dimensiones, no solo cualidades técnicas, sino también la personalidad en su conjunto, con sus determinados valores, su concepción de la vida, su ética. Este enfoque ético siempre está presente, bien presente. Ciertamente no puede ser eliminado. Y agregaría que su explicitación, su clarificación, su fortalecimiento, es particularmente importante y urgente para el mundo contemporáneo. A este respecto, me limitaré a subrayar dos características de nuestro tiempo: el desorden cultural y la apertura del futuro. El desorden cultural, ligado a la acumulación de información, a la opinión masiva y permanente de todas las opiniones, las constantes insinuaciones a una carrera por el tener y por la competencia en una sociedad de abundancia. Este «desborde» casi absorbe las energías, invade y entorpece el ámbito cultural, por lo cual se hace difícil detenerse, hacer silencio, discernir lo esencial, y poder apreciar algunas alegrías simples, pero intensas, que permiten

dar alivio a la vida: la alegría de comprender, la alegría de admirar, la alegría de amar y de ser amado. En un mundo en sí desordenado, apresurado, trivializado, desestructurado, nosotros mismos —y nuestros jóvenes—, necesitamos terriblemente señales del emerger de un sentido que darle a la vida y, especialmente, a nuestra vida.

En todos los ámbitos, los cambios científicos y tecnológicos, los cambios culturales, sociales y económicos son tan radicales, que uno puede imaginar a priori que suceda lo peor como lo mejor. El futuro está abierto, tanto en lo positivo como en lo negativo. Esto se podría ilustrar de muchas maneras: en la economía, por ejemplo, el desempleo masivo y la pobreza, o un acceso numeroso a una civilización del confort y el esparcimiento; en la sociedad internacional, lazos solidarios más fuertes o, por el contrario, el autoencierro en un proteccionismo nacionalista; en las sociedades biológicas y médicas, el servicio mejorado de la vida de los hombres y mujeres y sus cuerpos o, por el contrario, la caída hacia la eutanasia, la eugenesia, y el riesgo de la desintegración de la unidad familiar. Aquí se necesita una aclaración: todos los agitados debates que han tenido lugar desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, los cuales seguramente continuarán existiendo, manifiestan a su manera la capacidad de alterar el lugar de la persona humana en la humanidad.

Ahora bien, como sucede que los académicos se sitúan en las primeras líneas de este combate por el futuro, ¿cómo una universidad podría ser capaz de ignorar estos desafíos? Por esto, tengo la convicción íntima de que la vocación de la universidad no es solamente científica, sino también de sabiduría.

Vocación a la sabiduría. Nosotros comenzamos a entrever aquí cuál debe ser la especificidad de la universidad católica y su servicio a

la sociedad. La universidad católica constituye una de las formas institucionales que es capaz de promover esta vocación a la sabiduría. Hablemos claramente: una de las formas, ya que no tenemos ningún monopolio sobre la materia, sino que es un bien de los hombres y las mujeres de buena voluntad, también de aquellos nutridos de otras convicciones filosóficas o religiosas, que pueden compartir esta preocupación y esta determinación ética.

Me gustaría añadir dos precisiones. La primera: para los cristianos, estos valores y esta visión ética adquieren, a la luz de la Fe, una raíz, una fuerza, una perspectiva del todo particular, a la cual debemos estar muy atentos. Y si esto es verdadero para todo cristiano, debe ser considerado independientemente del empeño profesional o si se dedica, por ejemplo, a la enseñanza pública o privada. La segunda: una institución cristiana, como sucede con la universidad católica, tiene un mérito muy concreto, que es el de estar necesariamente estimulada e interpelada, desde el interior y desde el exterior, a fin de explicitar y vivir mejor lo que implica esta pertenencia.

Hay, entonces, allí, una posibilidad abierta para nosotros, una oportunidad que debemos aprovechar. No es ni una garantía, ni ningún tipo de certidumbre. Aun así, es necesario que la universidad católica trabaje incansablemente por alcanzar en todos sus niveles esta vocación a la sabiduría. Ahora bien, ¿es esto lo que está sucediendo en las universidades católicas? La respuesta a una tal pregunta jamás es definitiva, pero nosotros podemos constatar que con esfuerzo se están llevando a cabo numerosas iniciativas en este sentido.

Todo esto es, por supuesto, en forma desigual, imperfecta, siempre en proceso y en un constante cuestionamiento. ¿Pero no es esta la forma habitual que toman los caminos del Espíritu? Cuando examinamos a todos los niveles el contenido de las reuniones entre

los líderes de las universidades católicas, esta preocupación surge hoy más que ayer, y se expresa en los informes preparatorios, en intercambios y propuestas concretas.

Estas son algunas de las características del papel de las universidades católicas frente a la sociedad civil. Hoy más que ayer, las ciencias tienen necesidad de una «razón de ser» para servir dignamente y eficazmente a la humanidad. Y los hombres y mujeres que ejercitan estas ciencias tienen también la necesidad de dar un sentido a sus investigaciones y a sus enseñanzas. Por lo tanto, es oportuno y fructífero para la sociedad que quienes participan en la misma visión cristiana del hombre y su destino, puedan encontrarse explícitamente en una universidad católica para trabajar juntos en esta búsqueda de sentido, iluminados y estimulados por su fe vivida en la comunidad eclesial. Lo harán sin dogmatismos ni exclusivismos, pero con convicción. Como lo expresaba el Papa San Juan Pablo II en su visita al Instituto Católico de París en 1980 (citación tomada de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, N° 1, 1990): «no existe contradicción entre la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer la fuente de esta verdad».

El servicio de la iglesia en las universidades católicas

Nuestro servicio a la sociedad civil no es la única dimensión específica de la universidad católica, ni de nuestro rol en el mundo contemporáneo. Pues al estar situada en una «interface» (interfaz) entre la sociedad civil y la Iglesia, la universidad católica asume igualmente un compromiso de servicio a la Iglesia. Y este servicio es esencial a nuestra identidad y a la tarea que nosotros asumimos en este mundo contemporáneo. En efecto, al contribuir con la Iglesia dándole un cierto grado de apertura, de capacitación, de evolución, de

rigor y de credibilidad, también, a través de ella, damos un servicio al mundo actual.

¿Cuáles pueden ser, entonces, los sentidos y los contenidos de esta segunda dimensión de nuestra especificidad y de nuestra misión, es decir, el servicio de la Iglesia en una universidad católica? Debe quedar claro que esta no puede ser una categoría de actividades completamente diferentes, de alguna manera yuxtapuestas o, incluso, confrontadas entre ellas. Porque es a través de todo nuestro trabajo que estamos al mismo tiempo al servicio de la sociedad y de la Iglesia. Profundizar y difundir la cultura religiosa constituye un gran aporte a la calidad de nuestras sociedades civiles, y recíprocamente, pensar desde la inspiración de la fe cristiana los grandes problemas éticos y humanos de nuestro tiempo es un servicio muy precioso de testimonio y de presencia que nosotros damos a la Iglesia. ¿No sería mejor hablar aquí de dos finalidades que de dos categorías distintas de actividades?

En primer lugar, servicio a la Iglesia a través del conjunto de nuestras actividades de enseñanza y de investigación, llevadas a cabo desde el espíritu y con las exigencias que hemos descripto más arriba. Así se transparenta un elemento esencial de la presencia de la Iglesia en el mundo. «Unir, a la luz de la Revelación, la experiencia de todos, para iluminar el camino allí donde la humanidad se encuentra comprometida» (*Gaudium et Spes*, 33). Esta es la vocación de todo cristiano, y particularmente de una institución universitaria cristiana. Nosotros vivimos en una sociedad donde los niveles y los contenidos de conocimiento se acrecientan y se renuevan incesantemente. Y tanto la fe como las comunidades cristianas no pueden quedar fuera de esta evolución. Su credibilidad está en juego, y el simple hecho de la cualidad científica de nuestras enseñanzas y de nuestra investigación constituyen de por

sí un importante elemento de credibilidad para la Iglesia, al mostrar que los cristianos están bien presentes y activos en la evolución del mundo.

Pero este servicio de presencia y de testimonio no es lo único. Más profundamente, la fe misma es cuestionada por estos cambios científicos, tecnológicos y culturales. Su contenido y, a fortiori, el contenido de sus implicaciones éticas, no es ni intemporal ni desarraigado. Él se explicita y se vive por los hombres y mujeres, por las sociedades, situados en una época y en lugares determinados, marcados por un conjunto de conocimientos y por un tipo de cultura. Éste es el segundo aspecto de nuestra vocación: presentar a la Iglesia, presentar a la comunidad cristiana, los aportes y los cuestionamientos de los progresos científicos y culturales. Ninguna sociedad puede prescindir de la formación y la investigación. Hoy en día, incluso las grandes empresas crean sus propios lugares de formación e investigación. Esto es también válido para la Iglesia, y nosotros tenemos, en este sentido, la posibilidad de brindar un importante servicio en materia de investigación y formación filosófica, teológica, moral y ética, y esto, por supuesto, en conexión transversal con todas las otras disciplinas del saber, especialmente con las ciencias humanas, donde los aportes pueden ser particularmente preciosos.

Las universidades católicas deben ser verdaderos «laboratorios de Iglesia», donde se estimule y enriquezca la profundización, la explicitación, la inculturación de la Fe, para los hombres y las mujeres de hoy. Este es un desafío fundamental para las comunidades cristianas y para el mundo contemporáneo. Y a esta tarea, nosotros debemos asumirla en todos los niveles: local y regional, nacional e internacional, y para los más variados destinatarios en un mundo que se presenta, cada

vez más acentuadamente, como multicultural y multireligioso. En este sentido, la interconexión que permite el trabajo en red, junto a la utilización de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, son, a estos efectos, muy útiles y eficaces.

La universidad católica, en su servicio a la Iglesia, constituye un lugar original que es a la vez parte integrante de la comunidad eclesial, pero no es de ninguna manera un dicasterio. Nuestro rol no es el de participar directamente en la función de gobernar la Iglesia, sino el de investigar, educar, formar, acompañar, testimoniar, dar nuestro aporte. Y por esto, la universidad católica tiene la necesidad estructural de establecer lazos de colaboración y de confianza con las autoridades jerárquicas, pero al mismo tiempo, tener un espacio de libertad. Puesto que ninguna investigación puede realizarse sino es en un marco de libertad académica.

La intención de respetar y, al mismo tiempo, innovar, es una «tensión creativa» que no siempre es fácil concretar. Según los países, según las instituciones, se ensayan soluciones estructurales diferentes. Lo esencial es asumir lo uno y lo otro en fe y esperanza, precisamente porque nosotros somos, al mismo tiempo, plenamente universitarios y plenamente comunidad eclesial.

Prospectiva

Al concluir estas pocas palabras, soy muy consciente de estar aun lejos de haber dado una exhaustiva respuesta. Habría otros tantos aspectos para profundizar sobre el rol de la universidad católica en el mundo contemporáneo. Yo espero, sin embargo, haberles testimoniado una convicción —la mía y la de tantas otras personas—, sobre el interés y sobre la importancia de la universidad católica. Ella se encuentra en un punto intermedio

entre Iglesia y mundo, entre Fe y pensamiento (razón), y espera realizar su trabajo en plena fidelidad tanto a una como a la otra. Esta es a la vez una aventura apasionante y un desafío cotidiano. Nos pide un gran compromiso de seriedad, tenacidad y humildad. Debemos construir juntos, desde la mutua confianza, alegre y a la vez exigente, este propósito y este compromiso.

Nuestras universidades católicas se vuelven más auténticas cuando están penetradas por una convicción, por un espíritu, por un motivo, cuando ellas tienen un amor que se asume desde el interior de sus muros por auténticos equipos y comunidades cristianas. Ciertamente sería ilusorio (y quizás no sería la mejor solución) creer que solo los militantes y los santos pueden encontrarse en las universidades católicas. Nosotros debemos permanecer abiertos, bajo la condición de que todos sepan claramente lo que nosotros

somos, y acepten respetar nuestra propia identidad.

Finalmente, permítanme compartir con ustedes una reflexión de Teilhard de Chardin que me parece que resume admirablemente la visión de nuestras universidades católicas: «¿Por qué, entonces, hombre de poca fe, temes o te quejas del progreso del mundo? Pues porque imprudentemente se multiplican las profecías y las defensas: no vayas, no lo intentes, todo se sabe; la tierra está vacía y vieja, ya no hay nada que encontrar...». La verdadera actitud cristiana es más bien seguir adelante con la convicción de que nunca sabremos todo lo que la Encarnación todavía espera de las posibilidades del mundo.

Es en estas emocionantes tareas de Encarnación —el acto supremo del amor humano y espiritual— y de creación, que como universidades católicas estamos decididamente comprometidos.

Las dinámicas del poder en la educación a distancia y virtual¹

Power dynamics in distance and virtual education

Claudio Rama²

Citar: Rama, C. (2019). Las dinámicas del poder en la educación a distancia y virtual. *Cuadernos Universitarios*, 12, pp. 37-50.

Recibido: octubre 2019

Aceptado: noviembre 2019

Ensayo científico

Resumen

A medida que se expande, la educación superior tiende a la diferenciación institucional. Sin embargo, en tanto la educación superior se constituye en un campo de relaciones cuyo desarrollo y organización está mediado por las luchas por el poder, la diferenciación —y con ella especialmente la distancia— está determinada por las formas en las cuales se resuelven esas tensiones. En el artículo se analiza, a partir de ese enfoque, el desarrollo de la educación virtual y sus características y limitaciones. Al tiempo que se plantean estas últimas, se visualiza cómo ellas limitan el ejercicio de un nuevo tipo de derechos humanos, aquellos referidos al acceso a la sociedad digital.

Palabras clave: poder - educación a distancia

Abstract

As it expands, higher education tends to institutional differentiation. However, while higher education is constituted in a field of relations whose development and organization is mediated by

¹ Texto organizado sobre la base de la conferencia dictada en la inauguración del Congreso Internacional de Educación a Distancia (CIED) 2019, Universidad Católica de Salta (UCASAL), Salta, Argentina, 10, 11 y 12 de octubre de 2019.

² Economista, master en Gerencia Educativa; doctor en Educación; doctor en Derecho. Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) -nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores-. Director del Doctorado de Educación Superior Universitaria (UAI, UNRN y UA), asesor de la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y director del Observatorio de la Educación Virtual de América Latina de Virtual Educa. Exdirector del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

power struggles, differentiation - and with it mainly distance - is determined by the ways in which these tensions are resolved. Based on said approach, this article analyzes the development of virtual education, its characteristics and limitations. The discussion of limitations reveals the

way in which they restrict the exercise of a new kind of human rights which refers to access to the digital society.

Keywords: power - distance education

1. Un enfoque sobre el poder en la educación a distancia

La educación a distancia y virtual (EaD) ha sido analizada desde distintos enfoques. Entre ellos podemos reconocer su característica como una modalidad educativa con una nueva relación de los insumos en el proceso de enseñanza, en el cual el uso de determinadas tecnologías suprime o complementa, y por ende transforma, el trabajo docente. A partir de ello, se han definido diversas generaciones de la educación a distancia asociadas a las diversas tecnologías de comunicación e información. También ha sido analizada como una modalidad educativa caracterizada por nuevas ecuaciones de costos asociados a escalas y tecnologías diferenciadas y, por ende, como un servicio educativo sustitutivo. Otro enfoque de la educación a distancia la concibe como una diferenciación pedagógica que atiende a públicos distintos del tradicional acceso, que no pueden acceder a la modalidad tradicional presencial en igualdad de condiciones. Igualmente se ha destacado a la educación a distancia como la expresión de un tipo de trabajo docente particular que no se basa en clases catedráticas y en su reproducción memorística, sino en recursos de aprendizaje y en preparar trabajos. También se ha analizado a la educación a distancia como un campo diferenciado de la gestión institucional de los procesos educativos.

En el presente ensayo, queremos concentrarnos en un enfoque que ha sido escasamente

considerado en el análisis de la educación a distancia y que plantea que su constitución y su desarrollo es también una forma de organización y de funcionamiento del poder, diferenciado respecto a las estructuras y formas de ejercicio del poder educativo bajo los modelos presenciales. En tanto es una modalidad educativa diferenciada y sustitutiva, no solo participa al interior del campo del poder en la educación superior como un actor, sino que su conformación y las propias características diferenciadas de la modalidad son derivadas de las formas en que se dirimen esas por luchas al interior de este campo del poder.

Desde la perspectiva del análisis del campo de la educación superior como un espacio de tensión entre diversos actores, la educación a distancia se constituye como un nuevo actor en la lucha por el poder y la hegemonía, tanto al interior de las propias universidades como de los sistemas de educación superior. Bajo este enfoque, el crecimiento de la modalidad no remite solo a un problema de enfoques, de calidad de la oferta, del tipo de demanda o de recursos, sino a las formas en las cuales se estructura y se resuelve la lucha por el poder en el campo más amplio de la educación superior donde actúa.

De igual manera, los impulsos no son meramente de los actores internos por beneficios o espacios de reputabilidad y hegemonía al interior del sistema entre los actores internos, sino que involucran otros actores externos, como aquellas personas excluidas del acceso tanto estudiantil como docente,

nuevos proveedores y empresas tecnológicas. Así, la consolidación de la modalidad y con ella el acceso, la cobertura y, sin duda, los egresos se constituyen como ejes de las luchas y presiones de sectores excluidos de la educación superior por acceder a la igualdad de oportunidades que permite brindar la educación superior a distancia.

Es claro que la educación superior es uno de los espacios de disputa social más importantes en nuestras sociedades. Ello en tanto las teorías del capital humano muestran los mayores niveles de retornos dada la mayor demanda de acceso, en las sociedades, de los sectores con mayor densidad de conocimiento como insumo de la producción, que han ido llevando a la conformación de la educación superior y especializada como uno de los sectores que brinda mayores ingresos y oportunidades sociales a las familias y a las personas. Así, la universalización de la educación superior, especialmente aquella de calidad, se constituye en espacio de disputas sociales y educativas por el acceso a las estructuras que permiten la igualdad de oportunidades para todos los grupos sociales, económicos y geográficos.

La flexibilidad de la educación a distancia facilita el acceso a nuevos sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior presencial por motivos sociales, geográficos y económicos, y se constituye entonces en el conducto de la movilidad y de sus propias luchas de poder e intereses para acceder a espacios de estudio y de trabajo.

En este sentido, la tensión alrededor de los diversos impulsores y restrictores a la democratización de la educación superior tiende a ser analizada sobre la existencia de diferentes paradigmas de calidad, recursos, normas o reputabilidad cuando, bajo nuestro análisis, lo dominante no son las características de la modalidad sino que las resistencias tienen

dimensiones políticas donde unos actores buscan limitar el acceso a nuevos sectores sociales.

a. La educación presencial como eje de la desigualdad regional

La educación presencial en el ámbito de la educación superior se constituye en uno de los mayores determinantes de la desigualdad de acceso regional. Ello como resultado de una localización espacial centralizada por la propia característica de las escalas pero que ha sido reforzada históricamente por una estructura de poder centralizada en las grandes urbes y que se apoya en un paradigma de la educación de tipo presencial, no solo como la única forma de acceso, sino además como instrumento de una particular hegemonía intelectual y académica, y de legitimación y organización del poder.

La alta centralización histórica de la educación superior no es un tema técnico, ya que la educación a distancia tiene su soporte en el sector del libro, que es muy antiguo. Remite a un tema de poder que se apoya o legitima en un enfoque académico a través de un paradigma educativo presencial, que soporta el formato de clases catedráticas y memorísticas como modelo de enseñanza. Esta centralización educativa fue reafirmada además por la ausencia de federalismos plenos en la región, lo cual limitó la utilización de pedagogías a distancia y, con ello, limitó ampliamente durante décadas el acceso y la democratización de la educación superior, y con esto la construcción de capital humano y social en las regiones a través de la educación a distancia.

En este sentido, la escasa regionalización universitaria es la expresión tanto de una dinámica de poder centralizada como de una limitación a la educación a distancia, no solo como una modalidad pedagógica sino como un

instrumento de descentralización del poder que permitiría crear igualdad de oportunidades en las regiones. La escasa regionalización se ha producido en la región en parte muy significativa, con variación por países, gracias al apoyo de la educación a distancia, que se ha expresado en las miles de filiales y de centros de apoyo. En algunos pocos países ello no solo ha facilitado mayores niveles de cobertura, sino espacios de empoderamiento regional y también cambios en los ejes de distribución del poder al interior del campo universitario. Las universidades a distancia creadas en los 80, sobre todo públicas pero también algunas privadas, fueron las pioneras de ese proceso de empoderamiento y de lucha al interior del campo de la educación superior al canalizar las demandas de acceso de sectores sociales, del interior de las naciones, tradicionalmente excluidos.

b. La educación presencial como eje de la desigualdad social

Asimismo, la modalidad presencial de la educación ha sido un factor determinante en las desigualdades sociales de acceso a la universidad. Ello en tanto la educación presencial impone múltiples restricciones al acceso educativo y con ello a la democratización de la educación superior, tales como una educación diurna, de tipo tubular, y con escasa flexibilidad. Todas esas limitaciones no solo expresan concepciones y estructuras de poder que las sustentan, sino que también se apoyan en un paradigma presencial y catedrático de educación. La superación de estas limitaciones se constituye en uno de los prerequisites de la democratización y de la posibilidad de alcanzar el derecho a la educación. Hoy, una educación homogénea apoyada en la educación presencial se constituye en uno de los soportes que limitan la democratización y el

acceso de nuevos sectores a competir por el aprovechamiento del conocimiento.

c. Las limitaciones de la educación presencial

Más allá de estas características técnicas que marcan las limitaciones de cobertura y de acceso de la modalidad presencial, también sus estructuras de poder facilitan las restricciones, en tanto la estructura de poder fragmentada de los modelos presenciales —ya sea de tipo colegial o centralizada— limita el pleno potencial de las nuevas tecnologías digitales para cubrir las demandas de educación a su interior.

En tal sentido, las resistencias a los cambios provienen de las lógicas de poder y de la gobernanza que funcionan como barreras a la plena introducción de la virtualidad. Las resistencias provienen de los equipos docentes, de las normativas, de los sindicatos, de las formas de asignación de recursos e inversiones y de las agrupaciones gremiales estructuradas sobre lógicas presenciales del poder. Ellas expresan tanto paradigmas como complejidades técnicas, como formas de organización y de limitación de las gobernanzas universitarias. Así, es en las estructuras de poder de los modelos presenciales donde descansan algunas de las limitaciones que restringen el uso completo de las múltiples potencialidades educativas de las tecnologías digitales para cubrir las demandas de educación.

2. El nuevo escenario de discusión sobre el poder en la educación superior

Las demandas de educación a distancia y las diversas resistencias plantean una mayor atención a los temas del poder al interior del campo de la educación superior. Ello en tanto

hay además diferencias entre formas distintas de gobernanza al interior de las universidades y del propio sistema de educación superior para responder a las oportunidades de acceso que brinda la sociedad global, en red y digital. Irrumpe un cambio con lo digital en la propia gobernanza de las universidades y los sistemas de educación superior, superando el funcionamiento tradicional del ciclo fordista y analógico del pasado e irrumpiendo con nuevos paradigmas del funcionamiento de las universidades, organizar su gobernanza institucional, cambiar las lógicas del poder e incluso cubrir las demandas regionales al facilitar nuevas acciones geográficas.

El nuevo ciclo digital está además favoreciendo los nuevos abordajes e impulsos a la regionalización de las sociedades, que la visualizan como un mecanismo de apaciguar los conflictos y presiones sociales al transferir conflictos a los ámbitos descentralizados (Huntington, 1975), como ser el instrumento del mayor empoderamiento social en la construcción política de la sociedad (Putman, 1993), o en su función como derivación de dinámicas económicas asociadas a la construcción de capacidades, ventajas competitivas locales y redes de aprendizaje (Lundvall, 2002). Estos impulsos regionalizadores promueven la educación a distancia y los cambios en la gobernanza tradicional universitaria hacia la conformación de universidades en red, que se ven favorecidas por lo digital. También la complejización de los sistemas educativos, mayores demandas, y poderes internos y externos sobre las instituciones plantean nuevas formas de oferta y de gobernanza ante un contexto más competitivo y menos centralista. Algunos plantean incluso que las nuevas funciones, demandas y contextos promueven la irrupción de un “new management” universitario para gestionar a las universidades. Otros plantean nuevas

configuraciones institucionales a través de universidades innovadoras para responder a estos desafíos. Para otros más, en este contexto irrumpe un nuevo paradigma de universidad red que plantea nuevas formas también del ejercicio de poder interno, al interior de los sistemas de educación y también de regionalización.

La educación a distancia, en este sentido, no es meramente un cambio en los poderes a nivel de la localización regional o por facilitar una diferenciación institucional en los sistemas de educación superior al ingresar un competidor con productos sustitutivos, sino que además implica un cambio en las estructuras de poder al interior de las instituciones y del propio funcionamiento del sistema.

a. Diversidad de enfoques sobre las dinámicas del poder en la educación superior

Existe una diversidad de enfoques para analizar las dinámicas del poder al interior de las universidades y del propio campo de la educación superior. Podríamos referir a los siguientes:

Microfísica del poder de y entre los actores. Constituye un enfoque centrado en las relaciones de poder entre los actores educativos, que muestra un cambio en las tradicionales lógicas de poder jerarquizadas hacia dinámicas colaborativas y horizontales.

El campo de poder como un espacio de lucha, tal como lo planteó Bourdieu, en su libro *Campo de poder, campo intelectual* (2002). Bajo este enfoque los actores dominantes crean resistencias y desarrollan acciones para obtener beneficios reputacionales que se enmascaran en conflictos ideológicos o académicos, limitando el acceso de otros actores que restringen sus beneficios.

La complejización universitaria e institucional como espacio de recomposición conti-

nua de los poderes en las organizaciones. Las organizaciones al crecer se complejizan y más allá de coexistir orden y desorden, entropía y gobierno, ello es derivado de la tensión entre grupos de poder e intereses internos, así como de presiones externas que se expresan en los grupos internos de gestión y poder. En tanto la lógica de la conducción es dotar de sentido, orden y pervivencia de las organizaciones buscando el logro de sus fines y cometidos, como estas se complejizan se debe introducir una permanente recomposición de las cuotas de los poderes relativos, lo cual genera conflictos alrededor de esa redistribución.

En este escenario, hay una tensión permanente que se expresa en la gobernanza, en tanto ella se refiere a estructuras y formas de gobierno donde se ejercen y se reproducen los poderes. La discusión por el poder está permanentemente impulsando cambios en las estructuras y en las formas de gobierno, en función del interés de los diversos actores. La gobernanza es la forma de expresión de esas tensiones. La propia virtualización y mucho más la EaD impulsa cambios en poderes, estructuras y por ende gobernanzas institucionales universitarias.

3. Los cambios en el poder y en la gobernanza universitaria

El crecimiento de la cobertura y la diferenciación y diversificación de la educación superior no se refiere exclusivamente a los ámbitos disciplinarios, de niveles o de instituciones, sino y como ya mencionamos es un cambio en las estructuras del poder a nivel institucional. Esta transformación se orienta en tres dimensiones:

- Centralización. Se refiere a cambios institucionales hacia arriba de la pirámide de gestión a nivel de la institución y del sistema. Se expresa en políticas públicas

más reguladoras y en una concentración de los servicios.

- Descentralización. Se refiere a cambios institucionales hacia abajo de la pirámide y de las instituciones. Tiende a contener nuevas formas de participación de la base y nuevas formas de pertinencia, autonomía y vinculación social.
- Diferenciación. Se refiere a cambios hacia el costado, con una mayor diferenciación institucional, tipologías y multimodalidades. El poder se distribuye en el sistema y se facilita la diversidad institucional y la especialización.

La educación a distancia se constituye en un tipo de cambio hacia el costado y es una expresión del proceso de diferenciación institucional de los sistemas de educación superior a medida que aumenta la cobertura. Implica la irrupción de un nuevo actor dentro de la disputa por el poder en el campo de la educación superior. Facilita la existencia de redes, nuevos tipos de instituciones, de estructuras organizacionales, de estudiantes, de procesos de enseñanza y de trabajo y características de los docentes

Así, la lucha por el poder al interior del campo de la educación superior, la educación a distancia y virtual, se expresa en nuevas diversidades y coloca a las tecnologías (nueva relación entre trabajo vivo y trabajo muerto) en un nuevo rol y dimensión educativa, facilitando nuevas estructuras organizacionales en red en la educación superior.

Sin embargo, su diversidad también tiene limitaciones en las características de la tecnología sobre la cual se apoyan estas modalidades, así como en la manera en que se resuelven las disputas de poder en el campo de la educación superior. Ellas expresan una tensión y un conflicto entre modalidades, por las formas de la diferenciación, por la legitimación de las nuevas estructuras, e incluso

por las formas de tercerización a través de contratos, e incluso internacionales apoyados en los derechos de propiedad intelectual, así como por la existencia de otras profesiones y técnicos no docentes al interior de la enseñanza con el pasaje de la dominancia y casi exclusividad del docente a la existencia determinante de equipos multidisciplinarios y a un mayor rol de la gestión institucional en la enseñanza.

La EaD y la educación virtual tienden a crear nuevas formas de gobernanza en red, aumentando la competencia y el impulso a la reconfiguración de las estructuras del poder en el campo de la educación superior. La flexibilidad de los procesos de enseñanza, el tipo de acceso, el mayor apoyo en los derechos de propiedad intelectual, la tercerización de sus procesos o la ampliación de los actores en la educación.

Los componentes diferenciadores son múltiples. En lo administrativo destacan lógicas económicas distintas. También es una diferenciación de la relación entre el

trabajo docente directo y el trabajo muerto o previo, y por ello también implica cambios en los gastos salariales y de la renta de la propiedad intelectual. Igualmente, la gobernanza de las organizaciones y de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje son distintas. La disputa no es meramente sobre espacios de mercado, sino por la legitimación y la reputabilidad y, por ende, sobre el poder. Son estructuras diferenciadas de enseñanza y aprendizaje y también de formas de gobierno y de poder.

Empecemos por distinguir entre las dinámicas de enseñanza tradicional y las dinámicas de enseñanza en redes. **El gráfico n.º 1** nos ilustra sus estructuras diferenciadas de enseñanza y aprendizaje y, por ello, que correlativamente se facilitan formas también diferenciadas de gobierno al interior de las instituciones educativas.

El gráfico arriba describe las estructuras diferenciadas en el proceso de educación entre modalidades presenciales y a distancia, en la cual están integrados otros actores adi-

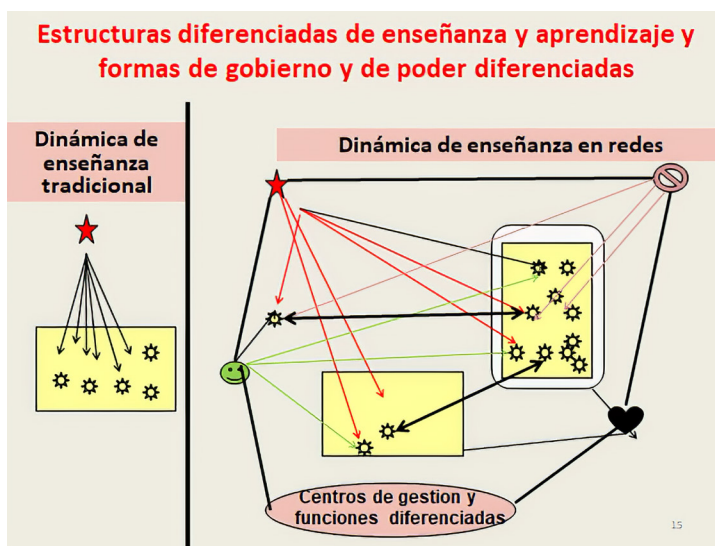


Gráfico N° 1

cionales en la enseñanza. Sin embargo, esta diferenciación educativa no se reduce y limita exclusivamente a los ambientes de enseñanza, sino que ellos se insertan en transformaciones más amplias asociadas a las características de la sociedad digital. En esta se generan lógicas colaborativas, desintermediarizadas y en red que superan las formas de gestión mecánicas y analógicas del pasado, tal como se observa en el siguiente **gráfico n.º 2**.

Las lógicas digitales, en tanto tecnologías de producción y de servicios, se expresan en costos, escalas, y estructuras de gastos diferentes, que facilitan su generalización. Así, al interior de las modalidades irrumpen nuevas estructuras de gastos, lógicas distintas de salarios de sus docentes, costos de matrícula o salarios en los mercados de sus egresados. En las dinámicas económicas, aún se aprecia una notoria diferenciación entre las modalidades, en tanto es menor el salario de los egresados de EaD, así como son menores los salarios docentes de educación a distancia y los pro-

pios precios de sus matrículas. Sin duda, la distribución de los presupuestos públicos es aún más representativa de estos diferenciados empoderamientos. Tales diferencias no se encuentran exclusivamente en los aspectos técnicos entre las modalidades, en sus escalas o en los niveles de productividad laboral, sino que inciden en el diferenciado empoderamiento, los paradigmas intelectuales y en cómo se dirimen las luchas de poderes.

Las evaluaciones son un buen ejemplo, en tanto ellas tienden a concebirse acorde a la modalidad presencial y evalúan predominantemente insumos y procesos, y no los resultados de los aprendizajes —que es más importante en modalidades basadas en autoaprendizajes—. Los criterios de la evaluación son una forma de ejercer el poder y de reproducir las concepciones del poder de la modalidad dominante.

Las diferenciaciones de las estructuras de poder se producen al interior de las universidades. Mientras que aquellas presenciales tienden a la fragmentación disciplinaria que

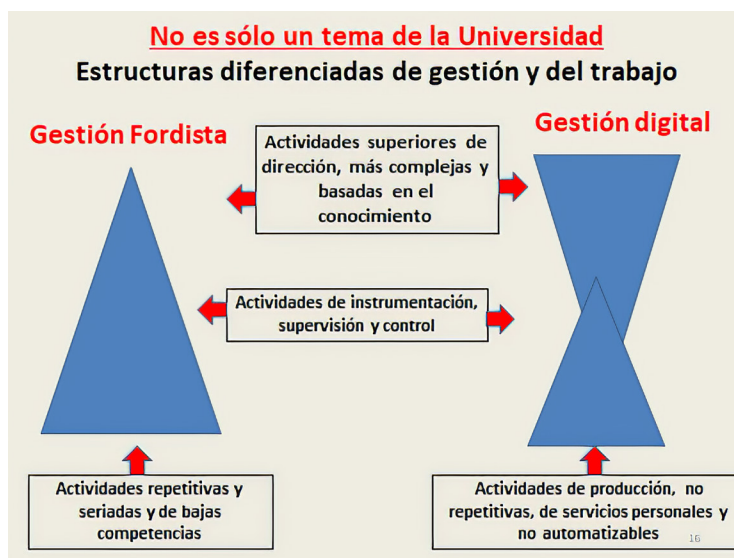


Gráfico N° 2

genera instituciones débilmente ensambladas, las universidades soportadas en lógicas en red tienden a ser más estandarizadas con menor descentralización académica y mayor centralización de los diversos servicios académicos, técnicos y administrativos.

Las organizaciones en forma innata tienden a crecer y a diferenciarse. Las instituciones universitarias tienden a una complejización y expansión de roles internos por la fragmentación disciplinaria. Ellas responden a las demandas externas y a la diferenciación disciplinaria a través de una expansión que aumenta dicha fragmentación. Sin embargo, esta dinámica organizacional es diferenciada entre la educación presencial —que es modular— y la educación a distancia —que tiene escala y que por ello alcanza tamaños muy superiores con mayor eficiencia—. A más tamaño de las universidades, más eficiencia de la EaD y más ineficiencia de la educación presencial.

4. Las nuevas estructuras de poder y gobernanza en las instituciones a distancia

En las instituciones educativas, el poder se distribuye y se ejerce articulado a los roles reales que, en general, tienden a estructurarse en las estructuras formales de poder. La educación a distancia muestra la existencia de roles diferenciados de los actores y también de sus poderes relativos, especialmente de los estudiantes, los tutores y técnicos, y los proveedores externos en relación a las dinámicas presenciales.

En EaD, por ejemplo, el poder estudiantil está disperso y tiene menos capacidad de convocatoria. Hay un mayor poder de la institución en la construcción del currículo y la gestión, pero sujeto a un mayor control público. Por su parte, el poder docente está

disperso pero al tiempo está más articulado al trabajo en red. Hay mayor diversidad de tipos de docentes, pero con modelos más estandarizados que garantizan igualdad de enseñanza. El poder docente es menos jerarquizado y está articulado a grupos interdisciplinarios cuyo trabajo es menos fragmentado. La relación estudiante-profesor es más individualizada y horizontal, pero con menos lógica de cohortes y con más diversidad de tipos de estudiantes y de sus trayectorias. Hay además un mayor poder de las instituciones de educación superior sobre los profesores, y la libertad de cátedra se reduce por la existencia de estándares académicos y organizacionales de los procesos más precisos y más atentos a las demandas y a los licenciamientos gubernamentales. Hay una menor autonomía o libertad de cátedra de los docentes, que están más sujetos a los programas y las formas de evaluación.

Las estructuras de gobernanza sobre las cuales se asientan los diversos poderes en la EaD tienden a mayores niveles de estandarización, control de calidad y tercerización. Muestran un mayor poder de los equipos técnicos y de los proveedores externos, en tanto además la tercerización de los procesos es la base de la gestión que impone más procesos de estandarización y control.

Por otra parte, los poderes varían según el nivel de la escala de las instituciones entre ambas modalidades. A medida que aumenta el tamaño de la matrícula de EaD, aumenta el trabajo muerto dado por más intensidad en el uso y función de recursos de aprendizaje, plataformas, o equipos técnicos, y con ello mayor rol de los aspectos tecnológicos. La fragmentación disciplinaria a través de multiplicidad de ofertas y sedes tiene un impacto diferenciado en las funciones docentes, administrativas y en la infraestructura entre ambas modalidades.

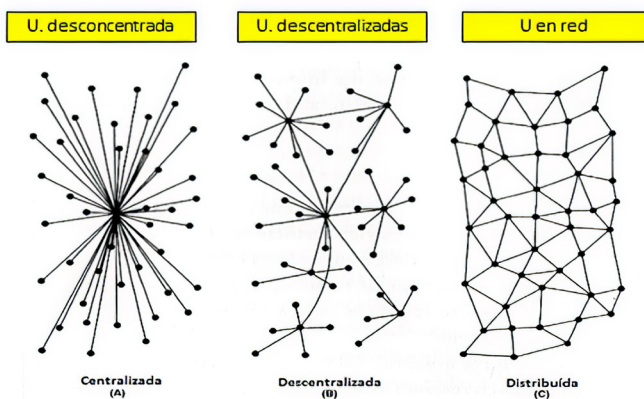
La actualización de los programas es más rápida en la EaD y con menos resistencias, permitiendo mayores niveles de pertinencia de los programas. Claramente, las tecnologías, las pedagogías informáticas en red y el autoaprendizaje permiten una actualización más estandarizada y centralizada de la enseñanza. Igualmente, en tanto el trabajo docente y la gestión institucional se organizan en red se facilita una mayor información de los procesos académicos así como de la actualización curricular.

Se sostiene que con la educación a distancia el centro del poder se está desplazado desde el docente al estudiante, por su mayor capacidad de escogencia; a la institución, por la capacidad de más fácil estandarización y centralización técnica de los procesos académicos y administrativos; y hacia equipos interdisciplinarios, por la existencia de mayor diversidad de roles y funciones académicas y técnicas. Se pasa de la existencia de un solo docente al funcionamiento de un equipo educador con profesionales de la informática, el diseño, el currículo, etc., además de tutores y

docentes o profesores. Todo ello facilita una estructura organizacional y un ejercicio del poder más distribuido.

Actualmente la gestión universitaria tiende a estandarizarse a través de programación informática, aulas y campos virtuales, producción centralizada de recursos de aprendizaje e integración de bases de datos, todo lo cual conduce a la lenta introducción de cambios en la estructura de poder. Ello se visualiza en la estructura de gastos, al tercerizarse múltiples procesos académicos y administrativos, y en la importancia de esos actores en la dinámica de la institución o en la evaluación, que van impulsando una transformación en las estructuras de poder al interior de las instituciones, creando áreas de disrupción digital, de educación a distancia o de gestión tecnológica en los niveles superiores de la estructura institucional, de procesamiento de información y de proyección de procesos. Al decir de Toffler, es el poder de la información en las organizaciones. Este tipo de nuevo poder se expande aún más con los procesos de tercerización, los equipos interdis-

Los modelos en red como nueva forma de distribución del poder



Las redes como formas de organización de la gobernanza, de la pertinencia y del aprendizaje son más horizontales y colaborativas

Gráfico N° 3

ciplinarlos y la descentralización de servicios, estudiantes a distancia, proveedores tecnológicos, tutores en red, gestores de franquicias de centros de apoyo, empresas proveedoras de diseños, etc., facilitando nuevas estructuras de poder colaborativo, en red y más complejas interacciones de los actores.

En las instituciones de educación superior a distancia, el paradigma de la educación en red impulsa una gestión más digital y centralizada, más allá de ser esta una tendencia general de las instituciones.

Este escenario impulsa dinámicas de universidades en red colaborativas como nuevas estructuras de poder. No es un proceso fácil ni exento de tensiones. Toda la dinámica de las universidades se ha estructurado sobre la base de redes, como mostramos en el **gráfico n.º 3**. Lo que hace la diferenciación de las redes digitales es su mayor eficiencia con formas más colaborativas de distribución del poder.

La introducción de lógicas digitales al interior de las instituciones y de los sistemas de educación superior crea un conjunto de tensiones que no son meramente entre dos modelos de enseñanza, sino entre dos lógicas de poder diferenciadas, dos formas de organizar la enseñanza y la investigación, dos tipos de gobernanza y dos formas de contratos entre la universidad y la sociedad, muchas veces excluyentes y competitivas. Las resistencias no son entonces meramente por distintos paradigmas sino entre intereses distintos y hasta contradictorios respecto de cómo organizar el poder y la gobernanza en las universidades.

5. La educación virtual y a distancia como derecho humano

El campo de la educación superior no es meramente un espacio de peleas de intereses, sino que también es un ámbito de luchas

para alcanzar el ejercicio de determinados derechos. En este escenario la educación a distancia se constituye en el mecanismo para poder alcanzar el acceso a la educación y a la sociedad digital. La lucha por el poder en educación superior es también una tensión alrededor de los derechos digitales que se han constituido en una nueva generación de derechos humanos. Los derechos digitales son una nueva generación de derechos de las personas para acceder en igualdad a la nueva sociedad digital. Más que derechos subjetivos y personales, o de unas colectividades que los reclaman, son derechos sociales y transversales para todos los grupos sociales.

Los derechos humanos constituyen una serie de privilegios inherentes a todas las personas sin ningún tipo de distinción y se han ido consolidando en el desarrollo de las sociedades. Hay derechos que cubren a unos grupos particulares y derechos de todos, siendo los derechos humanos los que atraviesan a todos los colectivos más allá de sus características singulares. Ellos han variado en el devenir social en tanto sus características y definiciones específicas emanan de las realidades y de la propia evolución social y de los valores e ideas. En tal sentido, se ha considerado la existencia de diversas generaciones de derechos humanos, con la finalidad de que les faciliten poder acceder al pleno disfrute de los servicios y bienes. Hoy las disrupciones tecnológicas y sociales han ido creando nuevas sociedades y con ello nuevas brechas sociales, especialmente cognitivas, y estos derechos digitales propenden a reducir dichas brechas y con ello a alcanzar la igualdad de oportunidades.

En este proceso histórico se ha considerado como derechos de primera generación a los derechos humanos que se refieren a las libertades políticas de las personas. Son derechos inherentes a las personas y para su ejercicio individual se requiere de la libertad.

Estos derechos políticos están en la base de esta primera generación de derechos humanos, cuyas banderas han sido levantadas por la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que aprobó la Revolución Francesa y que han sido el soporte de las sociedades democráticas. El derecho de enseñar, de educarse o el derecho a la libre expresión, fueron las expresiones de esos derechos humanos en el ámbito educativo. Muchos de estos derechos fueron negados en sus inicios para las mujeres, personas de color o sin recursos económicos y fueron la base de múltiples luchas por la igualdad. La relación incluso entre los mercados libres y la libertad de acción de las personas se ha constituido en un eje de la reflexión académica y política, y es base de la construcción de nuestras sociedades modernas democráticas y de mercado.

Posteriormente, asociada a las nuevas demandas sociales para que los Estados faciliten la accesibilidad de las personas a esos derechos educativos en nuestro caso, irrumpió una segunda generación de derechos humanos que fungió como complemento de acción de política pública por parte de los Estados. Los de segunda generación son derechos orientados a que las personas puedan acceder a la realización de sus derechos humanos fundamentales gracias a la acción de los Estados nacionales. Entre esta serie de derechos se ubican los derechos sociales y económicos, los cuales han requerido del Estado para que garantizara su cumplimiento y para que las personas sin recursos pudieran acceder a esos bienes y servicios. Estos derechos han sido la base del accionar del Estado en términos del desarrollo de las políticas sociales. En lo educativo se han asociado a un aumento de la oferta pública y de regulación sobre los diversos actores para impulsar y cautelar esos derechos. Ello se ha realizado a partir de brin-

dar servicios básicos por el Estado, así como de establecer estándares mínimos de calidad de los servicios ofrecidos por los particulares y por los diversos ámbitos públicos. El Estado evaluador es la base de este derecho.

Estos derechos humanos de segunda generación a la seguridad, al trabajo o a la educación en nuestro análisis son la base de las acciones públicas para garantizar la realización de los derechos individuales de las personas, especialmente para aquellas que no pueden lograr alcanzarlos individualmente, en tanto se conforman también como derechos colectivos. Se considera a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas como la expresión de estos derechos colectivos.

Con la internacionalización de las sociedades, irrumpió una tercera generación de derechos humanos referidos al ámbito internacional, que plantea tanto los derechos básicos de las personas como los colectivos, y que requieren del apoyo de la comunidad internacional para lograr alcanzarlos. Lo dominante en esta tercera generación de derechos se refiere a los aspectos del medio ambiente, del mar, del espacio, de la libertad de movilidad a escala internacional, y del acceso al conocimiento y a la información global. En lo educativo, ello se refiere a que sin el acceso al conocimiento internacional, a la movilidad y al intercambio de información, las personas no pueden realizar localmente sus derechos fundamentales individuales o colectivos.

En el contexto de la revolución tecnológica digital en curso, ha irrumpido una cuarta generación de derechos humanos referidos al ámbito digital, en tanto este se conforma como el entorno social dominante de las sociedades y también de las brechas sociales entre las personas según su grado de accesibilidad a esos entornos digitales de la vida social, la

educación, el trabajo o la información. El derecho busca facilitar y promover la accesibilidad digital a las personas y a las colectividades.

La amplitud de las disrupciones sociales que crea la digitalización está en la base de la creación de estos derechos para poder acceder en igualdad de condiciones a los nuevos entornos y servicios digitales. Es un conjunto de derechos integrados y enfocados a los aspectos digitales, orientados a favorecer la accesibilidad a la emergente sociedad de la información y del conocimiento digital. Las brechas digitales sociales que se crean derivadas de los efectos de “creación destructiva” que impulsan las tecnologías, las propias brechas generacionales entre los nativos y los migrantes digitales, las brechas geográficas asociadas a los retrasos en la instalación de las redes digitales y la transformación de las infraestructuras, o la falta de transformación de los currículos y las instituciones universitarias a las dinámicas digitales y virtuales buscan ser subsanadas por la irrupción de estos nuevos derechos.

Ellos remiten a un muy amplio conjunto de áreas de la sociedad —si no es ya a la totalidad— en las cuales se están desarrollando disrupciones digitales y con ello múltiples brechas sociales por el diferenciado acceso de las personas a dichos nuevos entornos sociales y laborales. Como todos los derechos humanos, se refieren al cumplimiento de mínimos sociales, los cuales a su vez están asociados a procesos políticos, a tensiones entre ideas y realidades, entre posibilidades y necesidades. Un caso de ellos es cómo las ciudades alrededor del mundo han ido instalando lentamente Wi-Fi gratis en plazas y lugares públicos y en varios países se plantea incluso un mínimo de conectividad de ancho de banda en la prestación de estos servicios públicos. La amplitud y realización de estos derechos es también la base para la propia generalización de la revo-

lución digital y para facilitar el ingreso de las sociedades en la revolución tecnológica digital.

Dadas las desigualdades y las brechas de acceso que se construyen en las primeras fases de instauración de los ciclos tecnológicos, se crea una demanda más urgente de accesibilidad e inserción para los diversos sectores afectados por la revolución digital. Esta cuarta generación de derechos es amplia y crece conforme aumentan las propias tecnologías y sus impactos. Ella se refiere al derecho de acceso a la informática, de acceso a la sociedad de la información en condiciones de igualdad y no discriminación, de uso del espectro radioeléctrico y de la infraestructura para los servicios en línea —sean satelitales o por vía de cable—, a formarse en las nuevas tecnologías, a la autodeterminación informativa, a la seguridad digital, al acceso a Internet, a la protección del derecho intelectual en el ámbito digital y también al acceso a la educación virtual.

Así, el acceso a la educación digital se constituye en un derecho humano fundamental, y remite al derecho a acceder a las obras intelectuales en el ámbito digital, a estudiar donde se quiera a través de la red, a acceder a bibliotecas y repositorios virtuales públicos, a la educación en línea o a la protección de las creaciones en el ámbito digital, entre otros, que se van definiendo al calor de las propias tecnologías.

En este escenario, empoderar a la EaD es una de las formas para el alcance de esos derechos. Ello implica que impulsar la EaD propende al tiempo a construir poder para la modalidad al interior de sistemas que deben ser crecientemente diversificados. Sin este empoderamiento no solo habrá limitaciones a la expansión de la educación digital, sino de la realización del propio derecho a la educación como un bien público. En este sentido, impulsar la EaD implica crear poder a favor de la disrupción y de la educación digital.

6. Conclusiones

El análisis del poder como eje de la reflexión de la educación a distancia se constituye como uno de los nuevos enfoques que se centra en visualizar las resistencias e impulsos al desarrollo de la modalidad, como expresión de nuevas formas de gobernanza institucional y sistémica.

La diferenciación institucional es una dimensión que está determinada por las estructuras del poder en el campo de la educación superior y, en tal sentido, la EaD como modalidad está determinada y acotada a las formas como se resuelven esas tensiones. Pero, al mismo tiempo, las instituciones de educación a distancia se basan en nuevas formas de organización del poder a su interior que implican un cambio en las lógicas de poder a nivel de las instituciones. El artículo plantea que la educación a distancia no solo implica una nueva configuración de la gobernanza al interior de las instituciones —estructuras y gobierno— sino que al tiempo se basa

en nuevas formas de organización, distribución y ejercicio del poder entre los diversos actores, lo cual impulsa nuevas formas de gobernanza sistémicas. Hay por ello, además, un impulso a una dinámica sistémica basada en universidades en red.

Los poderes relativos de los actores universitarios tienden a ser diferenciados en las instituciones de educación virtual o a distancia, por lo que la diferenciación institucional tiende a configurar nuevas formas del poder en las instituciones y nuevas formas de gobernanza en red, más profesionales y complejas por mayores escalas, regionalización, diversidad de equipos docentes y técnicos, trabajos integrados interdisciplinarios, utilizando inclusive más mecanismos de tercerización. Son estructuras incluso con mayor atención individual a los estudiantes, que representan una forma de organización institucional más moderna, con mayor uso de tecnologías de la información y la comunicación, y trabajo en red que impulsa y potencia lógicas de gestión de economía colaborativa y descentralizada.

La virtualidad en la internacionalización curricular, ¿un apoyo para el encuentro intercultural?

Virtuality in curricular internationalization: support for intercultural encounter?

Gracia María Clérico¹, Ángeles Ramírez Barbieri², Gaspar Elías Yuri³

Citar: Clérico, G. M. et al. (2019).
La virtualidad en la internacio-
nalización curricular, ¿un apoyo
para el encuentro intercultural?.
Cuadernos Universitarios, 12, pp.
51-62.

Recibido: octubre 2019
Aceptado: diciembre 2019

Nota de divulgación

Resumen

Se dan a conocer ciertos avances de una investigación evaluativa acerca de una propuesta de internacionalización curricular del área Psicología entre cuatro universidades argentinas y brasileras: UNL, UADER, UFMG y UFVM. En ella estudiantes de ambos países llevan a cabo un mismo estudio de casos acerca de la adolescencia o juventud, para lo cual asisten a clases virtuales dictadas por profesores extranjeros y comparten entre sí los resultados en un aula virtual y en videoconferencias.

Luego de describir dicho proyecto de internacionalización y el modo en que irrumpe la virtualización en el mismo, se reflexiona acerca de la adolescencia y los posibles usos de las tecnologías recuperando aportes psicoanalíticos. Se introducen nuevos interrogantes que genera la inquietud por potenciar los aportes de las tecnologías educativas para propiciar encuentros interculturales y por avanzar en la creación de entornos de aprendizajes eficaces donde se considere el rostro humano de las tecnologías.

Palabras clave: internacionalización curricular - virtualidad -
encuentro intercultural

¹ Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.

² Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.

³ Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri, Facultad Interdisciplinaria en Humanidades.

Abstract

Some advances of an evaluative investigation of a curricular internationalization proposal from the Psychology area involving four Argentine and Brazilian universities -UNL, UADER, UFMG and UFV- are announced here. In it students from both countries carry out the same case study on adolescence or youth. To that end, they attend virtual classes taught by foreign teachers and share results in a virtual classroom and by video conferences. After describing the internationalization

project and how virtualization irrupts into it, this paper reflects on adolescence and the possible uses of technologies, recovering psychoanalytic contributions. New questions are introduced that generate a concern to enhance the contributions of educational technologies to foster intercultural encounters and to advance in the creation of effective learning environments where the human face of technologies is considered.

Keywords: curriculum internationalization - virtuality - intercultural encounter

Introducción

En este artículo se presentan avances de una investigación aprobada como CAI+D 2016 por la Universidad Nacional del Litoral, titulada: “La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil”.

Dicha investigación es un estudio de casos focalizado en un proyecto de internacionalización curricular (PIC) iniciado en 2016 entre universidades argentinas y brasileras. El proyecto incluye una serie de acciones conjuntas que involucran a docentes y a estudiantes de ambos países. Se trata de clases, conferencias, reuniones entre los equipos y jornadas académicas. Todo ello está articulado por la realización de un trabajo de campo que consiste en una práctica instrumental de estudios de casos sobre adolescencia y juventud, que incluyen tareas destinadas a la socialización y a la evaluación de la experiencia. En cada cuatrimestre se organizan instancias en la cual alumnos de todos los grupos comparten los resultados alcanzados.

En esta ocasión analizamos el lugar que ocupa la virtualidad en dicha propuesta de internacionalización de la educación superior (IES) y también la relación entre la adolescencia y las tecnologías, recuperando categorías teóricas del psicoanálisis, en vistas a identificar los desafíos que esto supone para el trabajo pedagógico desempeñado por nuestras cátedras en forma colaborativa.

Partimos del presupuesto que, en el marco de los cambios epocales que estamos atravesando como sociedad, necesitamos reflexionar acerca del impacto y posibles beneficios que supone la incorporación de las nuevas tecnologías, más aún cuando su acceso es concebido actualmente como un derecho, tal como Rama Vitale (2019) lo indica:

La virtualización es parte de la transformación digital que impulsa la revolución tecnológica, en la cual el acceso a la educación virtual se constituye como un derecho educativo fundamental. Esto, en el marco de los derechos de cuarta generación que se conforman como los derechos en el ámbito digital para reducir las brechas sociales,

cognitivas y digitales que se están produciendo en el marco de la nueva sociedad digital y de la información en redes (Rama Vitale, 2019: 16).

Nos preguntamos entonces: la “irrupción” de la virtualidad que deriva de esta “revolución tecnológica”, ¿facilita este trabajo colaborativo entre universidades de diferentes países?, ¿contribuye a reducir las “brechas culturales” entre sus docentes y estudiantes?, ¿favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje compartiendo entre ellos una misma temática (adolescencia) y una misma área disciplinar (psicología)?

Para responder estas preguntas, comenzaremos describiendo características generales de este proyecto, para luego indagar los alcances de dicha “irrupción” sobre nuestra tarea educativa y sobre sus protagonistas. Se acude para ello a un enfoque cualitativo de investigación, recuperando las tradiciones académicas y la formación teórica del equipo de investigadores vinculados al proyecto. Retomaremos entonces información recogida a través de encuestas realizadas a estudiantes y a través de evaluaciones de la experiencia de los docentes.

Acerca del Proyecto de Internacionalización Curricular

Esta investigación toma como objeto de estudio una propuesta de internacionalización curricular en sus dos ediciones sucesivas: se trata de los proyectos: “Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro”, desarrollado entre 2016 y 2018 y “Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psi-

coanálisis”, iniciado en 2019, ambos con la aprobación de la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización y la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL.

El proyecto actualmente vigente involucra a dos universidades de la Argentina: la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de Santa Fe y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y dos universidades de Brasil: la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG-Belo Horizonte, Brasil) y la Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM - Diamantina, Brasil).

Participan ocho asignaturas que pertenecen al área de la psicología: Psicología, Psicología social, Psicología del Desarrollo, Psicología del Desarrollo Adulto, Psicología Educativa, Intervención en Dispositivos en Salud Mental y Teorías del Desarrollo. Todas ellas corresponden al campo de formación general de diferentes carreras de profesorado, tecnicaturas y licenciaturas. Tienen en común el hecho de introducir en esa área y de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas recuperando aportes para las especificidades de cada carrera, además de estar destinadas principalmente a la formación de educadores y trabajadores de la salud, y no específicamente de psicólogos.

Como objetivos el PIC se propone fomentar el diálogo intercultural entre los equipos docentes involucrados, con vistas a la internacionalización en la formación de los alumnos y de valorar la metodología de estudio de casos comparativos como una forma de abordaje de las subjetividades en adolescentes y jóvenes desde una perspectiva intercultural. Se intenta propiciar un espacio de diálogo crítico desde el campo de la psicología y del psicoanálisis sobre la problemática del abordaje del adolescente y el joven, analizando la posición de las cátedras acerca de las implicancias de lo intercultural

en las subjetividades de adolescentes y jóvenes (Clérico, Ingui, Gaspar, y Assis, 2017).

La internacionalización universitaria puede concebirse como un proceso multidimensional, complejo, no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad; espacio en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de la internacionalización, mediante la promoción y/o ejecución de distintos instrumentos o dispositivos específicos (Oregione y Taborga, 2018:11). Knight (1994) y De Wit (1995) son los pioneros en definir la internacionalización de la educación superior (IES) como “el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994: 2, citado en Oregione, 2015: 11).

Esta acción se enmarca en la Internacionalización Integral del Proyecto de Desarrollo Institucional 2010-2019 de la Universidad Nacional de Litoral, que está dirigida a equipos de docentes interesados en internacionalizar espacios curriculares de la formación de grado, implementando estrategias pedagógicas tendientes a promover la incorporación de contenidos y/o actividades que reflejen de las problemáticas y desafíos globales, como así también la interacción con académicos y estudiantes de instituciones extranjeras. En este sentido, nuestra aproximación conceptual a la internacionalización curricular permite reconocer en ella:

Un componente de la internacionalización de la educación que se constituye como una estrategia relativamente reciente, compleja, transversal a la educación superior y que apunta al integrar la dimensión, intercultural y global en su estructura curricular. Al incluir estas dimensiones entre los propósitos, funciones y provisión de la educación

terciaria, adquiere un carácter dinámico y transformador, capaz de armonizar lo local, lo regional y lo mundial (Clérico, Leite, Ingui, y Gaspar, 2019).

Las problemáticas seleccionadas en este PIC definen una temática de creciente interés en virtud de los contextos cambiantes en que se encuentran imbuidos los países de nuestra región, por lo cual exige una profundización desde los espacios de producción del conocimiento.

La propuesta didáctica consiste en un estudio de casos de adolescentes o jóvenes que los estudiantes de cada país llevan a cabo de manera grupal y luego confrontan con los resultados alcanzados en el otro país. Para acompañar la realización de este trabajo práctico se les ofrecen clases dictadas por sus docentes y por los profesores extranjeros y momentos de socialización de los estudios de casos de ambos países a través de videoconferencias. Además, participan en encuentros organizados en ocasión de viajes académicos, en donde se desarrollan clases conjuntas entre docentes de ambos países, foros de discusión de los casos y conferencias. Estas jornadas académicas son tituladas “Interculturalidad e subjetividades de adolescentes e jovens argentinos e brasileiros: estudo de caso como ocasião para o encontro com o outro”.

Cada una de estas acciones es evaluada por los estudiantes, con lo cual se cuenta con un material para monitorear los resultados del proyecto.

El proyecto, de tipo curricular y por ende ligado a la enseñanza del área psicología y psicoanálisis, comienza paulatinamente a desarrollar acciones de articulación con las otras funciones universitarias. Así, los docentes involucrados en el PIC elaboraron un proyecto de investigación conjunta que fuera presentada en la convocatoria 2016 de CAI+D

(cursos de acción, investigación y desarrollo) de la UNL; recibiendo su aprobación para su implementación a partir de 2017, titulado “Interculturalidad e internacionalización de la educación superior. Estudio de una experiencia entre universidades de Brasil y Argentina”. Este proyecto contribuye a la sistematización y evaluación continua de la experiencia. Al ser llevado a cabo por equipos de distintos países, exige el uso frecuente de recursos digitales. Asimismo, los profesores de Brasil se incorporan como capacitadores en los cursos destinados a los estudiantes y docentes que participan en los proyectos de extensión universitaria en que están involucrados los docentes de la UNL, a saber: el proyecto de voluntariado “Enseñar y aprender a estudiar”, aprobado en la convocatoria de Compromiso Social Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el proyecto “Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos”, aprobado por la Secretaría de Extensión de la UNL. De tal forma, los voluntarios y docentes de ambos proyectos de extensión asisten a clases a cargo de los docentes extranjeros. Esto permite enriquecer la experiencia al confrontar realidades de distintos países.

A continuación, analizaremos el modo en que entra en juego la virtualidad en este PIC.

La irrupción de la virtualización educativa en el proyecto de internacionalización curricular

La incorporación creciente de los recursos digitales a nuestro PIC revela una tendencia actual en el campo educativo, tal como lo indica Rama Vitale (2019):

Más allá de su incorporación como base de la educación a distancia, la incorporación de

tecnologías de comunicación e información a los procesos educativos está habilitando cambios en la educación presencial con la conformación de nuevas pedagogías dentro y fuera del aula, gracias a una mayor intensidad en el uso de recursos digitales y procesos informáticos (Rama Vitale, 2019: 19).

El autor destaca que estos cambios contribuyen a una reducción de las tradicionales fronteras entre las modalidades presenciales y a distancia, las cuales confluyen para lograr mejores resultados de aprendizaje. Tal como ocurre en nuestro caso, la incorporación de diversos tipos de recursos virtuales contribuye a enriquecer e innovar en las propuestas educativas. Así lo indica:

Con creciente intensidad, una de las innovaciones más significativas en los últimos años en lo que atañe a la dinámica educativa la constituyen la digitalización y la virtualización de los procesos de enseñanza. Esta innovación ha permitido una multiplicidad de nuevas combinaciones de componentes educativos, nuevos productos, nuevas interacciones y recursos de aprendizaje (Rama Vitale, 2019: 127).

En vistas a fomentar la interacción entre los estudiantes de ambos países, en el primer año de edición de la propuesta (2016), se comenzó utilizando las redes sociales como canales de comunicación entre los equipos intervinientes. Se creó un grupo de Facebook entre los estudiantes y un grupo de WhatsApp entre los docentes.

En el segundo año de edición (2017) se avanzó en el diseño de un aula virtual en la plataforma de educación a distancia de la UNL para ser utilizada de manera conjunta por todos los grupos participantes de cada edición. La creación y optimización de este recurso está a

cargo del Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED) de la UNL, que además asesora a los equipos docentes en las mediaciones tecnológicas virtuales necesarias. En ese espacio se ofrece bibliografía teórica y metodológica, así como los estudios de casos de los grupos de las ediciones anteriores y en curso, entre otros materiales. Los estudiantes de las distintas cátedras de cada cuatrimestre son invitados a registrarse y a consultar, “subir” allí sus trabajos prácticos y comunicarse entre sí. La implementación de este dispositivo apunta a facilitar la puesta en marcha de las actividades conjuntas entre los docentes y los estudiantes de ambos países y facilitar el encuentro intercultural entre ellos.

En este sentido, resulta interesante que el CEMED, creado para brindar los servicios de educación a distancia de dicha universidad argentina, ofrezca también la posibilidad de utilizar sus recursos para la ejecución de esta propuesta de internacionalización con Brasil, lo cual concuerda con la tendencia destacada por Rama Vitale (2019), cuando subraya que “la dinámica actual de virtualización de la tradicional educación a distancia retroalimenta estas formas de internacionalización, en tanto ayudan a brindar servicios educativos fuera del país” (Rama Vitale, 2019: 107).

Al evaluar los resultados alcanzados con el uso de este dispositivo digital, se reconoce que permite compartir los estudios de casos entre los distintos grupos, con los cuales se va conformando un repositorio digital que se incrementa semestre a semestre. Además, facilita el acceso a los materiales bibliográficos, donde se introducen las diferentes perspectivas teóricas de los docentes participantes. Esto enriquece la tematización sobre el proceso de adolecer, que constituye la temática abordada.

Con vistas a superar la insuficiente adhesión estudiantil inicial a este espacio digital

se introdujeron modificaciones sucesivas, tales como la incorporación de consignas de trabajo que exigen su uso para el intercambio entre los estudiantes de ambos países y la reciente creación de foros para la discusión de los casos. Se espera que esto redunde en una mayor interacción entre los alumnos de las distintas universidades. Para ello, una novedad del proyecto en curso es la propuesta de inclusión de una nueva instancia en el trabajo práctico, que incluya la realización de una actividad conjunta de comparación de los estudios de casos entre los estudiantes de las universidades de ambos países, con el apoyo de la plataforma virtual.

Ciertamente, la sola creación de un aula virtual no resuelve el problema de la comunicación entre estudiantes y los equipos de instituciones distintas y de países diferentes. Para ello es preciso intensificar la utilización de este y otros recursos digitales. En ese sentido, la reciente incorporación en esa plataforma de foros de intercambio de los estudios de casos entre los grupos de ambos países resulta un paso adelante.

Al pertenecer las universidades a países con idiomas distintos, las videoconferencias requieren de la traducción simultánea de las clases y de la traducción previa de los materiales utilizados (Power Point, cuestionarios, etc.). Resulta importante destacar esto, porque al hecho de ser una clase virtual se le suma el de estar dictada en otro idioma, aumentando las diferencias con respecto a las clases presenciales a las que están habituados nuestros estudiantes. Sin embargo, cuando los estudiantes evalúan esta instancia, señalan su sorpresa al ver que se logran crear vínculos con los profesores extranjeros, a pesar de las distancias físicas que los separan. Así lo subraya un alumno en una encuesta:

Me llamó la atención cómo se formó un

buen vínculo con los alumnos que la estaban escuchando, y que todos pudieran compartir sus dudas e inquietudes acerca del tema. (Evaluación videoconferencia 2019, 2° cuatrimestre).

Es así como la tecnología concurre al auxilio para superar las barreras del espacio, generando condiciones para el desarrollo de clases con docentes extranjeros.

Sin embargo, al respecto es preciso dar a conocer que se enfrentaron serias dificultades de conectividad y baja calidad de Internet (particularmente en las primeras ediciones de esta propuesta PIC), lo cual dificultó el dictado de las videoconferencias. Los efectos que esto acarreó sobre la situación de aprendizaje son indicados por los alumnos al evaluar esas clases:

Me parece productivo y satisfactorio la presentación de los casos y compartir experiencias. Sería mucho mejor si se hubiera podido establecer una buena conexión, pero entiendo que son problemas técnicos. (Evaluación videoconferencia 2016, 1° cuatrimestre).

Tuvimos fallas técnicas que ralentizaron la presentación y generó un entorno un tanto incómodo para la buena comprensión. (Evaluación videoconferencia 2016, 1° cuatrimestre).

Estas dificultades van siendo progresivamente superadas con la adquisición de una experticia para este tipo de eventos de parte del personal no docente y de la sectorial informática de cada universidad, quienes se tornan en actores claves para que estas acciones puedan desenvolverse de modo eficaz. Con base en esta experiencia, es preciso subrayar que para la aplicabilidad de propuestas de este tipo resulta “indispensable que existan estructuras

apropiadas como *hardware* (plataformas, aulas virtuales) y equipos de transmisión que permitan el aprendizaje de las personas, creando rutinas de aprendizaje” (Rama Vitale, 2019: 33).

Las herramientas digitales también son utilizadas para llevar a cabo las instancias de trabajo de los equipos docentes. En efecto, los encuentros de coordinación que si bien en ciertas ocasiones son presenciales (durante los viajes académicos), la mayoría de las veces son virtuales. En ciertas ocasiones se presentan también aquí dificultades de conectividad, requiriendo el uso de recursos de comunicación alternativos.

De tal manera, esta propuesta nos exige responder a una serie de desafíos en virtud de la diversificación que supone la internacionalización curricular respecto de las tradicionales formas académicas de relación entre docente, alumno y conocimiento. En este marco de “multimodalidad” (Rama Vitale, 2019), en el que se combinan instancias presenciales con instancias virtuales, se evidencia un progresivo incremento en el uso de las nuevas tecnologías. De hecho. “la virtualización educativa impulsa la transformación del aula y los aprendizajes presenciales por medio de la introducción de plataformas de aprendizaje, herramientas y aplicaciones informáticas, de diversidad de interfaces” (Rama Vitale, 2019: 128).

Pero al ofrecer una enseñanza en ambientes digitales y virtuales, se requiere responder al desafío de individualizar la enseñanza (Rama Vitale, 2019: 31). Más precisamente, se requiere tener en cuenta que “el rostro humano de la tecnología es importante”, tal como señalara recientemente Torres Jiménez (2019) en la conferencia inaugural del Congreso Internacional de Educación a Distancia organizado por la Universidad Católica de Salta.

Para profundizar en esta cuestión, nos introducimos a continuación en la reflexión

acerca de las relaciones de los adolescentes con la tecnología. Recuperamos para ello aportes del psicoanálisis, que constituye, entre otras, una de las líneas teóricas centrales sustentada por docentes que integran este proyecto PIC.

La adolescencia y los usos posibles de la tecnología

En primer lugar, cabe señalar que nuestro trabajo como docentes universitarios consiste, entre otras cuestiones, en la posibilidad de transmitir algún saber o bien construir conocimientos con los alumnos. Ellos en su mayoría son jóvenes o directamente se llaman a sí mismos como adolescentes.

Por otra parte, mencionamos que el trabajo conjunto intercátedras que se viene realizando desde hace varios años con los alumnos, consiste fundamentalmente en el estudio de casos de un sujeto adolescente.

Por todo lo dicho anteriormente consideramos fundamental clarificar algunas cuestiones referidas a la adolescencia: ¿qué es ser adolescente?, ¿desde qué perspectiva leemos el mundo adolescente? Y a los fines de trabajar nuestro proyecto de internacionalización curricular agregamos una tercera, pero no menos importante pregunta: ¿qué relación tienen los adolescentes con las tecnologías?

Desde la perspectiva del psicoanálisis la noción de adolescencia no es un concepto central de la teoría, sino que más bien lo que se trabaja es el pasaje que se produce desde el mundo del niño, con su respectivo cuerpo infantil y lazos idealizados, al pasaje al posible arribo al mundo de los adultos. En ese “entre” suceden muchas cosas.

Es por eso que, desde la perspectiva psicoanalítica, Freud habló de los jóvenes en términos de pubertad, y en ese caso el nombre adolescencia queda del lado de considerar

un arreglo sintomático posible respecto a ese despertar de la pubertad.

La pubertad puede ser entendida como un “más allá de la infancia” (Stevens, 2012: 24), se trata de eso real que acontece sin que se lo espere, en el cuerpo de un niño. La aparición de los cambios no solo orgánicos, sino —y, sobre todo— el impacto que tienen estas modificaciones en el cuerpo a nivel de la imagen, hacen que el niño ya no se reconozca tan fácilmente en la imagen mental que tenía de sí mismo, eso se desestabiliza. En términos psicoanalíticos, lo real tiene que ver con algo inesperado que no se termina de comprender vía el discurso, frente a lo cual el simbólico nunca tiene suficientes palabras.

Entonces: ¿cómo se las arreglan los niños con este real que acontece en su cuerpo? Para el psicoanálisis la adolescencia es un arreglo posible, la posibilidad de sintomatizar eso inesperado e incomprensible.

Citamos a Stevens:

La adolescencia consiste en acercarse a una zona donde el saber falta. Este es entonces el real en juego. La cuestión de la pubertad es que el sujeto que encuentra esta modificación debe encontrar una cierta respuesta es lo que llamamos adolescencia. La adolescencia es el conjunto de síntomas por los cuales el sujeto responde a ese real que encuentra. Se trata pues de encontrar el punto de salida de la adolescencia, es decir el punto en que el sujeto va a poder estabilizar su respuesta para que la pueda hacer válida de allí en más en su existencia, es lo que llamamos el pasaje a la edad adulta (Stevens, 2012: 27).

Entonces, si la adolescencia es una respuesta sintomática frente a la aparición de ese *real* en el cuerpo del niño, será fundamental aquí clarificar muy brevemente qué entiende la perspectiva psicoanalítica por síntoma.

El síntoma para el psicoanálisis lacaniano es trabajado desde un equívoco irreductible. Hay una imposibilidad de encontrar un sentido común a todas las formas que Lacan encuentra para nombrar el síntoma a lo largo de su enseñanza, lo que hay es un “sin-sentido común” (Ritvo, 2014: 21). El autor sostiene que el síntoma se comporta al modo de un zurcido, de un *bricoleur*. El síntoma “está mal armado, está armado con lo que se encuentra a mano. ¿Con qué? Con retazos y con retoños de distintos discursos, por eso siempre tiene algo de extraño un síntoma” (Ritvo, 2014: 21)

Es en este punto en donde los adolescentes se encuentran con la tecnología, como aquello que en mayor o menor medida tienen al alcance de su mano. Tenemos así todos los fenómenos del uso que los adolescentes hacen de la tecnología, como una forma de *lidiar*, o bien, de *elaborar* ese *real* en juego: el éxito de las redes sociales, las *selfies*, la ultraestatización a la que se somete la imagen a partir del uso de aplicaciones y filtros, la velocidad con la que circula la información, etc.

Desde esta propuesta de internacionalización intentamos servirnos de ello a los fines de transmitir un interrogante acerca de la cultura adolescente.

Cabe destacar que el proyecto no es enteramente soportado en una plataforma virtual, sino que es mixto: eso significa que una parte es presencial (docente-alumno) y otra virtual a partir de clases conjuntas (vía Skype) con los docentes de las universidades brasileras, clases de socialización entre alumnos de ambos países, el trabajo de discusión entre alumnos en los foros, etc.

Al respecto nos encontramos con una cuestión que nos llamó poderosamente la atención al momento de brindarles a los alumnos las herramientas virtuales de trabajo. Pues, a diferencia de nuestras expectativas,

advertimos que a muchos alumnos se le dificultaba entrar en la lógica del aula virtual. Es allí donde nos hicimos la siguiente pregunta: ¿cómo puede haber resistencia o dificultad en estos jóvenes respecto de los cuales se supone que son *nativos digitales*?

Al atisbo de respuesta, en parte al menos, también la fuimos a buscar a la tecnología, en este caso, al considerar el modo en que el uso frecuente de la tecnología ha modificado las subjetividades. Fundamentalmente en lo que respecta a la percepción del tiempo y la capacidad de espera. Para dar cuenta de ello traemos aquí una cita de la conferencia que el psicoanalista Ram Mandil dio en abril de 2019 en la ciudad de Córdoba, conferencia titulada “Psicoanálisis en tiempo real: urgencias, inercias, precipitaciones”. En ella se hace referencia a la categoría de *tiempo real* como una función relacional que se desprende del uso de la tecnología:

La realidad digital modifica no solo nuestra forma de vivenciar el tiempo, sino que da lugar a una verdadera política del tiempo real, respecto no solo de los medios y las plataformas digitales —y sabemos que cada dispositivo tiene su propia manera de generar informaciones en tiempo real— sino también de las prácticas de gestión de las ciudades y la vida de los ciudadanos (Mandil, 2019: 46).

Podremos ubicar aquí, posiblemente, algo del orden de la dificultad; ya que, si bien los dispositivos digitales facilitan muchos aspectos de la vida —y en este caso nos permiten relacionarnos con docentes y alumnos del exterior sin la necesidad de viajar— del mismo modo estas plataformas no están a salvo de las contingencias y, sobre todas las cosas, también llevan un tiempo de comprensión respecto de su correcta utilización. Hasta el momento, el

modo que encontramos para poder sortear esta dificultad¹, es la posibilidad de ir intercalando la modalidad virtual con las clases tradicionales. Verificamos en nuestra experiencia docente que el encuentro cuerpo a cuerpo con los alumnos, con la voz y con la mirada, sirve para transmitir algo que se pierde o diluye en la otra modalidad si no es acompañada con los soportes tecnológicos adecuados y con un cuidado de la relación con el otro.

Reflexiones finales

El estudio de casos, principal marca de esta propuesta de internacionalización curricular, se implementa a través de una serie de dispositivos que acuden al auxilio de herramientas virtuales: las video conferencias de profesores extranjeros, la plataforma virtual, la comunicación a través de redes sociales, las clases de socialización entre los estudiantes de ambos países. Estas herramientas también son utilizadas en las instancias de coordinación entre los profesores de las distintas universidades, favoreciendo el trabajo colectivo entre ambos países y contribuyendo así a profundizar paulatinamente las relaciones entre ellos, cada uno desde su propia perspectiva teórica y epistemológica.

El proyecto ha desarrollado un proceso de progresiva adecuación a los requerimientos que se fueron presentando en cada realidad institucional y académica, lo que ha llevado a introducir modificaciones en los dispositivos didácticos. Tal proceso ha estado acompañado por un aumento en la utilización de herramientas digitales en la propuesta curricular. Como resultado, esta propuesta combina cada vez más lo presencial con la virtualidad en

el trabajo colectivo entre diversas unidades académicas de Argentina y Brasil.

En efecto, en las últimas ediciones del PIC se aprecia con creciente intensidad que una de sus innovaciones más significativas respecto a nuestro trabajo académico habitual lo constituye la digitalización y virtualización de los procesos de enseñanza. Esto se ve plasmado en la creación de una plataforma de aprendizaje virtual, que incluye la utilización de foros para estimular el intercambio entre los alumnos de ambos países, así como la mejora en el uso de Internet para la realización de las videoconferencias y de las instancias de socialización. En este proceso, los recursos para la enseñanza empiezan a estar internacionalizados. Sin embargo, tanto los nativos digitales (principalmente, estudiantes) como los migrantes digitales (principalmente, docentes) precisamos aprender las lógicas de funcionamiento y de trabajo en una propuesta de esta naturaleza.

De tal manera las tecnologías educativas y los recursos virtuales se vuelven claves a la hora de implementar propuestas didácticas de internacionalización curricular de este tipo, ayudando a afrontar con más eficacia los desafíos que supone el trabajo en red entre equipos docentes de instituciones de diferentes países.

En este marco de “multimodalidad” en el que se intercalan la modalidad virtual con la presencial, se ponen en evidencia los aportes y limitaciones de cada una, reclamándonos al mismo tiempo avanzar en su articulación. Por un lado, la modalidad presencial favorece el encuentro cuerpo a cuerpo con los alumnos, con la voz y con la mirada, que sirve para transmitir algo que se pierde o diluye en la

¹ Cabe mencionar en este punto, que la dificultad no la encontramos solamente en el alumnado, sino también del lado de los docentes, en este caso por ser *migrantes digitales* y muchas veces estar muy poco familiarizados con los soportes digitales.

otra modalidad si no es acompañada con los soportes tecnológicos adecuados y con un cuidado de la relación con el otro. Por el otro, las barreras que separan los equipos de Argentina y Brasil en espacio y tiempo son atravesadas por el uso de las tecnologías virtuales.

Se reconoce en este sentido la necesidad de potenciar los aportes de las tecnologías educativas para el trabajo en red entre los estudiantes, para lo cual sería valioso integrar a expertos en la temática, a estudiantes que ya hayan atravesado la experiencia y a egresados interesados en participar en la propuesta. El personal no docente se torna en un actor fundamental para las actividades virtuales y presenciales del PIC. Del mismo modo, resulta crucial el soporte técnico del personal de informática de cada universidad.

De tal manera, en esta dinámica de convergencia entre las actividades virtuales y presenciales que caracteriza a esta propuesta de internacionalización curricular se han ido ajustando muchos aspectos de los recursos de aprendizaje utilizados. Hemos descripto a grandes rasgos estos cambios. Debemos reconocer que nos queda mucho camino por recorrer para propiciar lógicas de trabajo curricular en las cuales los recursos didácticos comiencen a estar internacionalizados para propiciar el surgimiento de comunidades de aprendizajes entre estudiantes de ambos países.

Al mismo tiempo, esta propuesta reconoce el valor de la experiencia relacional como ocasión para la construcción académica e interpersonal y se consolida por medio de un cuidado de las relaciones entre los sujetos involucrados. En ese cuidado, la virtualidad se torna en una potencial aliada.

Nuevas preguntas se introducen en esta reflexión final, que pueden ser el punto de partida de futuras reflexiones:

- ¿Cuáles son los entornos y contextos de aprendizaje más apropiados para favo-

recer el proceso de internacionalización curricular de nuestras cátedras?

- ¿Cómo pueden las nuevas tecnologías contribuir a la creación de “entornos de aprendizaje eficaces” (Hanna, 2000), donde al mismo tiempo se considere “su rostro humano” (Torres Jiménez, 2019)?

Para concluir, queremos poner de relieve que esta experiencia interpela nuestro modo de concebir las actividades de enseñanza y aprendizaje y propicia la creación de dinámicas interculturales entre los actores involucrados, contribuyendo así a atravesar los puentes que ayudan a superar las barreras que nos separan. En este sentido, reconocemos la importancia de la amistad operativa como método de trabajo entre docentes de distintas universidades. De hecho, la puesta en marcha de la propuesta se apoya en la cooperación práctica entre los equipos de trabajo.

Queremos finalizar expresando nuestro agradecimiento por el trabajo formativo y educativo que cada una de las personas e instituciones participantes realizan incansablemente para lograr los objetivos previstos, así como por su creatividad en la puesta en juego de diversas herramientas en la búsqueda de la creación de comunidades de aprendizaje en red entre docentes y estudiantes. Esto nos muestra que es posible tender puentes para cruzar las fronteras que nos separan y crear escenarios que muestran el rostro humano de las tecnologías. La generación de espacios de diálogo y de profundización sobre los alcances de este tipo de experiencias, como lo ha sido el I Congreso Internacional de Educación a Distancia (CIED) organizado por UCASAL, constituye una valiosa contribución para que esta reflexión sea posible, por lo cual también expresamos nuestra gratitud hacia los organizadores de éste y otros eventos académicos de esta naturaleza, así como hacia quienes llevan

adelante la laboriosa tarea de dar a conocer sus resultados a través de la publicación de sus producciones.

Referencias bibliográficas

- Clérico, G. M.; Ingui, P.; Gaspar, Y. E.; Assis, R. M. (2017). "Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil". En: *Anales VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación"*. Santa Fe: UNL.
- Clérico, G. M., Leite, R. V., Ingui, P y Gaspar, Y. E. (2019) "Internacionalización curricular en la educación superior. Una oportunidad para propiciar dinámicas interculturales entre universidades argentinas y brasileñas". En: *Actas XXX Encuentro del Estado de la Investigación Educativa - III Congreso Latinoamericano de investigación educativa*. Córdoba: UCC.
- Hanna, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Mandil, R. (2019). *Psicoanálisis en tiempo real: urgencias, inercias, precipitaciones*. Córdoba: Babel.
- Oregione, M. S. (2015). "La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de investigación", en Piñero, F. et al *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Compilado por J. M. Araya y M. S. Oregione. 1° ed. adaptada. Tandil: Granfikart. Libro digital.
- Oregione, M. S., Taborga, A. M. (2018). *Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina* / Compilado por M. S. Oregione. 1° ed. Tandil: Grafikart,.
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Salta: EUCASA.
- Ritvo, J. B. (2014). *El síntoma: estructura de la formación o formación de la estructura. 1987-1988-2014*. Rosario: Co-lectora.
- Stevens, A. (2012). *La clínica de la infancia y de la adolescencia*. Córdoba: Babel Ediciones.
- Torres Jiménez, D. (2019). *Presentación 30 años del SEAD*. Conferencia inaugural del Congreso Internacional de Educación a Distancia organizado por la Universidad Católica de Salta, 11/10/19. Salta: UCASAL.

Competencias didácticas digitales en propuestas de formación docente

Descripción de un proyecto de capacitación docente

Digital Teaching Skills in Teacher Training Proposals

Description of a teacher training project

María Marta Kagel¹

Citar: Kagel, M. M. (2019). Competencias didácticas digitales en propuestas de formación docente. *Cuadernos Universitarios*, 12, pp. 63-75.

Recibido: octubre 2019

Aceptado: diciembre 2019

Artículo científico

Resumen

El objetivo del trabajo es llevar a la práctica programas para la Formación de profesores en competencias didácticas y digitales generando un cambio en la aplicación de los medios tecnológicos desde lo digital y lo didáctico, poniendo su centro en las metodologías activas.

Los procesos formativos para la adquisición de competencias deben ser integrales, se logran con etapas, con procesos, con prácticas sucesivas.

Se seleccionaron 5 áreas de competencia: Conocimiento, planificación y organización; Comunicación e Interrelación; Metodológica didáctica; Innovación e identificación de necesidades; Evaluación e Investigación.

Las prácticas pedagógicas innovadoras se desarrollaron a través de cursos para profesores sobre la enseñanza y aplicación de Metodologías Activas Digitales como Aprendizaje basado en casos, problemas y proyectos, Aula Invertida, Aula Digital.

El uso efectivo de las TIC en todo su potencial, no solo contribuye a potenciar los recursos digitales en los alumnos sino a construir nuevos saberes y promover un rol docente innovador.

Palabras clave: competencias - competencia didáctica - competencia digital - formación del profesorado

Abstract

The aim of this paper is to put into practice teacher training programs in didactic and digital skills which generate a didactic and digital change in the application of technological means,

¹ Universidad Católica de La Plata (UCALP).

centering in active methodologies. Training processes for skill acquisition, which must be comprehensive, are developed by stages, through processes and successive practice. Five areas of competence were selected: Knowledge, Planning and Organization; Communication and Interrelation; Didactic Methodology; Innovation and Need Identification; Evaluation and Research. Innovative pedagogical practices were developed through courses for teachers in teaching and applying Digital Active Methodologies such as

Case, Problem and Project Based Learning, Inverted Classroom, Digital Classroom. Effective use of ICTs to their full potential not only helps to enhance digital resources for student use but also to build new knowledge and promote an innovative teaching role.

Keywords: Teaching competence - digital competence - teacher training - active digital methodologies

1. Introducción

En los tiempos actuales y aún más en los que vendrán, los nuevos medios digitales se aplican a todos los ámbitos profesionales y laborales. En síntesis: para todo ciudadano será necesario ser digitalmente competente. La enseñanza universitaria no puede quedar atrás.

La introducción de las nuevas tecnologías ha configurado un nuevo rol del profesorado universitario, que de experto en contenidos pasa a ser facilitador de aprendizaje (Cabero, 2011). Sin embargo, enseñar a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) demanda una serie de cambios que requieren su análisis profundo y suponen un avance hacia la forma en que se debe enseñar a nuestros alumnos en el ámbito universitario. La clave está en que el profesor ayude a los estudiantes a “aprender a aprender” de una manera autónoma, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal por medio de las TIC.

En este sentido, es necesario aclarar que el concepto de competencia ha sufrido variaciones a lo largo de estos últimos años. En la actualidad se considera que la competencia articula múltiples recursos personales (actitudes, conocimientos, habilidades) y contextuales (recursos humanos y materiales).

Esto conlleva la necesidad de plantear diferentes itinerarios de formación docente con una mirada integral, ser proactivos en la incorporación de actividades innovadoras que a los profesores les permitan ser flexibles ante los diferentes ritmos de los alumnos, estimularlos a formar competencias y a integrar la evaluación como un proceso permanente de autocorrección para que cada uno pueda construir su camino de mejora. Con base en el análisis anterior, es necesario que el profesor integre los avances tecnológicos, pero conociendo sus posibilidades pedagógicas y consideraciones didácticas.

Este trabajo ha partido de una experiencia realizada para la formación y capacitación de profesores en el marco del Programa UCALP que elaboramos para el Programa NEXOS, Articulación Educativa Universidad-Escuela Secundaria, del Ministerio de Educación de la Nación.

Parte del supuesto que la capacitación para la formación en competencias didácticas digitales no se logra si no tiene una perspectiva integrada y holística que abarque a todas las dimensiones de la capacitación virtual y conlleve un nivel de impacto en cada uno de los integrantes. La experiencia formativa de competencias se logra a través de varios cursos, con diferentes actividades y con metodologías

activas, por medio de modalidades mixtas, combinando lo presencial con lo virtual, para lograr la adquisición de las destrezas propias de las TIC, observando su carácter transversal. Esta incorporación consigue una mejora continua del ejercicio docente.

En definitiva, para el logro de las competencias didácticas digitales en los profesores es necesario contar con el nivel de congruencia entre los objetivos propuestos, el nivel de contenidos y actividades seleccionados, con indicadores que ayuden a visualizar las competencias escogidas.

Siguiendo la lógica de esta argumentación, los cursos de formación de los profesores deben incluir las competencias didácticas digitales –como ya hemos expresado– teniendo en cuenta que logran sus objetivos cuando existe un proceso de interacción constante entre los profesores, con una adecuada selección de los contenidos, articulados con las actividades propuestas y las competencias que se pretenden formar.

Esta formación de los profesores no solo ayudará a mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto determinado, sino también a ofrecer una formación universitaria más sólida respondiendo a las demandas actuales y futuras; ello requiere un desarrollo de competencias que va más allá de las habilidades en el uso y aplicación de las TIC.

2. Metodología y objetivos del trabajo

Los señalamientos anteriormente expresados han despertado inquietudes en los ámbitos universitarios, buscando soluciones para los cursos y/o programas virtuales y buscando obtener la calidad deseada en términos académicos, como un aporte valioso para la formación de competencias en los estudiantes.

Así pues, las preguntas que enmarcan este trabajo se refirieron a:

1. ¿Qué pretendemos que aprendan los alumnos? (competencias establecidas).
2. ¿Cuáles son las modalidades y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes?
3. ¿Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno finalmente los ha adquirido?

Con nuestro proyecto pretendemos abordar la relación existente entre estas tres cuestiones con el fin de clarificar el campo y aportar orientaciones que permitan al profesorado planificar las enseñanzas en función del tipo de competencias establecidas como objetivos del aprendizaje de los alumnos.

Para lograr una formación en competencias, es necesario un plan de trabajo secuenciado en etapas, tomado como metodología tres cuestiones claves para generar líneas de trabajo fundamentales en los cursos:

- nivel de congruencia entre los objetivos propuestos,
- nivel de contenidos seleccionados,
- actividades articuladas con las competencias.

Estas tres cuestiones claves también han significado indicadores que integran a todos los demás por la importancia que revisten y se articulan con todas las partes del curso. La determinación de los indicadores, a pesar de todos los inconvenientes suscitados por su aplicación a diferentes contextos, ha probado ser un camino adecuado para instalar un proceso de mejora en los programas de formación en este mundo de permanente cambio.

Estos indicadores ayudaron a conocer el estado de avance de los cursos, cómo se desarrollaba la enseñanza, qué impacto tenía en los aprendizajes y cómo evolucionaba el modelo centralizado en las competencias didácticas digitales y los cambios introducidos.

Para obtener conocimiento sobre el nivel de competencias adquirido se realizaron sesiones de debate al inicio, durante y al final de todos los cursos estudiados. Además se analizaron las respuestas de los supervisores a las preguntas planteadas por los estudiantes en los e-portafolios (individuales y grupales).

Objetivo general del trabajo

Formar a los profesores en competencias didácticas y digitales para que puedan aplicarlas en su quehacer áulico, contribuyendo a la formación de sus alumnos en el uso de los medios tecnológicos como en la metodología educativa, logrando un aprendizaje autónomo, un comportamiento autorregulado y un desarrollo adecuado para el nivel superior.

Objetivos específicos

Seleccionar áreas de competencias desde donde se desprenderán competencias docentes didácticas y digitales

Reflexionar sobre las diferencias y semejanzas en cuanto a las competencias didácticas y digitales para poder aplicarlas ante cualquier situación

3. Plan de trabajo y etapas

El plan de trabajo para los cursos de formación en competencias didácticas y digitales llevó pasos que sirvieron para encuadrar el problema en cuestión.

Para el primer paso, que ha requerido la producción e identificación de las competencias didácticas y digitales, fue necesario realizar un recorrido por la evolución sufrida por las competencias básicas que en un comienzo eran exclusivamente tecnológicas, es decir, que se centralizaban en la utilización de las TIC en la planificación de las clases y en el currículum. Es así como, en los comienzos de la modalidad a distancia, se dejaron de lado

aspectos centrales como los resultados de los aprendizajes y las competencias adquiridas en cada uno de los alumnos, siendo estos últimos aspectos fundamentales en lo que se refiere a la formación.

Se pedía producir materiales educativos con la utilización de las TIC pero se desconocía su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el advenimiento de Internet, otras necesidades aparecen para la actividad del profesor, nuevas demandas en la organización de la información y en su relevancia para los alumnos. Estos desafíos abren nuevos horizontes para la enseñanza y para la recolección de datos. Actualmente se considera que las competencias articulan múltiples recursos personales como actitudes, conocimientos, y habilidades para realizar una tarea (García Aretio, L. Ruiz, M. y Domínguez, D. 2007).

Es así como las TIC han configurado un nuevo rol del profesor universitario, que era experto en contenidos y está dejando de serlo para afirmar ser un facilitador del aprendizaje. Esto lleva a considerar diferentes itinerarios de formación.

- Durante la primera etapa se analizaron los dominios de competencia, la definición y su relación entre las competencias didácticas y las digitales, como así también los procesos que ambas conllevan. También se realizó una reflexión acerca de las demandas y cambios necesarios en cuanto a los alumnos.
- La segunda etapa ha sido para analizar el valor de la utilidad de la competencia y su transferibilidad en los alumnos (Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A. y García, J.A. 2006). Este análisis significó una profunda reflexión sobre las actividades que motivan el desarrollo de las competencias didácticas digitales y las que no, considerando que los procesos que generan la tecnología y las metodologías

- activas son ideales para la formación de competencias.
- La tercera etapa se centró en el desarrollo y puesta en práctica de las actividades implicadas para transferir competencias. Es así como los cursos de formación de los profesores se enmarcaron a través de la aplicación de metodologías activas digitales –como aprendizaje basado en casos, proyectos y problemas, el aula invertida, el aula digital, entre otras–. Pero el problema no es solo las competencias digitales sino cómo son aplicadas en el aula, cómo lograr transferir esta formación a los alumnos. La respuesta está en conocer previamente qué beneficios didácticos producen las TIC, desde la enseñanza, desde el aprendizaje y desde la evaluación.
- En la cuarta etapa se realizó una profunda reflexión acerca de la articulación entre las competencias digitales y las didácticas, con lo cual se elaboró como síntesis un cuadro comparativo sobre ambas competencias. Como el propósito de este estudio fue identificar las competencias didácticas y digitales más aplicables en la docencia, así como establecer su nivel de impacto en cuanto a la formación por competencias de los alumnos, se elaboró un cuadro comparativo para ayudar a orientar la planificación de trayectos formativos de los profesores. Es importante destacar que el docente, de esta forma, ha comenzado a diseñar actividades que orientan al alumno a la autogestión. Si el docente tiene competencias digitales puede diseñar materiales didácticos y estrategias de instrucción con mayor dinamismo e interacción. Esto le permite brindar una atención y un acompañamiento más acorde con la generación digital.
- La quinta etapa se refirió a la validación y la evaluación. Se trabajó a través de rúbricas y portafolio. Este paso permitió un proceso activo y dinámico, analizando que los sistemas de evaluación constituyen un factor decisivo pues guían el proceso de aprendizaje y ayudan a la formación de competencias en los profesores y en los alumnos universitarios aplicando herramientas digitales como la rúbrica, el portafolio electrónico y anotaciones multimedia. Estas herramientas implican “aprender a aprender”, aprender a través de nuestro propio crecimiento y de nuestra reflexión, con propuestas de mejora, logrando mayor autonomía y compromiso en la enseñanza y en los procesos de evaluación de nosotros mismos, con nuestros pares y con nuestros alumnos.

4. Áreas y competencias digitales y metodológico-didácticas en la formación del profesor

La formación universitaria tiende a una enseñanza basada en competencias, que conlleva un cambio en la función docente. Es así como, para la formación del profesor, es necesario considerar que la intervención didáctica que realice esté orientada a seleccionar para cada situación didáctica el método y el procedimiento adecuado. De acuerdo a este concepto, no hay nada más significativo para el profesor que pueda llevar a la práctica y a su experiencia personal lo aprendido.

En principio, las competencias docentes implican la interrelación entre lo teórico referenciado al alcance de las competencias, sus definiciones y cómo se aplica en los alumnos lo aprendido para lograr su formación en competencias. Todo un desafío.

Los futuros docentes tendrán nuevas competencias que se construirán a lo largo

de su trayectoria profesional. Existen autores, como Miguel Zabalza (2007), que consideran como criterios de competencia para el docente a la organización y a la planificación, a la presentación y la comunicación, a las relaciones interpersonales, a la capacidad de orientación, y a la evaluación.

Es preciso reconocer la importancia que tienen en la actualidad las competencias digitales. Se han implicado en dos acciones importantes para el profesor. Por un lado, para conocer y analizar el contexto donde se desenvuelven los alumnos y, por otro, para utilizar de una manera eficiente las herramientas digitales y favorecer aprendizajes significativos. Esta formación es fundamental, dado que los alumnos serán los profesionales del futuro, los que formen a los ciudadanos de los próximos años. Por lo tanto, la formación del profesor debe estar implicada no solo en las destrezas tecnológicas sino en su aplicación didáctica. Reafirmando lo anterior observemos, como punto de partida, la siguiente definición:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Callejas I., Salido, V. 2016)

Hay que considerar, también, que la competencia digital no garantiza el desarrollo de las destrezas necesarias para diseñar estrategias de aprendizaje y acompañar al alumno en su proceso de adquisición de competencias. Sin lugar a dudas, estos conceptos están ligados al nuevo rol del profesor.

Un ejemplo lo menciona Krumsvik (2008), cuando manifiesta que el uso básico de las tecnologías no asegura un ejercicio profesional competente. Esto nos lleva a considerar que hubo una brecha entre la formación sobre las TIC y la reflexión pedagógica o didáctica que estas tienen.

En este sentido, uno de los modelos que se impone también en nuestra reflexión es el modelo TPACK, “Technological Pedagogical Content Knowledge” o modelo de conocimiento técnico pedagógico del contenido (Koehler y Mishra, 2008) considerando que los docentes competentes serán aquellos que activen de una manera efectiva lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico.

En estos últimos años, varios autores e instituciones han investigado sobre estas cuestiones.

Tomemos el caso de la UNESCO (UNESCO 2008). En sus estándares de competencias en TIC para docentes (ECD-TIC) ofrece criterios y parámetros para planear programas de formación del profesorado y seleccionar cursos. Los estándares propuestos están organizados en tres enfoques didácticos: noción básica de las TIC, profundización del conocimiento, gestión del conocimiento (que incluye también una dimensión comunicativa). Partiendo de esta idea, para este trabajo se la ha incluido por considerarla importante dado que el profesor debe crear un ambiente donde los alumnos tengan actividades de mayor complejidad y de manera colaborativa.

Otro punto de reflexión ha sido el Marco Común de Competencia Digital Docente, adaptación del Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1 (DigComp) y del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), que tiene un alto nivel de exhaustividad (Marco Común Competencia Digital Docente, INTEF, 2017).

Luego de la etapa de indagación se han seleccionado cinco áreas de competencia desde donde se desprenden las competencias docentes didáctico-metodológicas y digitales considerando tres niveles progresivos: básico, intermedio y avanzado

- I. Área del conocimiento, planificación y organización.
- II. Área de comunicación e interrelación.

III. Área metodológico-didáctica.

IV. Área de innovación e identificación de necesidades.

V. Área de evaluación.

Estas áreas agrupan competencias didácticas y digitales para los docentes con un grado de articulación profunda entre ambas, lo que permite un desarrollo y una formación continua del profesor.

Competencia docente didáctica	Competencia docente digital
I. Área del conocimiento, planificación y organización	
-Generación de nuevos conocimientos y aprendizaje centrado en el alumno. -Conocimiento de las nuevas tendencias. -Evaluación de la información necesaria y de la secundaria. -Manejo de la bibliografía relevante. -Conocimiento básico y central / educación multidisciplinar.	-Conocimiento básico y alfabetización digital. -Navegación y búsqueda. -Almacenamiento de datos. -Selección de la información en Internet. -Protección de datos personales e identidad digital.
Conocer profundamente su asignatura y las vinculaciones con las demás asignaturas del currículo.	Relaciones de contenido entre varias asignaturas con la aplicación de recursos virtuales.
Seleccionar adecuadamente los contenidos disciplinares según objetivos.	Selección de recursos TIC y diseño de intervenciones formativas de acuerdo a los contenidos y actividades según los objetivos.
Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje con la integración de las TIC.	
Articulación de manera eficiente: lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico.	
Planeación y planificación por objetos de aprendizaje/competencias.	

II. Área de comunicación e interrelación	
Presentación adecuada de los contenidos, considerándolos desde su interrelación y articulación con el resto de las asignaturas.	-Interacción mediante las tecnologías digitales. -Compartir Información utilizando las TIC.
Relación con los alumnos y el contexto.	-Participación y colaboración en red. -Diseño de proyectos colaborativos en red para los alumnos. -Uso y aplicación de dispositivos en red y recursos de entornos digitales.
Interrelación, seguimiento individual y orientación.	Uso efectivo de las TIC para el seguimiento personalizado del alumno como la tutoría y la orientación.
Comunicación y colaboración entre profesores, entre sí y con alumnos, por medio de los recursos digitales.	

III. Área metodológico-didáctica	
Implementación de un aprendizaje autónomo y selección crítica de la información.	-Creación y diseño de contenidos digitales para aumentar el aprendizaje autónomo, la selección crítica de la información. -Planificación de materiales didácticos, de tutoriales, videos, recursos multimedia.
Construcción de una comunidad de aprendizaje en el aula para desarrollar tanto sus propias habilidades de aprendizaje como las de otros.	-Uso de recursos en red para favorecer comunidades de aprendizaje. -Diseño de recursos y ambientes de aprendizaje con las TIC. -Resolución de problemas técnicos.
Implementar una planificación y un diseño de actividades para el alumno en donde se articule lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico.	
IV. Área de innovación e identificación de necesidades	
Desarrollo de un pensamiento crítico y expresión innovadora.	-Creación permanente de nuevos materiales digitales. -Innovación y superación en los materiales digitales. -Resolución de problemas técnicos. -Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas. -Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.
Comprensión de la complejidad de los contenidos o problemas abordados.	
Desarrollo de sus propias habilidades de aprendizaje y de las de sus alumnos, en la solución de problemas con eficiencia y creatividad.	
Capacidad para percibir y expresar sintéticamente el contexto.	
V. Área de evaluación e investigación	
Evaluación de sus propios planes y su propio accionar.	Uso de ayudas TIC para que la evaluación de los estudiantes tenga acción formativa.
Implementación de la evaluación como proceso de retroalimentación.	Selección de las herramientas de evaluación que le permitan medir de forma cuantitativa y cualitativa los indicadores elegidos.
Planificación de un proyecto de investigación y/o mejora educativa.	

5. Planificación de los cursos para la formación de competencias didácticas digitales

El logro de la calidad para la formación de profesores se concretiza cuando los alumnos pueden realizar transferencias y producciones, mejorando así su práctica, generando

nuevos conocimientos. En síntesis, una formación de competencias.

Con base en el análisis anterior y retomando las implicancias que tiene la formación de competencias didácticas digitales en los docentes, se ha considerado como punto de arranque a la organización y a la secuencia de los cursos, considerando las tres cuestiones

claves anteriormente citadas: el nivel de congruencia entre los objetivos propuestos, el nivel de contenidos seleccionados y la determinación de las actividades.

Los cursos se plantearon en este orden:

- **Tecnología Aplicada a la Educación/El Aula Virtual:** el docente se inicia en el nivel de alfabetización digital, con aplicaciones informáticas educativas. (Cebrián, M. 2005).
- **Formación de Competencias y su Evaluación:** en esta capacitación se puntualizan los diversos conceptos de competencia y su validación de acuerdo a los indicadores, como también la rúbrica y el portafolio para recoger el proceso de su accionar y la reflexión crítica del alumno sobre su propia práctica, es decir, su autorregulación, lograda por el grado de interacción y seguimiento del profesor.
- **ABP y ABC:** de acuerdo con la investigación realizada, se considera que las metodologías activas como el aprendizaje basado en casos (ABC) y el aprendizaje basado en problemas (ABP), facilitan la combinación de varias estrategias y permiten crear contextos más elaborados que exigen del estudiante un mayor análisis y reflexión para el desarrollo de soluciones eficientes a problemas complejos. Este método destaca tres dimensiones fundamentales: papel activo de los estudiantes en la resolución del caso con investigaciones previas en Internet, diálogo virtual a través de los foros para que los alumnos cooperen entre sí, base imprescindible para llegar a consensos y toma de decisiones conjuntas (Asopa y Beye, 2001), participación en comunidades virtuales para investigar el tema en cuestión. Sin lugar a dudas, con el ABC y el ABP

estamos recorriendo la formación de competencias digitales y didácticas, con respecto al profesor y al alumno. Los buenos casos estimulan con la guía del profesor la exploración, la reflexión, la colaboración de sus alumnos con sus pares, facilitan la construcción del conocimiento, como también implican la solución de problemas y el pensamiento crítico. En esta línea podemos sintetizar que en la enseñanza de ABP y ABC, los tres dominios están unidos, es decir, el conocimiento disciplinar, el conocimiento tecnológico y el conocimiento pedagógico. Ambos aprendizajes permiten al docente aplicar los tres conocimientos, y logran optimizar la enseñanza y la formación de competencias didácticas y digitales.

- **El Aula Invertida (“The Flipped Classroom”):** con este curso se aprende el uso y la aplicación del video como instrumento digital, se potencia en el video el marco teórico propuesto y el uso de anotaciones multimedia que permiten tener las aplicaciones prácticas en la clase presencial.

6. Modalidades de enseñanza para el desarrollo de competencias

Es importante considerar que existen en cada curso diferentes modalidades de enseñanza para el desarrollo de las competencias. Desde una perspectiva general, podemos decir que la modalidad de enseñanza a utilizar está determinada por el propósito que se formula el profesor, que conlleva poner las prácticas articuladas con los objetivos planteados. Con base en el análisis anterior, en los cursos se planificaron las siguientes modalidades de enseñanza centradas en la formación de competencias:

- Tutorías para la atención personalizada del alumno que ayuda también a varios estudiantes.
- Aprendizaje entre pares a través de actividades que conlleven estudio y trabajo en grupo, para lograr un aprendizaje colaborativo.
- Desarrollo del conocimiento a través de la interacción y actividad de los alumnos.
- Desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje: trabajo autónomo individual por medio del desarrollo de problemas, análisis de casos fundamentales para el trabajo autónomo, autoevaluación por medio de rúbricas y portafolios.
- Poner en práctica lo aprendido: los profesores a través de su práctica externa de lo aprendido pudieron evaluar las buenas prácticas, sus defectos y virtudes.

En la actualidad el aprendizaje se produce en entornos informales, con variados recursos tecnológicos (Internet, WhatsApp) que de algún modo son competencias digitales en los ciudadanos.

¿Pero como lo incorporamos a las prácticas formales de la universidad? ¿Cómo lo hacemos más profesional? Ese es nuestro desafío.

Por los motivos anteriormente expresados, el desarrollo de materiales y recursos educativos ha sido central en la capacitación en cada uno de los cursos, dado que los profesores participantes podían aplicarlos en sus cursos, analizando tanto la adquisición de competencias en los alumnos como las buenas prácticas. Como se expuso en párrafos anteriores, la metodología utilizada está centrada en el aprendizaje por competencias, adaptándola a las necesidades de los alumnos y de los profesores, tomando como centro la temática propia de cada curso.

Los materiales y recursos educativos fueron diseñados y evaluados por los profes-

sores participantes considerando los temas pertinentes de los cursos pero teniendo como eje principal la formación de competencias.

Uno de los recursos muy utilizados ha sido la Wiki, que actúa como repositorio de recursos compartidos y herramienta para la redacción conjunta de conceptos, proyectos y experiencias. Permite, a su vez, integrar utilidades complementarias como un visualizador de mapas conceptuales (FreeMind) o la exposición del contenido en forma de presentaciones.

7. Característica de la evaluación centralizada en la formación de competencias: las e-rúbricas y los e-portafolios

Para la mayoría de los docentes participantes en el proyecto era la primera vez que aplicaban metodologías activas como el ABP Y ABC, con una evaluación formativa y utilizando e-rúbricas y e-portafolios.

La rúbrica es una herramienta para el seguimiento de la evaluación formativa. Permite la evaluación de las evidencias y actividades de los estudiantes por parte del supervisor (e-rúbrica del supervisor) y del docente-tutor (e-rúbrica del tutor). La rúbrica se diseña según las competencias que se desea evaluar con los niveles estándar. También es importante su aplicación a los alumnos, pues les ayuda a autocapacitarse y a buscar sus mejores niveles. Pueden tener cinco niveles de desarrollo.

El portafolio académico es un informe (*dossier*) donde el estudiante va depositando sus trabajos (de forma individual o en grupo), sus reflexiones, sus experiencias... a la vez que el docente lo va evaluando y acompañando en el proceso de autoaprendizaje (Cebrián, M. 2011).

8. Diseño curricular por competencias para la enseñanza virtual y presencial

El análisis de las competencias nos lleva a pensar en forma más profunda el perfil profesional y sus demandas para la formación del egresado. La competencia profesional es un saber hacer que exige las capacidades asociadas a un ejercicio profesional responsable, que conlleva la necesidad de planificar un diseño curricular por competencias para la enseñanza virtual y presencial.

Para comprender qué encierra la concepción de “currículum por competencias”, hay que tener en cuenta que ningún currículum existe *a priori*, ya que, para entenderlo, y según Grundy (1987), no se trata de un concepto sino más bien de una construcción cultural, es decir que “su fundamentación está en el contexto social donde se va a desarrollar el currículum, porque en sí mismo es un producto social e histórico” (Gimeno, 1991).

El diseño curricular por competencias coloca el control del conocimiento en el grupo de aprendizaje; pero tiene su foco en el compromiso con la praxis y exige un enfoque integrador desde todas las dimensiones que abarca. También permitirá articular los conocimientos teóricos con la práctica profesional, llegando así a la excelencia académica y mejorando el desempeño de los egresados.

De acuerdo a los escenarios futuros, la formación del profesional requerirá de nuevos diseños para los proyectos de investigación, nuevas metodologías que permitan no solo evaluar los conceptos teóricos sino también las competencias adquiridas. Es necesario revisar los planes de estudio de manera de cumplir estos objetivos, donde el perfil profesional basado en competencias pasa a ser el nudo central del diseño.

Es importante señalar que en este tipo de diseño curricular las competencias presentan distintos niveles de logro/asimilación, ocupando el nivel inicial las competencias básicas. Luego, en el segundo nivel, se encuentran las competencias más elevadas, afianzadas y elaboradas; finalizando en el tercer nivel con la adquisición, el desarrollo y el manejo pleno de estas.

9. Resultados obtenidos en los cursos

Criterios e indicadores para la evaluación de los cursos de formación

Con el fin de evaluar la adecuación del modelo de cursos y su utilidad como herramienta práctica para la formación de competencias se han recabado opiniones del profesorado involucrado, a través de encuestas, con resultados muy favorables.

Luego del desarrollo de los cursos, las observaciones de los docentes participantes y de los capacitadores permitieron definir los siguientes criterios e indicadores como importantes para el logro de los objetivos, como también para ser incorporados en las rúbricas y portafolios:

1. Descripción del contexto y aplicación según el desarrollo temático:
 - Aplicación e integración del material al desarrollo temático del curso y a los objetivos.
 - Viabilidad del recurso en cuanto a su aplicación.
 - Nivel de progresión.
 - Ubicación en el plan y secuenciación adecuada.
2. Comprensión y reflexión de las experiencias de aprendizaje:
 - Síntesis valorativa de la experiencia en las prácticas.
 - Participación activa del alumno y nivel de transferencia logrado en el curso.

- Reflexión sobre lo aprendido. Nuevos aprendizajes.
3. Resultados de los materiales y recursos:
Nivel de valoración de los alumnos.
Aplicación del recurso para otros contextos y temáticas.

10. Consideraciones finales

Este trabajo se planteó para buscar soluciones a dos problemáticas muy concretas. Por un lado, las dificultades observadas en los cursos respecto de la formación de competencias, que mostraban escasos resultados obtenidos, motivados por planificaciones inadecuadas, acciones realizadas de manera fragmentaria y aplicadas de manera superficial.

Por otro lado, se han analizado dificultades en los cursos virtuales por una valoración excesiva de los aspectos técnicos descuidando los pedagógicos. Ambas problemáticas han motivado la presente investigación, para poder elaborar una nueva propuesta de cursos con metodologías activas experimentadas y llevadas a la práctica por los docentes, para poder aplicarlas de manera integral y de acuerdo a diferentes temáticas con sus alumnos.

Si bien los resultados de los cursos han sido óptimos, surgieron múltiples interrogantes. ¿En qué grado los participantes aplicaron en su trabajo lo que aprendieron en la capacitación?, y ¿las competencias didácticas definidas son las adecuadas? Si no lo hicieron, ¿por qué no? Aspectos todos que implicaron nuevos desafíos, centralizados en identificar posibles factores que están influyendo en la transferencia del aprendizaje.

De lo anterior se desprende que transferir lo aprendido a los comportamientos del futuro profesional no solo depende de la calidad de la capacitación realizada, sino que también de muchos otros factores, relacionados directamente con la implicancia e interrelación de

las personas que se capacitan (autocapacitación, motivación y su valoración), con el ambiente de trabajo existente (condiciones del ambiente, cultura de la organización, incentivos que estimulen la transferencia, etc.).

Los profesores que han intervenido en la experiencia manifestaron el deseo de saber y de profundizar sobre el uso de las herramientas que se adaptan mejor a los entornos de aprendizaje, privilegiando el trabajo en red con otros grupos.

A modo de conclusión, se observa que los profesores necesitan una buena formación técnica permanente para el manejo de las TIC pero requieren una formación didáctica que les proporcione un buen saber y hacer pedagógico con estas, con una capacitación continua para adquirir las competencias digitales. No es posible concebir la calidad en un programa de formación *on line* en una sola dimensión o como una simple suma de factores secuencialmente articulados; esto sería un grave error.

Para garantizar y sostener estos programas a largo plazo deben ser impartidos en forma gradual y con actividades secuenciadas.

Para lograrlo, las competencias digitales, básicas, informacionales y transversales deberían integrarse en los programas formativos y en el diseño curricular de los planes de estudio de las diferentes profesiones, que les permitan “aprender a aprender” en forma continua.

Es así como los cursos de formación propuestos pretenden responder a la demanda genuina que significa el desafío actual que tienen los profesores de formarse en competencias didácticas digitales para responder a los retos de la educación universitaria, diseñando experiencias de aprendizaje donde los estudiantes puedan formular y aplicar soluciones pedagógicas digitales a las dife-

rentes problemáticas que, en el futuro, les demandará su ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- Asopa, B. y Beye, G. (2001). Appendix 2: The case method. [Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>]
- Cabero, J. y Marín, V. (2011). “La experiencia de los campus virtuales compartidos universitarios”. En J. Cabero y otros (Coords.). *Experiencias innovadoras hispano-colombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 49-63). Sevilla: Mergablum.
- Callejas I., Salida, V. (2016) *Competencias digitales y tratamiento de la información*. Aprender en el siglo XXI, Universidad de Castilla, La Mancha UCLM, Cuenca
- Cebrián, M. (2011). “Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso”. *Revista de Educación* 354, 183-208.
- Cebrián, M. (Coord.) (2005). *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide.
- García Aretio, L. (coord.), Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Ed Moratá.
- Grundy, S. (1987), *Curriculum, Product or Praxis?*, London, The Falmer Press.
- Marco Común Competencia Digital Docente (2017), INTEF, Ministerio de educación, Cultura y Deportes, España
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2008). “Introducing technological pedagogical content knowledge”. In American Educational Research Association (Ed.). *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Krumsvik, R. J. (2008). “Situated learning and teachers’ digital competence”. *Education and Information Technologies* 13(13), 279-290. doi:10.1007/s10639-008-9069-5
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A. y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes (e-book). Santiago, Chile: Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://goo.gl/t0HG> - 3G
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*.
- Zabalza, Miguel (2007) *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea Ediciones, Madrid

Notas para analizar PISH vocacional, diálogos vocacionales, proyecto de vida y ARGEVOC

Notes for the analysis of vocational PISH, Vocational Dialogues, Life Project and ARGEVOC

Franco Saúl Tornello¹

Citar: Tornello, F. S. (2019).
Notas para analizar PISH voca-
cional, diálogos vocacionales,
proyecto de vida y ARGEVOC.
Cuadernos Universitarios, 12, pp.
77-92.

Recibido: mayo 2019
Aceptado: agosto 2019

Artículo científico

Resumen

Este artículo emerge del trabajo “Aportes de la Gestalt y el enfoque sistémico en orientación vocacional” (2018) de Norma Terceros, Franco Tornello y Gabriela Uño, presentado en el XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional. Y mediante él busco dar algunas ideas fundamentales para el análisis de estas técnicas en los procesos de orientación vocacional. Dichas ideas se desprenden de los marcos teóricos de la terapia Gestalt y de la psicología sistémica.

Señalo que no pretendo dar una descripción acabada, ni por cerca introductoria, del enfoque gestáltico ni sistémico, por lo que se sugiere ampliar la lectura de ello a partir de la bibliografía indicada en las referencias bibliográficas. Solamente se hará mención a ideas conceptuales básicas, de lo cual se ocupa la introducción del artículo, para comprender el contexto del que derivan las técnicas “árbol genealógico vocacional” (o ARGEVOC), “proyecto de vida”, “PISH vocacional” y “diálogos vocacionales”. A su vez, tales técnicas no presentan una originalidad propia sino que ya son ampliamente conocidas en el trabajo de la orientación vocacional, como es el caso de las dos primeras, mientras que las dos últimas son adaptaciones de técnicas ya existentes en la terapia Gestalt. A estos fines, el artículo organiza en su principio explicaciones acerca de los aportes de la terapia Gestalt y de la psicología sistémica a la orientación vocacional, para luego profundizar en cuatro tipos de intervenciones que propongo junto con ejemplos de análisis de casos.

¹ Facultad de Artes y Ciencias, Universidad Católica de Salta.

Palabras clave: orientación vocacional - terapia Gestalt - psicología sistémica

Abstract

This article originates in the paper “Aportes de la gestalt y el enfoque sistémico en orientación vocacional” (Gestalt Contributions and Systemic Approach in Vocational Orientation) (2018) by Norma Terceros, Franco Tornello and Gabriela Uño presented at the XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional (19th Argentine Vocational Orientation Congress). Through it I seek to provide some fundamental ideas -derived from the Gestalt Therapy and Systemic Psychology theoretical frameworks - for the analysis of these techniques in vocational orientation processes. As I do not intend to give either a thorough or introductory description of the Gestalt or the systemic approach, the bibliographic referen-

ces may serve as a guide for further reading. Mention will be made of basic conceptual ideas in the introduction of the article to understand the context from which Vocational Family Tree, Life Project, Vocational PISH and Vocational Dialogues techniques are derived. These techniques are not original; they are widely known in vocational orientation work as is the case of the first two, while the last two are adaptations of techniques already existing in Gestalt Therapy. For these purposes, the article explains the contributions of Gestalt Therapy and Systemic Psychology to vocational orientation, and then delves into four types of interventions that I propose, along with examples of case analysis.

Keywords: Vocational orientation - Gestalt Therapy - Systemic Psychology

La orientación vocacional desde el enfoque gestáltico y sistémico

La terapia Gestalt y la psicología sistémica son dos escuelas de la psicología que corresponden a la corriente humanista-existencial. La Gestalt puede definirse como un enfoque teórico donde la experiencia fenomenológica toma un rol central, haciendo foco en el cuerpo más que en los pensamientos. El objetivo está puesto en que los consultantes “se den cuenta de lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo pueden cambiar, y al mismo tiempo aprendan a aceptarse y valorarse a sí mismos” (Yontef, 2002: 119). A tal fin se prioriza la descripción de la experiencia, y no la interpretación, como criterio explicativo del comportamiento.

Por su parte, la psicología sistémica, desde Goldemberg (2000) puede definirse como un enfoque teórico basado en comprender cómo actúa, piensa, siente y decide el sistema familiar; partiendo de la concepción de que la familia opera como un sistema donde sus elementos actúan en recíproca interrelación.

En este sentido, estos dos enfoques aportan a la orientación vocacional dos niveles de comprensión: la experiencia fenomenológica individual del consultante sobre la problemática vocacional y la incidencia de la familia en y al momento de la problemática vocacional. De tal modo, se puede definir a esta modalidad de la orientación vocacional como un proceso clínico-operativo donde se acompaña al consultante a darse cuenta de su manera de elegir, de su potencial de cambio, de la auto-acepta-

ción de su situación y de la interacción familiar respecto de su proyecto de vida. El propósito es que el consultante acceda a la construcción de un proyecto de vida auténtico. "Auténtico" significa que sea construido en contacto con su sí mismo, que actúe en libertad respecto de las restricciones de las lealtades familiares y pueda desarrollarse mediante el auto-apoyo.

De esta manera, entendemos que la vocación es una construcción que la persona realiza sobre su modo específico de ser en el ambiente a partir de roles ocupacionales. Este modo de ser puede estar disparado por el juego de pautas familiares o por mecanismos evitativos de contacto. No obstante, más que hablar de vocación conviene que hable de identidad vocacional, en tanto el fenómeno no se presenta como algo acabado, sino como un proceso de construcción personal, a partir del cual la persona se inserta y es sobre el ambiente. Cuando se trata de pautas familiares, hablo de que la construcción de la identidad vocacional responde a la interacción entre percepciones y valoraciones de la familia sobre carreras y ocupaciones y, en los casos sintomáticos, a repeticiones familiares en torno a carreras y ocupaciones.

Por cuanto al aporte de la Gestalt, podemos entender que la identidad vocacional auténtica deviene de una construcción responsable donde la persona, basada en el contacto con su sí mismo, decide su modo de ser en el ambiente y sobre la base de ocupaciones.

Considerar a la identidad vocacional como la expresión del contacto con el sí mismo y el ambiente equivale a decir que este proceso se realiza con base en el reconocimiento del propio mundo interno, sus sensaciones, emociones y pensamientos sobre las ocupaciones y carreras, en la disponibilidad para ser en el mundo movilizandando la propia energía. También en la deconstrucción de los introyectos sobre las carreras y ocupaciones, en el con-

tacto íntimo con lo que la carrera y ocupación ofrece. Y, finalmente, con la posibilidad de aprender de la experiencia de ser en el mundo desde un rol ocupacional. Este proceso sigue el esquema de la curva de la experiencia propuesta por Joseph Zinker (2003).

En cuanto al rol del orientador y la praxis que deriva desde este enfoque, considero parte del uso del diálogo y de la escucha gestáltica, donde se enfoca en la experiencia del aquí y ahora. La escucha es fenomenológica, es decir que no se utiliza la interpretación como criterio explicativo del comportamiento, y atiende especialmente al lenguaje no verbal. El orientador tiene un rol no directivo de acompañamiento, focalizado en aquello que la cuestión vocacional dispara en la persona y en la familia. Por tanto, las intervenciones apuntan a favorecer el contacto con el sí mismo y a introducir información en el sistema familiar para que la dinámica favorezca el desarrollo de una elección auténtica en la persona.

El proyecto de vida y el proyecto parental

El proyecto de vida tiene su fundamento en la identidad ocupacional que cada persona fue construyendo a lo largo de su vida, está procede inevitablemente de la identidad personal. Casullo (2006) sostiene que el proyecto de vida es el resultado de un proceso de maduración personal e intelectual donde la persona aprende a crear y donde logra jerarquizar roles u ocupaciones realizando una selección para sí misma. Así, perfila lo que desea para sí, conduciéndose hacia la integración del proyecto de vida.

Por lo tanto, la persona se aproxima a la realidad, siempre fusionando fantasías idealizadoras que se anticipan a los contactos de creencias y prejuicios generados en el intercambio social. La identidad ocupacional

tiende, así, al encuentro de dos polos: yo y el mundo. Construyendo una imagen de sí mismo, mudable, incierta y difusa, que busca adecuarse a las formas de vida que la sociedad y la familia proponen.

Lo esperable es que la persona pueda hallar una posición equilibrada de adaptación que no implique rendición de la personalidad a presiones sociales, demandas familiares de diversa índole, ni tampoco una decisión que suponga una negación de lo real. El proceso tendrá como característica idas y vueltas, altos y bajos, avances y estancamientos dependiendo también de la existencia de problemas más profundos en la identidad personal, que dan cuenta del nivel de salud mental en el proyecto de vida (Casullo, 2006).

Por su parte, De Gaulejac (2013) desde el enfoque transgeneracional, afirma que la noción de proyecto de vida da cuenta de dos aspectos: uno es el objetivo a alcanzar; el otro, una introyección, es decir, la atribución que proviene de otro, no de sí mismo, la cual condicionará su trayectoria posterior. En tales introyecciones, sobre las cuales construimos el proyecto de vida, intervienen la dimensión familiar y social. Entonces, enlazamos un proyecto social portador de aspiraciones condicionadas por el contexto social que favorece o impide la ejecución del proyecto de vida. El aporte de este autor permite notar cómo la proyección de la familia incide en la configuración del proyecto de vida, siento en ocasiones un proyecto de vida de la vida de otro, lo que se denomina “proyecto parental”.

La familia es el lugar privilegiado donde se produce la incorporación de la historia personal y familiar, y esta opera como la estructura de la transmisión generacional. Al respecto, De Gaulejac (2013) sostiene que los padres tienen el deseo de que sus hijos puedan cumplir con ciertas expectativas, objetivos y metas que les proponen.

En síntesis, el proyecto parental se origina de las proyecciones, las expectativas, los anhelos de los padres respecto del proyecto de vida de sus hijos. Se produce a través de las proyecciones de los padres sobre sus hijos y del proceso de introyección del hijo con aquello, ya desde el vínculo que establecen primeramente con la persona gestante.

Las intervenciones

1. PISH vocacional

La información en orientación vocacional es representada como el conjunto de percepciones y representaciones que tienen las personas respecto de carreras y ocupaciones. En su abordaje se suelen tomar como objetivos la clarificación de la información y el brindarla también. En el enfoque gestáltico se contemplan estas contribuciones y se suman los planteos sobre lo obvio y lo imaginario, que Carabelli (2013) sostiene es la diferenciación entre aquello fenomenológicamente observable por nuestros sentidos y nuestras producciones mentales. Aquí lo imaginario es ocupado por aquellas fantasías, interpretaciones e introyectos sobre carreras y ocupaciones; siendo el propósito de la intervención que prevalezca lo obvio, es decir, la información concreta y comprobable en la experiencia externa sobre las carreras y ocupaciones.

En este sentido, se permite sensibilizar sobre poner en suspenso lo que pensamos acerca de las carreras y ejecutar acciones concretas para conocer sus características y ocupaciones.

Para ello se interviene trabajando la información sobre carreras u ocupaciones, tomando los siguientes ejes:

Percibo: que abarca la información obvia y perceptible por los sentidos.

Imagino: aquello que se imagina sobre la base de lo percibido.

Siento: emociones y sensaciones localizables en el cuerpo con base en lo percibido e imaginado.

Hago: es lo que acontece, a nivel del pensamiento o de la conducta externa, sobre la base de las informaciones anteriores. Es observable a nivel fenomenológico y sucede en el aquí y ahora, no es una decisión que la persona tomará a futuro.

Una manera de trabajo puede ser presentarle al consultante una hoja de cuatro columnas, cada una ocupada por un eje, la cual (mediante las explicaciones oportunas del significado de las siglas PISH) el consultante va completando, para luego acompañarlo en la reflexión sobre lo que la técnica dispare a nivel vivencial.

Por ejemplo : (ver Tabla 1)

Entonces, se puede ir colaborando con el consultante para que reflexione, por ejemplo, sobre introyectos asociados a no poder sostener carreras “largas”, sobre el temor a “fallar” a sus padres, y quizás más enfáticamente, sobre qué es aquello de lo que no quiere hablar, es decir, evita. Puesto que el objetivo en el enfoque gestáltico es hacer que la persona tome contacto con sus evitaciones, para actualizar la Gestalt y permitir el aprendizaje.

En resumen:

Objetivo

Facilitar el darse cuenta en el consultante sobre introyectos y emociones referidos a carreras u ocupaciones.

Consigna

En esta hoja realiza un cuadro que tenga cuatro columnas. En cada una de ellas irás escribiendo lo que corresponda según tu sentir. En la primera columna, “Percibo”, escribe qué observas con sus sentidos sobre la información que trajiste (que sería la información sobre una carrera u ocupación, por ejemplo, pero puede hacerse sobre otras informaciones también). En la segunda columna, “Siento”, escribe qué sentimientos y emociones sientes en base a lo que percibes. En la tercera columna, “Imagino”, escribe qué imaginas y piensas sobre lo que percibes. Y en la cuarta columna, “Hago”, escribe lo que estás haciendo en el momento exacto en que percibes.

2. Diálogos vocacionales

Diálogos vocacionales es una adaptación de la técnica de la silla vacía para el caso de problemáticas vocacionales, donde la operación principal es poner a dialogar a los elementos de tal problemática a fin de favorecer su resolución. La silla vacía es un recurso en Gestalt que se dirige hacia la integración de polaridades en la personalidad, haciendo una analogía, supongo que la identidad vocacional también puede configurarse en conflictos polares entre carreras, ocupaciones u otros elementos. Esta técnica favorece la integración de dichas polaridades y, de este modo, un acceso a una identidad vocacional integrada.

Percibo	Imagino	Siento	Hago
<i>Que la caerrar dura cinco años y tiene materias sobre matemáticas.</i>	<i>Imagino que es muy larga y no voy a ser capaz de sostenerla.</i>	<i>Me siento con culpa porque le fallaría a mis papás si dejo la carrera.</i>	<i>Me pongo a llorar y apretar los dientes porque no quiero hablar.</i>

Tabla 1

Las polaridades son “el conglomerado de fuerzas polares, todas las cuales se intersectan entre sí” (Zinker, 2003: 158) y expresan la gama de nuestra experiencia orgánica. Estas polaridades pueden expresarse como un conflicto intrapersonal, cuando una de estas fuerzas no es reconocida como propia y habita en una región ciega a la autopercepción. Mientras que hablamos de polaridades saludables cuando la persona tiene un conocimiento acerca de ellas y se desenvuelve de manera dinámica, sin rigidizar su experiencia a un polo ni el otro.

Ocurre que, en el proceso de orientación vocacional, las polaridades en conflicto se cruzan con la problemática vocacional. Donde una carrera u ocupación representa un polo, y la otra carrera u ocupación a otro polo; o a veces un grupo de carreras u ocupaciones representan un polo y el otro grupo las contrarias. Esta forma de enfrentamiento polarizado en la problemática vocacional dificulta el proceso de integración de la identidad vocacional. En un ejemplo sencillo puede suceder que la carrera Abogacía represente el polo de la dureza, mientras que la carrera Nutrición represente el polo del sentimentalismo, y dichas posiciones irreconciliables, al no ser abordadas, dificulten el acceso a la identidad vocacional integrada. Cabe aclarar que la significación de cada polaridad es absolutamente particular en cada persona.

Esta expresión de la identidad vocacional como polaridades viene a complementar los aportes de Messing (2007) en torno a lo transicional en la vocación. De este modo, además de considerar la cuestión de la elección como una reparación que responde a llamados internos, entiendo que dicho proceso se configura en polaridades. A partir de lo cual se justifica la intervención desde el enfoque gestáltico, tal como se menciona en la implementación de la silla vacía, ampliando las posibilidades de instrumentar el impulso vocacional en la

situación del aquí y ahora del consultante.

El trabajo con diálogos vocacionales es claramente útil cuando el consultante se halla en una situación problemática de la elección, cuando realiza planteos dicotómicos. Por ejemplo, cuando está entre dos o tres opciones de carreras u ocupaciones, disociado entre dos tendencias opuestas sobre una carrera u ocupación, o tensionado por mensajes parentales contradictorios sobre una carrera u ocupación.

Generalmente, se ubican enfrentadas dos sillas o almohadones, cada una ocupando el lugar espacial de una polaridad. Luego se le explica a la persona que se irá sentando en un sitio u otro según le solicitemos, e irá representando cada polaridad como si fueran una persona y que se deje llevar libremente en el diálogo entre estas “personas”, que exprese sus sentimientos, sensaciones y emociones y no intente dirigir el diálogo. Y se agrega que el orientador, en ocasiones, sugerirá cambios y si es necesario puede colaborar en el diálogo sugiriendo frases.

El procedimiento implica:

1. Identificar las polaridades. Esto es siempre singular en cada persona y se observa a partir de la entrevista clínica operativa. A veces tales polaridades son carreras u ocupaciones, características asociadas a ellas o incluso personas reales del grupo familiar o de pares.
2. Disponer dos sillas o almohadones enfrentados. Uno representa una polaridad y el otro, la contraria.
3. Se conduce el diálogo entre ambas posiciones, pasando el consultante de una silla a la otra según qué polaridad tenga la palabra. En ocasiones el orientador puede operar como “yo auxiliar” y sugerir frases para el diálogo o estimularlo.
4. La finalización del diálogo está dada por la autopercepción de integración del consultante y la construcción de una nueva Gestalt.

Algunos criterios para conducir el diálogo son:

- Priorizar el sentir sobre el pensar del consultante.
 - Estimular el contacto con la espontaneidad en el diálogo. Se puede iniciar solicitando que cada polaridad se presente a sí misma.
 - Realizar señalamientos del lenguaje no verbal y contradicciones con el lenguaje verbal.
 - Favorecer el contacto con las emociones que emerjan.
 - Favorecer el darse cuenta mediante la integración de las proyecciones sobre la polaridad no integrada.
 - Incluir hacia el final la metaposición, que es cuando el consultante se para entre ambas sillas o almohadones, ahora como él mismo, y se estimula su darse cuenta.
- En resumen:

Objetivo

Facilitar la integración de polaridades sobre aspectos de la identidad vocacional.

Consigna

En la medida que te indique irás sentándote en cada silla y dialogando con cada aspecto que representes. Irás actuando como si cada polaridad fuera una persona. Es necesario que hables espontáneamente, sin tener la intención de que tenga sentido aquello que digas, procura mantener un diálogo fluido. En ocasiones yo te sugeriré frases para el diálogo o te daré otras indicaciones.

A continuación, propongo la descripción de un caso.

Damián se encuentra en un momento problemático en su proceso de orientación

vocacional y manifiesta no tener claridad al momento de decidir entre las carreras de nutrición y criminalística. Entonces, se realiza la técnica de diálogos vocacionales entre ambas carreras.

Nutrición: – Yo soy la carrera de nutrición, soy saludable, liviana, emocional.

Criminalística: – Yo soy la carrera de criminalística, soy fría, rigurosa, busco la justicia, pienso mucho y me gusta que las cosas se hagan como deben hacerse.

Nutrición: – Yo creo que te importa demasiado el deber, tendrías que aflojarte.

Criminalística: – ¿Para qué? Eso no está bien. Las cosas hay que hacerlas como deben hacerse.

Orientador: – Nutrición, contale cómo te sentís cuando te dice eso.

Nutrición: – Me siento exigida, que no doy más.

Criminalística: – Sos una carrera débil.

Orientador: – ¿A quién te parecés, Nutrición?

Nutrición: – A mi papá.

Criminalística: – Es verdad, actúo como nuestro papá. Él es quien nos exige hacer todas las cosas bien.

Nutrición: – Y ya estoy cansada, yo. Quiero hacer las cosas que me gustan.

Orientador: – (*Pidiendo a Damián que se levante de la silla y se pare en medio*) ¿De qué te das cuenta, Damián?

Damián: – De que lo que me atrae de la criminalística es todo lo que tiene que ver con el hacer las cosas bien, y de la nutrición el hacer cosas por placer. Y que mucho tiempo le hice caso a mi papá en todo. Él prefiere la carrera de criminólogo...

Orientador: – ¿Qué necesitas?

Damián: – Disfrutar y comenzar a pensar en mí y no en mi papá y lo que él quiera.

De esta manera, puede verse como para Damián la integración de las polaridades dispuestas en ambas carreras lo lleva a darse

cuenta sobre los introyectos tomados de su padre, y accede al contacto con su necesidad de individuación.

3. Proyecto de vida

Proyecto de vida es una técnica escrita, donde en un cuadro el consultante escribe la conformación de sus diferentes proyectos de vida. Dado que permite conocer el grado de construcción de este proyecto, se sugiere que esta técnica se utilice más bien avanzado el proceso de orientación vocacional, para que pueda haber contenido en lo que el consultante escriba. En general, cuando se aplica prematuramente, la expresión del consultante resulta inhibida.

El consultante debe colocar en la primera columna los nombres de los proyectos, luego cómo los realizará y en la tercera columna para qué los quiere realizar.

Al momento de analizar su producción sugiero tener en cuenta:

- Cantidad de los proyectos. Una cantidad reducida indicaría cierto nivel escueto al momento de planificar sobre el futuro, mientras que una cantidad amplia mostraría dificultad para focalizar la construcción del futuro.
- Orden de los proyectos. Hay un orden jerárquico del primero al último, ya que por espontaneidad tenderán a ser escri-

tos primero los más relevantes.

- Coherencia proyecto-finalidad-procedimiento. Observaremos la presencia o ausencia de la coherencia lógica entre la finalidad del proyecto y el procedimiento que señala para alcanzarlo.
- Profundidad y riqueza en las expresiones. Mientras mayor sea la presencia de estas características, más fielmente nos indicarán el grado de reflexión y solidez del proyecto de vida.
- Confrontación con el relato del consultante. Buscaremos concordancia o disimilitud con la información aportada en las entrevistas.

Un ejemplo: (ver Tabla 2)

Lo primero que observamos es la presencia de cuatro proyectos y la jerarquía que se establece entre ellos. Los dos primeros relacionados al ámbito de las carreras y los otros al ámbito de las satisfacciones personales. Tal polarización ya mostraría cómo, en este caso, se disocian el estudio académico de la satisfacción. Luego tenemos que existe cierta coherencia proyecto-finalidad-procedimiento, pero un déficit en la profundidad y riqueza de las explicaciones; por lo que podemos suponer cierto grado de inconsistencia en la construcción del proyecto de vida.

Ante una situación así sería recomendable conducir hacia la integración de los proyectos académicos y de los referidos a satisfacciones personales, y profundizar sobre los procedimientos que implica la ejecución de proyectos.

¿Qué quiero ser/tener?	¿Para qué?	¿Cómo lo haré?
<i>Profesor de historia</i>	<i>Para enseñar</i>	<i>Estudiando</i>
<i>Filósofo</i>	<i>Para aprender de muchas cosas</i>	<i>Estudiando</i>
<i>Escribir libros</i>	<i>Para ser famoso</i>	<i>Estudiando</i>
<i>Viajar a lugares con playa</i>	<i>Para descansar y conocerlos</i>	<i>Trabajando mucho</i>

Tabla 2

En resumen:

Objetivo

Facilitar la reflexión sobre la construcción del proyecto de vida.

Consigna

En esta hoja realiza un cuadro que tenga tres columnas. En cada una de ellas irás escribiendo lo que corresponda. En la primera columna escribirás “¿qué quiero ser/tener?”. En la segunda columna “¿para qué?”, y en la tercera “¿cómo lo haré?”. Intenta escribir detalladamente en cada columna y tómate el tiempo necesario para reflexionar sobre tus respuestas. Es posible colocar más de un proyecto.

4. Árbol genealógico vocacional

La conocida técnica del árbol genealógico vocacional (ARGEVOC) nos permite indagar y conocer la estructura y dinámica familiar del consultante, sobre el distingo de los aspectos vocacionales. Vislumbrando de esta manera las pautas familiares que posiblemente incidieron en la problemática vocacional. Además, tiene como propósito detectar repeticiones, identificaciones, elecciones previas y lealtades familiares sobre el foco de lo vocacional.

Esta técnica es comprendida en su profundidad cuando es leída desde el enfoque transgeneracional. En este enfoque se traza un distingo que comprende al sistema familiar como compuesto por los miembros de la familia presentes en el aquí y ahora y a los que ya han muerto, independientemente de si antes tuvieron o tienen interacción en el nivel concreto con el consultante. Son numerosos los autores que han contribuido a este enfoque con distintas teorías. Iré rescatando las ideas

fundamentales de sus conceptualizaciones.

En primer lugar, la psicogenealogía “estudia la influencia que los hechos y acontecimientos ocurridos en la historia familiar ejercen sobre las personas. Estos pueden haber ocurrido en la propia biografía, o ser intergeneracionales, incluso, transgeneracionales” (Meschiany, 2018: 12). Se reconoce como fundadora de este enfoque en la década del 80 a Anne Ancelin Schützenberger. Por su parte, el enfoque transgeneracional “es un vasto campo de investigación de fenómenos de transmisión consciente y no consciente sobre la trayectoria familiar a través de las generaciones” (Meschiany, 2018: 12). En cierto modo este enfoque sostiene a la psicogenealogía y el enfoque transgeneracional se entrecruzan en múltiples conceptos y prácticas; ante ello considero conviene utilizar el término de enfoque transgeneracional como la síntesis de ambas disciplinas.

Quienes adherimos a este enfoque, pensamos que los ancestros mantienen vínculo con los posgénitos y que ello no se determina por el grado de conocimiento consciente acerca del otro. Otras autoras como Doris y Lise Langlois resumen esta idea cuando dicen que “la historia individual está encajada dentro de una historia familiar” (Langlois y Langlois, 2010: 26), formamos parte de una extensa red de interrelaciones con la familia ancestral. Por ejemplo, puede que exista una implicación sistémica con un bisabuelo al cual no conocemos, que podría gatillar ciertas conductas-problema en los posgénitos sobre aspectos referidos a carreras u ocupaciones. A propósito, Schützenberger (2001) plantea que la intervención en el enfoque transgeneracional va a apuntar a la familia y su genealogía entera, a su historia conocida y sus secretos.

La transmisión transgeneracional también recibe diversas explicaciones. Para Paola del Castillo, “el peso de la memoria genealó-

gica se transmite durante el proyecto parental en el momento de la concepción de un hijo, en el deseo de los ancestros de ver realizados sus deseos” (Del Castillo, 2013: 21).

Ivan Boszormenyi-Nagy y Geraldine Spark, desde las teorías psicodinámicas, explican tal fenómeno con el concepto de “lealtades invisibles”. Son lealtades que a nivel no consciente llevan a que de forma individual se tomen comportamientos que garanticen la pertenencia al sistema mayor. Por ejemplo, buscando mantener la permanencia en el sistema familiar, conservando la repetición de determinadas carreras u ocupaciones. Es a través de la lealtad que formamos parte de una familia y de su historia. Boszormenyi-Nagy y Spark (2003) definen a las lealtades como el fenómeno que lleva a los miembros de la familia a comportarse de determinada manera por “una coerción externa, el reconocimiento consciente de su interés por pertenecer al grupo o una obligación de pertenencia que los ligue de modo inconsciente (...) Son como fibras invisibles pero resistentes que mantienen unidos fragmentos complejos de conducta relacional” (203: 56-57).

Además, para estos autores, el desarrollo de los miembros individuales en una familia por un lado implica cierto grado de pérdida personal y específica de su lealtad. Este momento de desarrollo aparece particularizado con el momento de la elección vocacional, ya que inserta al hijo en el mundo adulto y lo separa de la familia (cuando el consultante es adolescente o joven). Ello tiende a generar que se fuercen lealtades para que tal miembro no se diferencie del grupo familiar, dificultando su gradiente de desarrollo o manteniendo la pertenencia desde la repetición de clases de carreras u ocupaciones.

Vemos que las lealtades son una característica del grupo, una fuerza sistémica, y también se manifiestan a través de compor-

tamientos. Y son fuentes de sentimientos, esencialmente, de culpa generada al no responder como se espera a las expectativas y a las obligaciones que la lealtad representa para esa persona en particular.

Existe un continuo dar y tomar de expectativas entre las diferentes personas y la familia a la que esta pertenece. Es así que en la dinámica y el funcionamiento familiar, a través del balance y de la proyección que hacen los padres, se establece qué es lo que el hijo debe o tiene la obligación de hacer, qué es lo que los padres exigen, qué es lo que se espera de él. Y sobre qué carreras y ocupaciones debe insertarse, sobre cuáles no; cómo debe ser su camino académico y profesional.

De la configuración que toman las lealtades familiares sobre el proceso de orientación vocacional pueden distinguirse tres momentos en la elección:

1. Cuestionamiento sobre la identidad vocacional y desequilibrio en el sistema.
2. Tolerancia del sentimiento de deslealtad.
3. Introducción de un nuevo equilibrio en el sistema familiar.

El primer momento da cuenta de cuando el consultante inicia un proceso de orientación vocacional, el cual es vivido como un intento de desarrollo y separación del sistema de códigos de la familia, es decir, de sus normas explícitas e implícitas de funcionamiento. Ante ello, puede ocurrir que el consultante acabe en una elección inauténtica que responda a las exigencias familiares y le asegure su “pertenencia”. O bien puede posibilitarse que, mediante el darse cuenta, se individualice su proyecto de vida del proyecto parental y comience el proceso de individuación de su deseo para el futuro.

Más tarde deviene el segundo momento, donde los sentimientos de deslealtad buscan que el miembro del sistema no se aparte de los códigos no conscientes establecidos. Tolerar

dicho sentimiento implica que el consultante adquiera fortaleza yoica, tome contacto con sus necesidades y establezca una frontera de contacto adecuada. Cuando esto no es posible, pueden emerger elecciones basadas en la culpa o en conductas melancólicas y futuros trayectos académicos o profesionales vividos con frustración.

Finalmente, si se puede tolerar la deslealtad e introducir una nueva posición en la organización de la familia, es decir, ingresar al mundo adulto y cambiar las necesidades respecto de la familia, se logra un acomodamiento donde la deslealtad cae o deja de ser protagónica. La familia se ha reconfigurado en torno a una elección auténtica de uno de sus miembros, y recibe con benevolencia que ese miembro siga en su gradiente de desarrollo.

Estos momentos llevan tiempos personales según la maduración de cada persona y especialmente requieren de la presencia de acompañamiento del orientador, que este no acelere el proceso ni lo inhiba; ya que cada sistema familiar y cada persona presentan ritmos particulares para ajustarse a los cambios de información.

Ahora, luego de haber conocido algo más sobre el fundamento teórico de la técnica, paso a explicar el procedimiento de su aplicación. Cabe aclarar que en la toma del árbol genealógico es sumamente importante la entrevista previa y posterior a él, para facilitar en el consultante el esclarecimiento del contexto familiar de la información que se recaba. Ya que, por ejemplo, conocer fechas de nacimiento de diferentes miembros de la familia en sí mismo no significa nada, lo significativo está cuando ello dispara un darse cuenta en el consultante.

En principio, se le solicita al consultante que recabe información de al menos tres generaciones de su familia (a veces asistido por algún miembro mayor en su familia).

Debe considerar nombres completos, fechas de nacimiento y muerte, carreras y ocupaciones, trayectorias vocacionales-ocupacionales, características de las relaciones predominantes entre las personas. Generalmente se le da al consultante la consigna en una sesión y a la siguiente trae la información, aunque podría llevarle más tiempo puesto que en ocasiones las familias son especialmente cripticas para revelar la historia familiar.

Luego, se le pide haga una representación gráfica con toda la información recabada. Si bien históricamente el ARGEVOC fue una técnica de “tarea para la casa”, recomiendo enfáticamente que el gráfico lo haga el consultante en la sesión para poder atender al estilo que utiliza, olvidos, remarcaciones, bloqueos y verbalizaciones durante el proceso, ya que es información no consciente que puede considerarse.

Más tarde, se realiza una entrevista sobre la historia familiar y sus percepciones sobre el gráfico. Por ejemplo, qué recurrencias o diferencias encuentra, que reflexione sobre las trayectorias de cada persona y las relacione con la suya. Müller (2013) recomienda también que el consultante con colores marque semejanzas, afinidades y rechazos que perciba en el árbol genealógico. En este sentido, el verdadero trabajo de la técnica es el que se realiza en este momento de entrevista luego de graficar el árbol genealógico, y el grado de eficacia dependerá en gran medida de la habilidad del orientador para facilitar el darse cuenta del consultante sobre las conexiones de su historia familiar con su proyecto de vida.

Entonces, al momento de analizar la técnica podemos tener en cuenta:

- Circunscribir el análisis a un motivo de consulta, ya que la información de la historia familiar es tan amplia que si no se la enfoca resulta confusa y sin utilidad.
- Semejanzas en nombres, fechas de naci-

miento/muerte, carreras u ocupaciones. Las semejanzas podrían indicar hacia dónde se dirige una posible identificación, que en ese caso conviene explorar.

- Significado del nombre del consultante, para explorar posibles expectativas familiares sobre el consultante.
- Relaciones afectivas entre los miembros de la familia. Aquí podemos observar características de las relaciones, especialmente las de tipo simbiótico o de rechazo, que podrían favorecer a que emerjan identificaciones.
- Repeticiones de carreras y ocupaciones. Desde estas se pueden inferir ciertas lealtades a agruparse en una clase determinada de carreras u ocupaciones.
- Trayectorias vocacionales de las generaciones anteriores. Buscar problemáticas vocacionales no resueltas que podrían pasarse como el fenómeno de la “papa caliente” a la siguiente generación. Por ejemplo, si la madre no pudo estudiar porque tuvo que trabajar tempranamente para ocuparse del sostén económico del hogar al enfermar su padre, podría tender a transferir a la siguiente generación altas expectativas sobre el concluir carreras académicas.
- Estructura familiar. Es decir, su composición y características formales.
- Adaptación al ciclo vital. Cómo la familia responde a los cambios en el desarrollo en sus miembros.
- Repetición de pautas a través de generaciones. Son las repeticiones de relaciones afectivas.
- Sucesos de vida y funcionamiento familiar. Eventos significativos que vivió el grupo familiar y su proceso de adaptación a ellos.
- Pautas vinculares y triángulos. Es decir, patrones de conducta relacional entre

varios miembros que tienden a mantenerse estables en el tiempo.

- Equilibrio y desequilibrio familiar. Comportamientos que tiene el consultante principalmente para mantener el equilibrio del sistema familiar.
- Conclusión. Integración de los apartados anteriores y respuesta al motivo de consulta.

En resumen:

Objetivo

Facilitar el darse cuenta en el consultante sobre las lealtades familiares relacionadas con el proyecto de vida.

Consigna

Recaba información de al menos tres generaciones de tu familia, teniendo en cuenta nombres completos, fechas de nacimiento y muerte, trayectorias vocacionales y tipos de relaciones afectivas.

Grafica en esta hoja toda la información que recabaste.

A continuación, se describe el análisis de un caso.

Caso Daniel

Motivo de consulta

“No sé qué me gusta para estudiar, no sé si seguir en nutrición o intentar de nuevo entrar para policía”.

Historia familiar

Familia de origen

Daniel es hijo de Rubén y Ana, es el cuarto de los hijos. Rubén y Ana se divor-

ciaron durante la adolescencia de Daniel, cuando Ana le fue infiel; anteriormente Rubén también había incurrido en infidelidad. A partir de ese hecho, los hijos pasaron

a convivir con el padre. Posteriormente, las hijas mujeres se independizaron económicamente y se fueron a vivir con sus respectivas parejas.

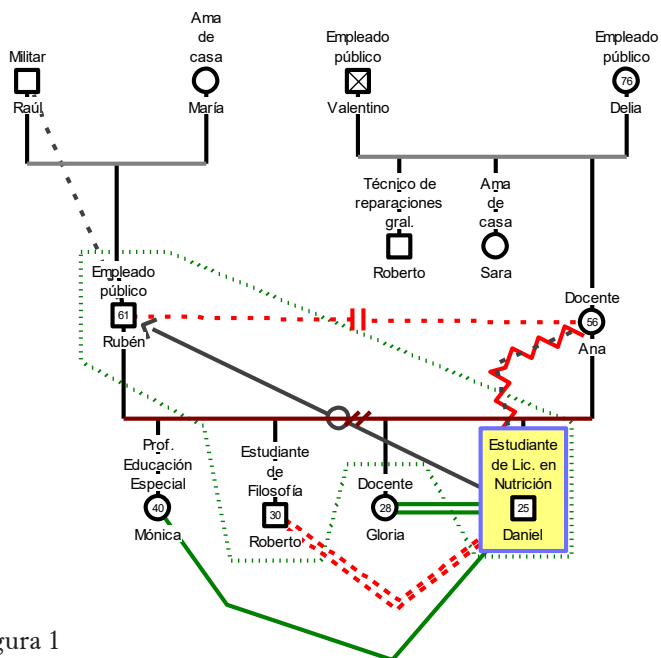


Figura 1

Referencias

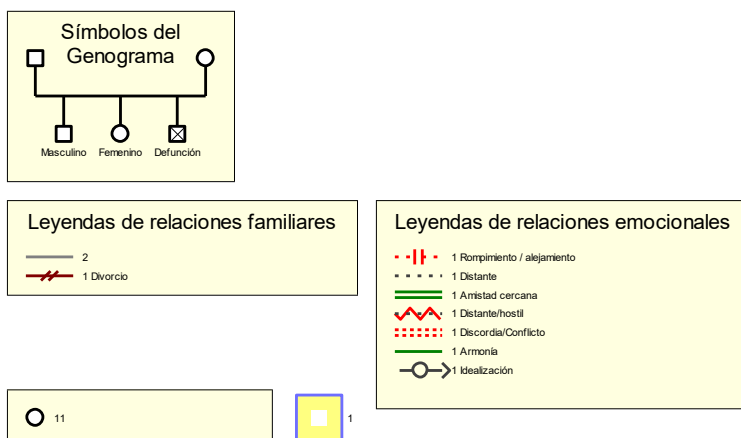


Figura 2

Rama paterna

Rubén es hijo de Raúl y de María. Raúl fue militar y María trabajó en el desarrollo de las tareas hogareñas. Rubén estudió técnico electricista, pero actualmente trabaja como empleado público realizando gestiones administrativas. No se tienen datos sobre las relaciones entre ellos.

Rama materna

Ana es hija de Valentino y Delia. Ana es la tercera de tres hermanos, trabaja como docente de nivel primario. Su hermana Silvia trabaja en la gestión de tareas del hogar y Roberto es trabajador independiente realizando tareas técnicas. Delia fue empleada pública y Valentino también.

Trama de vida

Actualmente Daniel estudia su cuarta carrera. Anteriormente estudió por cortos períodos de tiempo Criminalística, Educación Física, Ingeniería Civil, Policía, y actualmente hace dos años estudia la Licenciatura en Nutrición. Su conflictiva actual radica en no encontrar en las carreras que estudia un objeto que le atraiga y sostenga la conexión con su proyecto de vida. Por otra parte, cuando su madre es infiel a su padre, él toma partido juzgando a su madre ante tal hecho y decide dejar de verla. A nivel de la personalidad tiende hacia la rigidización de sus conductas en síntomas obsesivo-compulsivos, como la hiperideación, la duda fija, la pulcritud y la necesidad de acatar las reglas constantemente.

Análisis del nombre

Daniel significa “dios es el único juez”, representa la percepción de una injusticia en la genealogía y la tendencia a la perfección. Lo que se relaciona con acatar las reglas para ser bien visto ante los ojos del padre. En su historia vital esto se relaciona con la infidelidad

de la madre, que es percibida como injusticia y lleva a Daniel a excluirla y, a su vez, a su idealización hacia la figura paterna.

Estructura familiar

Se trata de una familia de convivencia bigeneracional y atravesada por la separación de los padres, donde los hijos varones conviven con el padre y las hijas mujeres se han independizado económicamente.

Adaptación al ciclo vital

El sistema muestra dificultades a la adaptación a las relaciones de pareja, no pudiendo sostenerlas y desencadenando separaciones con el motivo de infidelidades.

Repetición de pautas a través de las generaciones

Se observa que Daniel tiene en su fecha de nacimiento cercanía con la del padre, lo que podría marcar identificaciones sobre las expectativas familiares y que se corroboran en la idealización hacia el padre que estructura Daniel.

Respecto de las profesiones se observa la repetición de ocupaciones de docencia entre la madre y las hijas, de formación técnica en los varones, y la recurrencia del deseo de Daniel por ser policía y la semejanza con la carrera militar de su abuelo paterno.

Sucesos de vida y funcionamiento familiar

La separación de los padres, en la primera adolescencia de Daniel, desencadenó la ruptura familiar en alianzas con los padres: los varones tomando alianza con el padre; las mujeres, con la madre.

Pautas vinculares y triángulos

Daniel se pone como aliado del padre contra la madre, acusándola de su inmoralidad

por la infidelidad; pero a la vez negando las infidelidades del padre.

Equilibrio y desequilibrio familiar

Respecto del equilibrio en la familia, Daniel lo cumple al intentar satisfacer las expectativas del padre, de modo que busca la perfección en sus acciones. Lo que genera frustración; ya que, al tener una trayectoria universitaria inestable, se desvaloriza y culpabiliza.

Conclusión

Puede suponerse que los comportamientos de Daniel de proteger a su padre, que implica cierta simetría de la relación, y que se acentúan luego de la separación de sus padres, configuran identificaciones de él con el sitio de “padre del padre”. Es decir, que se ubica en la posición del abuelo paterno. Por analogía entiendo cómo tales comportamientos llevan a que se identifique con el proyecto de vida del abuelo paterno. Si examinamos que la relación del abuelo con su propio hijo, el padre de Daniel, fue una relación de distancia, podemos sostener tal hipótesis.

En este camino, presumo que existe una carencia afectiva en el padre que probablemente busque satisfacer con la protección y compañía que Daniel, su hijo, le provee. Generando así un desplazamiento donde se dice “aquello que no recibí de mi padre, lo obtengo de mi hijo”. En este contexto, es comprensible Daniel se identifique con su abuelo paterno.

En suma, el proyecto de vida del abuelo paterno en la carrera militar, parecer ser, se transfiere en el interés de Daniel por la carrera policial. Tal fenómeno también explicaría la analogía entre la tendencia de Daniel a administrar la “justicia” y el lugar que tal tendencia alcanza en la carrera policial, dados

los atributos generales de un policía de quien se espera sea un administrador de la justicia. Por tanto, resultaría verosímil la idea de que el interés de Daniel en la carrera policial estaría disparado por pautas familiares y no por un interés conectado con su sí mismo.

Finalmente, para dar cierre a este artículo, recomiendo enfáticamente comandar la aplicación y análisis de cada intervención según lo que emerja en el contexto. Esto significa que es la particularidad del consultante y su proyecto de vida lo que orienta, valga la redundancia, la orientación vocacional; no las ideas preconcebidas del orientador. Después de todo, las ideas solo son ideas.

En suma, el aporte de estas intervenciones desprendidas de la terapia Gestalt y de la psicología sistémica nos son útiles para producir ambientes en la orientación vocacional que faciliten el darse cuenta del consultante. Una técnica, cualquiera sea, si no favorece el darse cuenta, el aprendizaje y el contacto con la experiencia, es una experiencia banal. Y nosotros como orientadores buscamos que las experiencias en el proceso sean sumamente profundas, significativas y transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G. (2003). *Lealtades invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carabelli, E. (2013). *Entrenamiento en Gestalt*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Del Castillo, P. (2013). *La Psicogenealogía Aplicada. Como una saga puede esconder otra*. Barcelona: Obelisco.
- Casullo, M. (2006). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase* (1° ed.) Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo S.A.

- Goldemberg, M. (2000). *Notas de Epistemología Sistemica*. Buenos Aires: Ediciones del pilar.
- Langlois, D. y Langlois, L. (2010). *Psicogenealogía: cómo transformar la herencia psicológica*. Madrid: Ediciones Obelisco.
- Meschiany, M. (2018). *La sangre tira: cómo la historia familiar marca nuestra vida y cuáles son los caminos para encontrar opciones sanadoras (Vol. 1)*. Buenos Aires: Signos Editorial.
- Messing, C. (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyecto en los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Müller, M. (2013). *Descubrir el camino: técnicas y estrategias para orientadores*. Buenos Aires: Bonum.
- Schützenberger, A., (2001). *¡Ay mis ancestros!* Buenos Aires: Edicial Buenos Aires.
- Terceros, N., Tornello, F. y Uño, G. (2018). "Aportes de la Gestalt y el enfoque sistémico en orientación vocacional". Libro de comunicaciones libres del XIX Congreso Argentino de Orientación vocacional (pp. 471-478), Buenos Aires: APORA. Disponible en: http://www.apora.org.ar/publico/files/libro_de_comunicaciones_libres_congreso_salta_20112018.pdf
- Yontef, G. (2002). *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en terapia gestáltica*. Buenos Aires: Paidós

Revisión de la calidad de las preguntas de opción múltiple utilizadas en los exámenes parciales de la Cátedra de Derecho Comercial durante el año 2017

Quality Review of the Multiple-choice Questions used in the 2017 Commercial Law Mid-term Exams

María Victoria Rainero¹

Citar: Rainero, M. V. (2019). Revisión de la calidad de las preguntas de opción múltiple utilizadas en los exámenes parciales de la Cátedra de Derecho Comercial durante el año 2017. *Cuadernos Universitarios*, 12, pp. 93-103.

Recibido: marzo 2019

Aceptado: mayo 2019

Ensayo científico

Resumen

La Cátedra de Derecho Comercial de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Salta implementa, desde 2013, exámenes escritos de opción múltiple como instrumentos de evaluación sumativa, cuya aprobación es uno de los requisitos para obtener la condición de alumno regular. En 2018 se utilizó el índice de Galofré para revisar la calidad de las preguntas incluidas en dos evaluaciones parciales implementadas durante el año anterior. De las 100 preguntas evaluadas, solo el 32 % fue aceptable, lo que determinó un bajo índice de calidad total de los exámenes. En ambas evaluaciones intermedias se encontró que los defectos más frecuentes en la redacción de las preguntas eran la falta de viñeta y la exploración de conocimientos solo a nivel de memoria. Se concluyó que el equipo docente debe capacitarse en la elaboración de los ítems para mejorar la calidad de los exámenes.

Palabras clave: evaluación - preguntas de opción múltiple - índice de calidad

Abstract

The chair of the Commercial Law Department of the Law School at Salta Catholic University implemented written multiple-choice exams to assess full-time students as from 2013. In 2018, the Galofré Index was applied to review the quality of the questions used in two different mid-term exams of the previous academic year. Of the 100 questions assessed, only 32 per cent were considered acceptable, establishing a low exam quality rate. The findings in both exams showed that the most common problems regarding the questions were the lack of sufficient case studies and the predominance of memory and recall questions.

¹ Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL.

It was concluded that the faculty should receive training in question design in order to improve exam quality.

Keywords: exams - multiple-choice questions - quality Index

Introducción

El presente trabajo pretende ser un aporte didáctico para los equipos de cátedra de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas, de la Universidad Católica de Salta (UCASAL); ya que evidencia la importancia de autoevaluar las prácticas docentes y, en particular, de revisar los instrumentos de examen, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluar los aprendizajes es, sin duda, una de las actividades que más han preocupado a los docentes de la Cátedra de Derecho Comercial en esta unidad académica, pues ofrece la posibilidad de conocer la efectividad de la actividad educativa y sus resultados. La evaluación permite al docente de esta asignatura valorar en el alumno el desarrollo de las competencias específicas mercantiles que debe adquirir en función del perfil profesional de abogado.

Por ello, se ha procurado indagar en distintas estrategias de evaluación para ser capaces de generar una propuesta superadora de los sistemas de exámenes tradicionales (ensayos escritos u orales), que normalmente utilizan quienes enseñan saberes jurídicos en esta carrera.

Así, en la planificación anual de la cátedra se decidió implementar dos exámenes parciales de selección múltiple que, sumados al porcentaje de asistencia a clases y a la aprobación de trabajos prácticos, permiten obtener la condición de alumno regular de la asignatura.

Sabido es que los exámenes construidos sobre la base de ítems o preguntas de opción múltiple permiten llevar a cabo una evaluación

válida y confiable de los saberes académicos alcanzados por los estudiantes, siempre que se hayan diseñado convenientemente y las preguntas estén bien redactadas. Frente a esta exigencia, siendo conscientes de que la dificultad mayor recae en la construcción de los ítems, cabe preguntar “¿cuáles criterios técnicos se deben observar a la hora de formular preguntas de opciones múltiples?”.

Una vez establecidas estas reglas, se requiere un análisis más profundo del instrumento; pues es probable que la inobservancia de tales criterios a la hora de redactar las preguntas incida directamente en las falencias que evidencian los alumnos para resolverlas. Los equipos docentes suelen dar por sentado que los exámenes parciales están correctamente redactados. Creer esto es un error. La eficacia y efectividad del instrumento de evaluación se mide a partir de los resultados obtenidos por los alumnos. Por ello, un bajo índice de aprobación, sumado a la disconformidad de los estudiantes respecto a la formulación de las preguntas, determina necesariamente una revisión de la calidad de los ítems con los que se han construido estos instrumentos de evaluación objetiva durante el año académico 2017. He aquí el motivo principal de este trabajo: establecer la calidad de las preguntas formuladas por la cátedra en relación a estos criterios técnicos. Para mejorar hay que evaluar la evaluación. Se utilizará el índice de calidad de Galofré, que sobre la base de 10 criterios técnicos permite revisar la calidad de los ítems, establecer cuáles son los defectos de construcción que adolecen y, en su caso, corregirlos; evitando así que la evaluación se desdibuje en su objetivo.

Objetivo general

Revisar el índice de calidad en las preguntas que se formularon para construir los instrumentos de evaluación parcial en la Cátedra de Derecho Comercial durante el año 2017.

Objetivos especiales

- Describir los criterios técnicos para construir preguntas en los instrumentos de evaluación de múltiple opción.
- Determinar la calidad de las preguntas utilizadas en la construcción de los exámenes de la cátedra en relación a los criterios técnicos descriptos.

Instrumentos

- Encuesta de cátedra realizada a los alumnos
- Observación científica de documentos (exámenes de múltiple opción)
- Registro informal de reuniones de cátedra
- Lectura de documentos: Planificación de Cátedra 2017

La evaluación en la Cátedra de Derecho Comercial

“La evaluación del aprendizaje es un mecanismo regulador del proceso didáctico, pues nos posibilita su retroalimentación, dirección y perfeccionamiento” (Díaz Rojas y Leyva Sánchez, 2013). Es una actividad permanente, sostenida y flexible por medio de la cual se obtiene información acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes para que, según las necesidades, se tomen decisiones en la enseñanza orientadas al logro de los objetivos planificados. Esto significa que las informaciones suministradas por las diversas estrategias de evaluación han de ser

utilizadas para la reflexión constante y para la implementación de aquellos aspectos que precisan ser afianzados en la búsqueda de la competencia.

Aunque pueda parecer una obviedad, no debe olvidarse que la evaluación forma parte del currículo universitario. Es decir, está incluida en el proyecto formativo profesionalizador y de acreditación que cada facultad desarrolla.

Ahora bien, cuando se decide llevar adelante un proceso evaluador, comienza a transitarse la fase de su diseño o construcción. Este es el momento de plantear objetivos, contenidos, niveles taxonómicos, grados de dificultad, entre otros aspectos. Es la instancia de preparación y anticipación a la acción, es el momento de delinear el mejor recorrido que se puede elegir para recuperar los indicios que den cuenta del objeto que se pretende evaluar, en este caso, el aprendizaje.

La fase del diseño es clave para decidir qué evaluación se propone, y esta requiere un tiempo particular de reflexión que no siempre se concede. Hay que planificar la evaluación. En esta instancia,

(...) la primera definición que necesita realizar el docente es identificar el propósito principal que se persigue con ella. Tener claro el para qué de una evaluación, brinda la posibilidad de definir qué se pretende evaluar. Luego, en función a ello vendrá la determinación de los contenidos y las diferentes capacidades de variada complejidad que se pretenden examinar. (Perassi, 2013)

En el ámbito de las ciencias jurídicas, aun cuando se han empleado con mayor frecuencia pruebas tradicionales de verificación de aprendizajes —tales como exámenes a desarrollar, orales o escritos—; lo cierto es que desde el principio del siglo XIX, y en especial

a partir de la tradición anglosajona, los exámenes escritos con preguntas estructuradas de tipo selección múltiple han permitido una evaluación válida y confiable de saberes jurídicos, siempre que se hayan planificado convenientemente.

En este marco conceptual, el equipo de la Cátedra de Derecho Comercial en la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas (UCASAL) contempla en su planificación anual dos evaluaciones parciales de opción múltiple, que los estudiantes deben aprobar como uno de los requisitos para obtener la condición de alumno regular. Estas pruebas objetivas son concebidas como instancias académicas intermedias en las cuales se analizan resultados centrados en procesos de apropiación, abordaje e incorporación de contenidos y competencias. Son estadios de análisis que, complementados por la elaboración y discusión de trabajos prácticos o evaluaciones de tipo tradicional, posibilitan reflexionar sobre secuencias de desarrollo de la tarea docente, su sentido, intencionalidad y objetivos; siempre visualizando obstáculos que permitan realizar las ratificaciones, rectificaciones y redirecciones que se estimen necesarias.

A raíz de los resultados obtenidos en los exámenes parciales realizados durante el ciclo lectivo 2016, que evidenciaban una disminución en el rendimiento académico de los estudiantes (con bajas calificaciones y dificultades para responder las preguntas), se llevó a cabo una encuesta anónima entre los alumnos al finalizar ese año, que arrojó como resultado que un 50 % de los alumnos encuestados no estaba conforme con la metodología de la evaluación parcial. Entre otras respuestas, manifestaron en un 29,8 % que no les había gustado este método de evaluación “por la redacción de las preguntas” mientras que un 19,3 % expresó: “me costó acostumbrarme”.

En la reunión de cátedra, a fines del año

2016, los docentes analizaron los resultados de la encuesta, concluyendo que las dificultades para resolver los ítems se asociaban a la falta de habitualidad de los alumnos para ser evaluados con el sistema de opción múltiple. Deciden, entonces, incorporar en la propuesta pedagógica del año 2017 cuatro pruebas optativas de evaluación no obligatorias denominadas coloquios. Estos tenían como objetivo primordial introducir a los estudiantes en la metodología del examen de opciones múltiples, mediante preguntas sencillas construidas sobre la base de respuestas con doble alternativa.

Esta herramienta, pese a su loable propósito, no modificó la situación. Los alumnos se mostraron conformes con la implementación de los coloquios —que pese a su carácter opcional eran realizados por la gran mayoría— pero la tasa de aprobación no cambió considerablemente.

Surge, entonces, la necesidad de someter el instrumento de evaluación parcial de opción múltiple de la cátedra a una revisión más profunda, la cual nunca se llevó a cabo hasta la fecha. Hay que evaluar el instrumento para mejorarlo, máxime si se tiene presente que un 29,8 % de los alumnos manifestó en la encuesta que “no le gustó la redacción de las preguntas”.

La labor de revisión, lógicamente, debe comenzar por explicitar los criterios técnicos que se requieren observar a la hora de formular preguntas de opciones múltiples para confeccionar correctamente este tipo de exámenes.

Criterios técnicos para formular preguntas de opciones múltiples

Los aportes proporcionados por la Docimología han permitido establecer ciertas reglas que se deben respetar para formular

adecuadamente las pruebas objetivas. Luego de explicitarlas, se estará en condiciones de señalar los defectos de redacción más frecuentemente observados con el fin de que puedan evitarse.

En primer lugar,

[se debe] señalar como norma general que el contenido del examen debe coincidir con los objetivos planificados; y lógicamente, los contenidos fundamentales han de tener más peso que los temas menos importantes. Es muy recomendable por ello establecer una tabla de especificaciones y determinar con anterioridad cuantas preguntas de cada parte de la asignatura se van a elaborar de acuerdo con su importancia y pertinencia. Cada pregunta debe centrarse en un concepto importante, evitando aquellas que evalúen el conocimiento de datos triviales. (Pales-Argullos, 2010).

También, resulta conveniente establecer de antemano el grado de dificultad atribuida a la prueba. En tal sentido, el examen es más fiable si al elaborarlo se realiza una combinación adecuada de las preguntas, tales como: fáciles (25 %), de dificultad media (50 %) y difíciles (25 %).

Por otra parte, las preguntas pueden explorar distintos niveles taxonómicos o categorías de conocimiento, ya que al leer una pregunta y al pensar la respuesta o solución se ponen en juego distintos procesos intelectuales. “Para responder una pregunta del nivel memoria se requiere simplemente la recordación de un dato aislado, mientras que para responder las preguntas de nivel superior hay que interpretar datos, comprender y aplicar información, sacar conclusiones y/o tomar decisiones” (Galli et al., 2011). Por lo tanto, hay que evitar confeccionar preguntas que solo exploren la capacidad de recordar conocimientos abstractos, y hacer una práctica

de la incorporación de viñetas a los enunciados que posibilitan la resolución de casos o soluciones problemáticas.

El ítem siempre contiene una consigna que expresa la actividad que el alumno debe realizar, muchas veces valiéndose de los datos o elementos que se le ofrecen. Una dificultad muy frecuente que se observa en los instrumentos de evaluación es la imprecisión en la elaboración de sus consignas. Toda consigna debe ser clara, precisa y utilizar un lenguaje comprensible para el destinatario. Debe admitir una única interpretación de aquello que se solicita (aunque las maneras de resolver eso que se pide sean múltiples).

La dificultad de un ítem, no debe radicar en la comprensión de la acción que se le solicita al alumno cuyo aprendizaje se pretende evaluar, sino en la decisión y ejecución correcta de las acciones que ese ítem está demandando. Es necesario recordar que la elaboración de ítem debe atender (en términos de capacidades y contenidos) las definiciones que esos evaluadores plasmaron en la tabla de especificaciones. (Morales, 2012)

En cuanto a su estructura, los ítems o preguntas de una prueba de opción múltiple se construyen de manera esencialmente similar. Constan de un enunciado (tallo), que se completa con dos o más opciones alternativas. Una es la respuesta correcta (clave) y las demás son distractores.

El tallo es la base del ítem y debe enunciar claramente el problema planteado, preferentemente de forma positiva; de tal manera que, luego de leerlo, el estudiante pueda conocer exactamente qué se espera que resuelva.

Las alternativas deben ser redactadas en forma clara y concisa. Es aconsejable mantener la homogeneidad en el contenido

y una gramática consistente con el tallo. Los distractores, por su parte, deberán aparecer tan plausibles como la respuesta correcta.

Al redactar las preguntas de opciones múltiples, suelen cometerse algunos errores técnicos que se deben evitar, pues no solo afectan la calidad del examen sino que además pueden proporcionar una visión errónea de lo que se quiere evaluar. A continuación se mencionan algunos de los errores más frecuentes, a saber:

- Formular enunciados que supongan juicios de valor u opiniones personales.
- Proponer opciones o distractores que no tengan correspondencia gramatical con el enunciado. Cada opción debe poder leerse a continuación del enunciado.
- Plantear opciones mutuamente excluyentes u obvias.
- Incluir opciones globalizadoras tales como “ninguna de las anteriores”.
- Usar términos imprecisos (“posiblemente”) o absolutos (“siempre, nunca”).
- Utilizar opciones heterogéneas tanto en lo que se refiere a su longitud como a su complejidad. Habitualmente se tiende a que la opción más larga o compleja sea la correcta.
- Repetir elementos en las opciones de tal manera que sean comunes a varias de ellas. Hay una tendencia a que la alternativa correcta sea la que posee más elementos en común.
- Reiterar palabras en las opciones que pueden estar en el enunciado.
- Formular opciones complejas o dobles, que contengan más de una solución.
- Expresar incorrectamente o de forma no homogénea los datos numéricos.
- Utilizar proposiciones negativas o dobles negativas, o incluir respuestas negativas cuando el enunciado es también negativo.

La redacción de los ítems debe complementarse con su revisión periódica para verificar su adecuada elaboración. Esto, también, permitirá identificar aquellos que no estén funcionando correctamente, posibilitando que se los remueva de la evaluación o, en su caso, se los corrija o cambie apropiadamente.

Estos criterios técnicos fueron tomados como referencia para la revisión de las preguntas de opción múltiple en los exámenes elaborados por la cátedra, dado que constituyen la base del índice de calidad de Galofré.

El índice de Galofré para la revisión de la calidad de las preguntas

Alberto Galofré (2010), después de traducir el manual del NBME (National Board of Medical Examiners) y de analizar otras publicaciones, diseñó un índice de calidad de los exámenes, que es una sistematización de las recomendaciones publicadas sobre la construcción de preguntas de selección múltiple. En efecto, el índice se basa en evaluar cada pregunta de opción múltiple teniendo en cuenta diez criterios y se considera que la calidad del ítem será óptima si cumple con la totalidad de ellos. Los diez criterios técnicos que se tomaron en cuenta son:

1. Presencia de viñeta: se refiere a la presencia de un caso o procedimiento o problema.
2. Enunciado completo: incluye toda la información necesaria para comprender la pregunta. Se puede pensar la respuesta antes de leer las opciones.
3. Evita uso de negaciones: “excepto”, “NO es”, “incorrecto”.
4. Concordancia gramatical entre enunciado y opciones: la pregunta del enunciado y las opciones respetan las reglas gramaticales en cuanto a género y

- número. Por ejemplo, si se pregunta por “el”, no poner “los” en una alternativa.
5. Distractores verosímiles: todas las opciones deben parecer verdaderas, igualmente atractivas; no se aceptan opciones “absurdas”.
 6. Extensión similar entre las opciones: todas las opciones deben tener una longitud similar, más o menos el mismo número de palabras.
 7. Evita las opciones “ninguna” y “todas las anteriores”.
 8. Opciones ordenadas: ya sea lógica o numéricamente. Opciones con números en orden creciente o decreciente.
 9. Opciones homogéneas: similares en cuanto al contenido.
 10. Nivel de aplicación de conocimiento o superior: que la pregunta promueva un proceso intelectual superior a la memoria o el recuerdo. Pensar la respuesta requiere razonamiento, interpretar y relacionar datos, sacar conclusiones, tomar decisiones.

La ausencia de alguno de los criterios técnicos enunciados se considera un defecto de construcción. La pregunta es óptima si cumple con todos los requisitos, siendo calificada con el valor 5 que es el máximo posible. En la siguiente tabla se muestra cómo se califican las preguntas.

Se consideró que la calidad de una pregunta era aceptable cuando tenía un valor de 3 como mínimo. Esto corresponde a una pregunta sin viñeta, de memorización, pero bien construida. Un ítem con puntaje de 2 o

menos —tiene varios defectos de construcción— no debe ser incluido en el examen. El promedio de los valores de calidad de las preguntas expresa el índice de calidad del examen en su totalidad.

Este índice constituye una de las principales herramientas con las que se revisa la calidad de los exámenes en la enseñanza de las ciencias de la salud y fue utilizado como base para llevar a cabo la primer metaevaluación en la Cátedra de Derecho Comercial.

La metaevaluación (como la instancia de evaluar las evaluaciones) no puede estar ausente en las indagaciones que realizan los docentes al reflexionar sobre su propia práctica. “Es el momento de volver a considerar la planificación evaluativa realizada, en la que se legitima su validez y se construyen conocimientos acerca del proceso desarrollado” (Perassi, 2013).

Si bien esta debería impregnar todos los aspectos y procedimientos del desarrollo efectuado (pertinencia, diseño, comprensión por parte de los destinatarios); en este caso, importa especialmente revisar la construcción de los instrumentos utilizados. Se trata de interrogar sobre la forma de redactar los ítems de múltiple opción por los docentes de la cátedra con el objeto de identificar los aspectos mejor resueltos, para fortalecerlos; pero también los puntos más débiles, para replantearlos.

Metodológicamente, para el análisis se empleó la técnica de observación científica de documentos. La evaluación de las preguntas se llevó a cabo aplicando el índice de calidad

5	= pregunta con viñeta, sin defectos de construcción
4	= pregunta sin viñeta, sin defectos de construcción
3	= pregunta con o sin viñeta, con un defecto
2	= pregunta con o sin viñeta, con dos defectos
1	= pregunta con o sin viñeta, con tres o más defectos

de Galofré a los ítems o enunciados de opción múltiple con los que se construyeron dos exámenes parciales (I y II) realizados por la Cátedra de Derecho Comercial durante el año 2017.

Resultados obtenidos luego de aplicar el índice de calidad de Galofré a los exámenes de la cátedra

Para revisar las preguntas de las evaluaciones parciales con el índice de calidad de Galofré se emplean plantillas de Excel construidas como cuadros de doble entrada. Cada ítem o pregunta de las evaluaciones parciales se registra en una fila, mientras que cada uno de los 10 criterios técnicos del índice de Galofré se consigna en las columnas. Por cada defecto técnico hallado en el ítem se coloca valor “0” en la columna respectiva. Luego, en función del cuadro de calificaciones, se asigna un índice a cada pregunta, calificándola de 1 a 5 (este último es el máximo valor de calidad posible).

Sobre la base de los resultados obtenidos del análisis, se elaboran las siguientes tablas. En la primera tabla se muestran los resultados de la revisión de calidad de las preguntas de cada examen parcial.

De las 100 preguntas evaluadas, tanto en el primer como en el segundo examen parcial,

el 32 % se consideran aceptables, con un valor de calidad de 3 y más. El porcentaje del 68 % corresponde a preguntas inaceptables, lo que determina un bajo índice de calidad total de los exámenes.

En cada evaluación varía la cantidad de ítems con índice de calidad más elevado. Así, en la prueba I, no hay preguntas calificadas con 4, mientras que solo 1 ítem corresponde al índice 5, y 15 preguntas al valor 3. El índice de calidad de este examen fue de 1,94. La prueba objetiva II, por su parte, presenta 3 ítems con índice 5, 1 pregunta con valor 4, y a las restantes 12 les corresponde un índice de 3. El índice de calidad de este examen fue de 2,02. Lógicamente, siendo el mismo porcentaje de preguntas aceptables en ambos exámenes parciales, el índice de calidad mayor del segundo obedece al incremento de la cantidad de ítems con índices de calidad 3, 4 y 5.

En la Tabla 2 se presentan los defectos de construcción que se evidencian con mayor frecuencia en los exámenes revisados. Del análisis se infiere que la falta de viñeta y el bajo nivel taxonómico de las preguntas resultan ser los errores más frecuentes en los que se incurre al redactar los ítems. Es decir, la mayoría de los ítems solo demandan la recordación de datos específicos. “Según los estudios realizados, la mayoría de los exámenes orales y escritos, incluyen preguntas que solo exploran memoria” (Charvat et al, 1969).

Tabla 1: Cantidad de preguntas según valor de calidad

Valor de calidad	Examen I (n=50 preguntas)		Examen II (n=50 preguntas)	
	N.º de preguntas	% acumulado	N.º de preguntas	% acumulado
5	1	1	3	3
4	0	1	1	4
3	15	16	12	16
2	13	29	12	28
1	21	50	22	50

Tabla 2: Cantidad de preguntas según defecto de construcción

Defecto de construcción	Examen I (n=50 preguntas)	Examen II (n=50 preguntas)
Falta de viñeta	46	42
Explora conocimientos solo a nivel de memoria	39	34
Falta de extensión similar entre las opciones	23	33
Opciones heterogéneas	22	14
Uso de “ninguna/todas”	12	12
Falta de concordancia gramatical entre el enunciado y las opciones	8	1
Uso de negaciones	8	5
Distractores inverosímiles	8	6
Enunciado incompleto	5	3
Opciones desordenadas	5	5

El análisis también permite establecer que a estos defectos le siguen la falta de homogeneidad y la ausencia de extensión similar entre las opciones. Si las alternativas consisten en una gran variedad de declaraciones relacionadas al tallo pero no relacionadas entre sí, la tarea del estudiante se transforma en innecesariamente confusa. Alternativas que son paralelas en contenido ayudan a evaluar un problema en particular más claramente, pues es más fácil de medir el logro de un objetivo específico, así como también los posibles errores conceptuales presentes. En relación a la falta de extensión similar entre las opciones, se debe trabajar para corregirla, pues resta efectividad a los distractores. Una alternativa evidentemente más larga que las otras es con frecuencia asumida como la respuesta correcta, y no sin razón. Tampoco es correcto utilizar a propósito una más larga como distractora, con el fin de confundir a los alumnos.

Otro inconveniente de redacción que se detecta es el uso de las alternativas del tipo “todas son correctas” y “ninguna de las anteriores”. Estas dos alternativas son frecuentemente utilizadas cuando, al construir el ítem, el docente tiene dificultad para obtener un suficiente número de distractores. En este

caso, enfatiza en la cantidad de distractores más que en su calidad. Resulta conveniente desalentar el uso de estas opciones pues, desafortunadamente, su presencia tiende a reducir la efectividad del ítem.

En la construcción de los ítems revisados se observa, aunque con menor grado de frecuencia, una falta de concordancia gramatical entre el enunciado (tallo) y las opciones o alternativas. Los estudiantes frecuentemente asumen la inconsistencia gramatical como signo inequívoco de un distractor, y eso es generalmente correcto.

En relación a los ítems presentados con forma de negación, estos deben ser reformulados en sentido positivo pues, de lo contrario, el estudiante es inducido a identificar la excepción, la respuesta incorrecta o la respuesta menos correcta. Estos ítems son usados con demasiada frecuencia, debido a que son relativamente fáciles de construir. En este caso, solo es necesario preocuparse por un distractor (menor a los dos a cuatro requeridos para un ítem escrito en forma positiva). Los ítems positivos, sin embargo, son mucho más apropiados para usarlos en la medición de logros de la mayoría de los objetivos educacionales. Además, los negativos tienden a confundir a los evaluados.

En la revisión también se determina la presencia de distractores inverosímiles. Para el estudiante que no posee la habilidad o el conocimiento que está siendo evaluado por el ítem, los distractores deberán aparecer tan plausibles como la respuesta. Distractores no realistas, pícaros o tramposos no son funcionales e incrementan la posibilidad, para el estudiante, de acertar la respuesta correcta.

En algunas preguntas, la revisión muestra enunciados incompletos. No debemos olvidar que el enunciado o tallo es la base del ítem. Luego de leerlo, el estudiante debe conocer exactamente cuál es el problema y qué se espera que él resuelva respecto de este. Si el estudiante puede inferir de qué se trata el problema, el ítem podrá medir la habilidad de aquel para obtener inferencias a partir de descripciones.

Respecto de las preguntas con opciones desordenadas, estas se deben corregir, reorganizando las alternativas conforme la secuencia numérica o cronológica con la que han sido planteadas.

Conclusiones

La evaluación orientada a la mejora adquiere un sentido esencialmente formativo, retroalimentador de aquel aspecto que se pretende perfeccionar. Este trabajo representa un primer aporte en este sentido. Su importancia está dada por la escasa bibliografía que refiere a la construcción de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes mediante exámenes de opción múltiple en la enseñanza del Derecho y, sobre todo, porque la revisión resulta de una experiencia docente concreta.

La metaevaluación que se realizó sobre los exámenes parciales de opción múltiple de la Cátedra de Derecho Comercial correspondientes al ciclo lectivo 2017, permite —por

primera vez— identificar aquellos aspectos que se deben mejorar a la hora de evaluar a los alumnos. Al aplicar la escala de Galofré fue posible individualizar un porcentaje muy elevado de preguntas deficientes que determinaron una baja calidad de los exámenes revisados, y que impone la necesidad de un cambio profundo en relación a la técnica empleada por los docentes para su redacción.

Entre los errores más frecuentes al redactar los ítems se destacan la ausencia de viñetas y el bajo nivel taxonómico de las preguntas.

Ello implica que se está reforzando en una dirección distinta a la planificada en oportunidad de construir el instrumento de evaluación. En efecto, los docentes de la cátedra, al elaborar el diseño curricular, destacan la necesidad de privilegiar la capacidad para razonar jurídicamente y resolver situaciones concretas en la formación del alumno. Por el contrario, al redactar los ítems carentes de viñetas, se alejan de los propósitos que tuvieron en mira al planificar. Un desafío, entonces, es modificar la estrategia para mejorar la redacción de las preguntas, de manera que se exploren contenidos pertinentes y relevantes para la práctica profesional. En este sentido, debe incorporarse mayor número de viñetas, planteando casos o situaciones problemáticas; lo que —a la vez— permite evaluar en el alumno capacidades y habilidades vinculadas a la resolución de casos, aplicando contenidos de manera razonada.

Para reajustar el instrumento y corregir los defectos detectados, además de la incorporación de casos en el enunciado del ítem, el cuerpo docente deberá replantear algunas cuestiones esenciales. En primer lugar, durante el diseño del instrumento, redactar buenas preguntas centradas en contenidos fundamentales, que comprueben los objetivos propuestos y estimulen un estudio inteligente. Luego, rever los criterios técnicos para la elaboración de ítems

gramatical y lógicamente correctos; pues la confusión o falta de claridad en el enunciado invalida la herramienta empleada. Si el ítem adolece de este defecto, la respuesta inexacta dada por el estudiante se origina en un planteo formulado de manera incorrecta, y no corresponde que el evaluador traslade esta debilidad —es decir, su propio error de formulación— a la acción desarrollada por el sujeto evaluado. En otras palabras, hay que mejorar la calidad de las preguntas para que la evaluación cumpla con el objetivo para el cual fue planificada.

Poner en valor la evaluación como instancia para retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje e interpelar a los equipos de cátedras universitarias a reflexionar y autoevaluar su desempeño es una tarea que los docentes deben asumir como necesaria en su práctica cotidiana.

Están sentadas las bases para mejorar la evaluación parcial y, como decía San José Gabriel Brochero, “está todo por hacer”.

Referencias bibliográficas

- Charvat, J. ; McGuire, C. ; Parsons, V. (1969). *Características y aplicaciones de los exámenes en la enseñanza de la Medicina*. OMS. Cuadernos de Salud Publica n.º 36.
- Díaz Rojas, P. y Leyva Sánchez, E. (2013). Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. *Revista Educación Médica Superior* 27 (2): 269-286.
- Galli, A.; Roiter, H.; de Mollein, D.; Swieszkowski, S.; Atamañuk, N.; Ahuad Guerrero, A.; Grancelli, H.; Barrero, C. (2011). Evaluación de la calidad de las preguntas de selección múltiple utilizadas en los exámenes de Certificación y Recertificación en Cardiología en el año 2009. *Revista Argentina de Cardiología* 2011, 79:419-422
- Galofré, A. (2010). Instrucciones para calcular un índice de calidad para preguntas de selección múltiple. *Revista Educación Ciencias Salud* 7 (2): 141-145.
- Haladyna, T.; Haladyna, R. y Merino Soto, C. (2002). Preparación de preguntas de opciones múltiples para medir el aprendizaje de los estudiantes. OEI *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.
- Morales, P. (2012). *Análisis de ítems en las pruebas objetivas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Pales-Argullos, J. (2010). ¿Cómo elaborar correctamente preguntas de elección múltiple? *Viguera Editores SL. Educ. Med.*; 13 (3): 149-155.
- Pegoraro, L. (2010). Métodos de Evaluación en los Exámenes Jurídicos. Universidad de Bolonia. (REJIE) *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 2, pp.21-32.
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas* n.º 3: 1-16
- Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Editorial Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia.
- Sans Martín, A. (2008). *La Evaluación de los Aprendizajes: construcción de instrumentos*. Barcelona: Editorial Ocatredo.

Perfil académico-profesional de los autores

Clérico, Gracia María Doctora en Educación, Magister en Investigación Educativa con orientación socio antropológica. Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología. Profesora adjunta de la cátedra de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Universidad Nacional del Litoral. Profesora de Sociología y del Seminario de Integración y Síntesis en Institutos de Formación Docente. Asistente técnico pedagógica de la Subsecretaría de Educación Artística y Desarrollo Socioeducativo del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.
graciamariaclerico@gmail.com

Colombo Murúa, Patricio Abogado, recibido en la UBA. Desempeñó numerosos cargos en la provincia de Salta; entre ellos: Director General de Turismo, Secretario de Estado de Seguridad Social, Presidente del Banco de Préstamos y Asistencia Social, Juez de Primera Instancia en lo Civil y Comercial. En la Universidad Católica de Salta se desempeñó como Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Secretario General, Rector, y actualmente integra el Directorio de la institución. Es también profesor titular de Derecho Político. Preside actualmente el Instituto de San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta y es Secretario de la Fundación Salta. En el orden Nacional fue Director Nacional de Asuntos Universitarios y asesor del Consejo Nacional de Educación. Es miembro correspondiente de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires y de la Academia Nacional de Educación. Publicó numerosos libros: *Derecho Político* (Abeledo Perrot); *Historias y leyendas de la Grecia Clásica* (EUCASA). En coautoría con el Dr. Ricardo Riccardi, *El arte de decidir* (Ed. Hanne), traducido al italiano; *El arte de vender la decisión* (Ed. Hanne) y *Otro Estado para nuestro País* (Ed. Macchi). *Sin educación la Ar-*

gentina no tiene futuro”, en conjunto con el Dr. Pedro Barcia. Finalmente, *Historia de las ideas políticas*.
Dictó conferencias en las Universidades de Parma, Génova, Perugia, Blumenau, Antofagasta, en el Club de Negocios de Valencia, entre otras.
Recibió importantes distinciones de organizaciones culturales y educativas.

Kagel, María Marta Doctora en Investigación e Innovación Educativa, Univ. de Málaga, España.
Magister en Gestión de Proyectos Educativos. UCAEC.E
Especialización en el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación aplicado a la Educación a Distancia. UCES
Desempeño actual: Directora de los Servicios Educativos del Rectorado UCALP. Directora de Educación a Distancia - Univ. Católica de La Plata (UCALP).
Equipo de investigación Evaluación por Rúbricas, Univ. de Málaga y GTEA Desarrollo de las rúbricas y articulación entre los distintos niveles de Educación Superior Grado y postgrado.
Participación en CONEAU (Argentina). Experta en Educación a Distancia y en Enseñanza de Educación Superior.
Evaluadora de artículos en la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED).
Investigadora en Diseño Curricular por Competencias, UCES.
Directora de tesis doctorales y seminarios de postgrado.
Proyectos de investigación realizados con AECI (Asociación Española de Cooperación Iberoamericana) Univ. de Málaga.
mmkagel@yahoo.com.ar / mkagel@ucalp.edu.ar

Rainero, María Victoria Abogada, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba, con Honores. Obtuvo las distinciones “Egresado Sobresaliente” y “Premio Universidad”. Mediadora. Profesora Universitaria. Docente por concurso en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL desde el año 1999 a la fecha. Ha escrito varios artículos y ponencias, algunos publicados y premiados en Congresos. Se ha desempeñado en el Poder Judicial de Córdoba. Ac-

tualmente ejerce la profesión de abogada como mandataria de entidades financieras. Ha participado en cursos y seminarios como asistente y disertante.

vicrainero@hotmail.com

Rama Vitale, Claudio

Especialista en temas de gestión y políticas universitarias, con una amplia formación y experiencia que incluye dos doctorados en Educación y Derecho, y cuatro posdoctorados en diversos temas de Educación Superior. Economista de formación, obtuvo una maestría y varias especializaciones, se lo considera un “universitólogo” latinoamericano.

En Argentina es asesor de la Universidad Católica del Salta (UCASAL) y Coordina el Doctorado en Educación Superior Universitaria (UAI, UA y UNRN). Es investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), categorizado en el Nivel II por el Sistema Nacional de Investigadores —SIN— del Uruguay. Es también Director del Observatorio de la Educación Virtual (Virtual Educa).

Fue director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Rector del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) (Ecuador) y Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales (UDE). En Uruguay fue también Director del Instituto Nacional del Libro; Director del Sistema Nacional de Televisión y Vicepresidente del Sistema Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE) en Uruguay.

Ha publicado 27 libros propios, por tres de los cuales ha recibido el Premio Nacional de Letras del Uruguay. Ha recibido siete doctorados Honoris Causa por diversas universidades de la región.

claudiorama@gmail.com

Ramírez Barbieri, Ángeles

Licenciada en psicología. Practicante del psicoanálisis. Magister en psicoanálisis. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Universidad Nacional del Litoral -FHUC/UNL- y Profesora Adjunta en la cátedra de Psicopatología de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica de Santa Fe -UCSF-. Atención primaria en salud, en el dispositivo “clínica de la subjetividad” de la

Dirección Provincial de Salud Mental de la Provincia de Santa fe. En el CAPS Juventud del norte.
angelesramirezbarbieri@hotmail.com

Thivierge, Guy-Réal

Prof. Mons. Graduado en Filosofía y Teología en la Universidad de Laval, Quebec, Canadá (1970). Es graduado en Ciencias Religiosas de la Escuela Práctica de los Altos Estudios en París (Sorbona), Francia (1974). Obtuvo una licenciatura en Sagrada Escritura en el Pontificio Instituto Bíblico de Roma y un doctorado en Teología Sistemática en la Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino en Roma.

Ha enseñado en Canadá y en Roma especialidades en los campos de Antropología Cristiana y Cristología.

Fue Director Adjunto del Centro de Coordinación de Investigaciones de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) (1985-1995) y después Director del Centro Coordinador de Investigación hasta el año 2016. Luego fue Secretario General Adjunto (1995-2001) y desde el año 2001 llegó a ser Secretario General de la FIUC hasta el 30 de julio del año 2016, momento en el que el Papa Francisco lo nombró nuevamente como Consultor (puesto que él ocupaba desde 2004) en la Congregación para la Educación Católica, reconfirmado en esa función para un tercer mandato (2016-2021). Desde 2016 es el Secretario General de la Fundación Pontificia Gravissimum Educationis de la misma Congregación.

Ha publicado varios libros y artículos en el campo de teología dogmática y bíblica y sobre las universidades católicas. Ha aportado también varios estudios en el campo de las ciencias sociales.

Ha sido profesor invitado y orador en distintas partes del mundo. Se le otorgaron diversos doctorados Honoris Causa (Universidad Católica de Australia; Universidad Nuestra Señora de la Paz, Honduras; Christ University de India; Universidad San Buenaventura, Colombia).

En 2004 fue electo presidente del Centro Internacional Católico de Cooperación con UNESCO (ICCC). En 2009 fue señalado como miembro de la Agencia de la Santa Sede para la Evaluación y Promoción de Cali-

dad en Universidades y Facultades Eclesiásticas (AVE-PRO). En 2010 después de seis años de presidencia fue nominado Presidente Emérito en el Centro Internacional Católico de Cooperación Católica en la UNESCO.

Yuri, Elías Gaspar

Doctor en Psicología por la Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG (Brasil), con estancia doctoral en la Università di Bologna (Italia). Magister y graduado en Psicología por UFMG. Profesor Adjunto de la Facultad Interdisciplinaria de Humanidades de la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri - UFVJM. Profesor Permanente del Programa de Post-Graduación en Ciencias Humanas de UFVJM, en la línea de investigación Educación, Cultura y Sociedad, sublínea Fenomenología, Procesos Culturales, Formación de la Persona.

yurieliasgaspar@yahoo.com.br

Tornello, Franco S.

Licenciado y Profesor en Psicología (UCASAL), Esp. en Políticas y Programas Socioeducativos (INFoD), Posgrado en Mindfulness (Universidad Favaloro). Docente de Orientación Vocacional y Profesional en la carrera de Psicología de UCASAL. Investigador en UCASAL en temáticas de Psicología del Desarrollo y Orientación Vocacional.

fstornello@hotmail.com

Guía para autores

Cuadernos Universitarios es una publicación científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 (e-ISSN: 2250-7132 / ISSN: 2250-7124) y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons (Atribución-NoComercial-CompartirIgual). Es de periodicidad anual, y se centra en temas de educación superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales. Su enfoque es multidisciplinar, pues se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora (a doble ciego) para su aceptación. Se publican además, reseñas de libros.

Los *Cuadernos Universitarios* han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23762, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

Lineamientos generales

Los autores que publiquen en esta revista aceptan las siguientes condiciones:

a. Los autores conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación, con el trabajo registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la primera publicación en esta revista.

b. Los autores pueden realizar otros acuerdos contractuales independientes y adicionales para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (p. ej., incluirlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro) siempre que indiquen claramente que el trabajo se publicó por primera vez en esta revista. A tal fin, y a modo de una posibilidad, se proporciona el enlace al Repositorio Institucional de la UCASAL.

La institución apoya el acceso abierto al conocimiento, de modo que la revista facilita el acceso completo a todo su contenido y no posee ningún costo, tanto para el autor como para los lectores.

La revista adhiere a la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual, y los trabajos son recogidos en el Repositorio Institucional de la UCASAL.

Las colaboraciones que no cumplan con las pautas que se indican en esta normativa serán devueltas a los autores con un plazo para realizar la adecuación. Una vez cumplido esto, se registrará con fecha de recepción y se iniciará el proceso de evaluación externa.

Evaluación externa

Todos los trabajos recibidos para ser incluidos en la Sección “Colaboraciones”, son sometidos a un proceso de evaluación por pares —dos evaluadores externos al ámbito de la UCASAL. De obtenerse un resultado dispar, se recurre a un tercero. En todos los casos, la decisión de publicación es asumida por el Comité Editor sobre la base de las opiniones vertidas por los árbitros.

El sistema de evaluación es de doble ciego, es decir se mantiene el anonimato de los árbitros, salvo que ellos soliciten expresamente contactarse con el autor, en cuyo caso se favorece desde el Comité Editor la

intercomunicación; también es anónima la autoría de los trabajos.

Con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, la aplicación de criterios semejantes a la hora de evaluar, se proporciona a los especialistas un formulario de evaluación en donde se especifican los estándares exigibles para las colaboraciones en general y para cada tipo de escrito en particular.

Los evaluadores cumplimentarán el formulario de evaluación con su opinión sobre la decisión a tomar de entre las siguientes, las que finalmente serán consideradas por el Comité Editorial:

Publicable sin modificaciones.

Publicable con ligeras modificaciones, es decir, se devuelve el trabajo al autor con una lista de correcciones leves, pidiendo que se incorporen en la versión final del manuscrito.

Ejemplos de cambios menores: errores tipográficos, artículos citados en el texto que no aparecen en la literatura citada o viceversa, cambios moderados a la redacción.

Devolución del artículo para modificaciones sustanciales, es decir, se devuelve el artículo con una lista de problemas importantes que el autor debe atender para que el trabajo pueda ser considerado nuevamente.

Ejemplos de cambios mayores: justificar argumentos, añadir o rehacer tablas y figuras, reescribir la discusión a la luz de la literatura no consultada, cambios sustanciales en la redacción.

No publicable, es decir, se comunica la evaluación de los árbitros con lo que se informan las razones para no publicarlo. Esta decisión será casi siempre final.

Ejemplos de motivos de rechazo: contenido del artículo no suficiente en cuanto al tratamiento del tema, violaciones crasas de las normas de publicación, artículos carentes de significación o mérito.

El resultado es comunicado a los autores, quienes tienen la oportunidad de ajustar su trabajo según las recomendaciones de los árbitros. En caso de requerir estas modificaciones (sustanciales o ligeras), se les pedirá especificación sobre la necesidad o no de una nueva revisión por ellos del texto final resultante de la corrección por parte del autor.

Envío de originales

La convocatoria permanece abierta de forma permanente. En la medida en que ingresan las colaboraciones, se inicia el proceso de evaluación de manera que, una vez completado el volumen de textos necesarios, se cierra el número y todo lo que ingresa a partir de allí se programa para el número siguiente. De la misma manera, una vez terminado el proceso de revisión y edición de un artículo, este se sube al portal de la revista, en una instancia de pre-print.

La revista cuenta con las siguientes Secciones:

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

«Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación.

«Reseñas de libros», en sintonía con el tema de la educación superior.

En la sección «Colaboraciones», que constituye el núcleo central de la revista, con evaluación externa por pares, se aceptan trabajos originales relacionados con la temática de la revista, según los siguientes tipos textuales:

- Artículos científicos (hasta 15.000 palabras, incluidos resumen, notas y bibliografía).
- Ensayos científicos (hasta 10.000 palabras).
- Notas de divulgación científica (hasta 8.000 palabras).

La indicación de extensión de los diferentes tipos de textos es solo a modo ilustrativo y para aportar al autor un parámetro de base. Por lo tanto, el no cumplimiento de este requisito no será excluyente en la decisión del evaluador.

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

La colaboración de los editores, autores y evaluadores de esta revista y la guía de ética de los procesos editoriales se rige por los Principios de transparencia y buena práctica en publicaciones académicas del Committee on Publication Ethics (COPE) disponible aquí. Todos los artículos enviados a esta publicación serán supervisados mediante una búsqueda online y a través de software de detección de plagio.

La lengua de la revista es el español, si bien se pueden recibir colaboraciones en otros idiomas. Cada trabajo incluye título, resumen y palabras clave en español e inglés.

El autor se registra en el portal de la revista con un nombre de usuario y una contraseña y sigue las indicaciones que el sistema le va brindando.

Se deben incluir los siguientes elementos: texto del artículo, habiendo borrado todo dato de autoría tanto en el texto como en las propiedades del archivo

archivo de datos (haga click aquí)
 declaración de originalidad (haga click aquí)

En caso de incluir imágenes en el texto, estas deben estar colocadas en el lugar

correspondiente y, además, subir a la plataforma archivos individuales de imágenes, debidamente identificados, en formato .jpg, .npg o .pdf

Normas editoriales

Con el fin de unificar los criterios a tener en cuenta para la presentación de trabajos destinados a edición, se establecen las siguientes Normas Editoriales y Normas para Referencias Bibliográficas.

Generales

- Todo trabajo que se proponga para publicación no debe presentar problemas gramaticales.

- Evitar el empleo de diferentes tipos de letras o fuentes. Se sugiere «Times New Roman», cuerpo 12 para el texto en general, y cuerpo 11 o 10 para las citas o notas al pie de página.

- Se pueden diferenciar distintos niveles de títulos con el tamaño de la letra, utilizando siempre la misma empleada en el texto. Se aconseja no pasar los tres niveles de subtítulos.

- Evitar el uso de MAYÚSCULAS en palabras completas.

- No utilizar subrayado o negrita en el cuerpo del texto.

- Señalar los énfasis con «comillas».

- Usar cursiva únicamente para palabras en otro idioma.

- No superponer «comillas» y cursiva. Las citas textuales se colocan «entre comillas», sin cursivas.

Específicas

1. Toda colaboración deberá reunir los siguientes requisitos:

- a) constituir un escrito original científicamente fundado y gozar de unidad interna;
- b) suponer un aporte para la profundiza-

ción en las diversas dimensiones y ámbitos de la disciplina que aborda;

c) ser de carácter inédito y no haber sido simultáneamente enviado a otras publicaciones.

2. Estructura del texto:

El archivo del texto que se envía debe contener los siguientes componentes en el orden que se indica a continuación:

- Título del trabajo, en español e inglés. A renglón siguiente, entre paréntesis, aclarar si se trata de: artículo científico/ensayo científico /nota de divulgación científica.

- Resumen (hasta 200 palabras)
- Palabras clave (máximo 5 descriptores)
- Abstract
- Keywords
- Texto del artículo. Siempre que sea posible y adecuado al planteamiento del artículo, el cuerpo seguirá preferentemente la estructura IMRyD: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones/Discusión de los resultados. En caso de no seguir esta estructura, conviene incluir una introducción, un desarrollo del trabajo y las conclusiones del mismo, cada sección con sus correspondientes subtítulos.

- Referencias bibliográficas (según normas APA)

En caso de tratarse de una reseña bibliográfica, solo constarán los siguientes componentes:

- Ficha bibliográfica del libro reseñado, según normas APA

- Clase de reseña (descriptiva/crítica)
- Texto de la reseña (hasta 3.000 palabras)

3. Las notas aclaratorias deberán ser colocadas a pie de página con el sistema automático de Word.

4. Figuras. Todas las ilustraciones incluyendo fotos, diagramas, mapas y gráficas, se clasifican como figuras. Estas deberán cargarse en el sistema OJS en el apartado de

archivos complementarios del envío. Serán numeradas con números arábigos y deberán tener una breve leyenda descriptiva. El formato será .png, .tif, .jpeg; en una resolución de 300 ppi o más.

En el texto deberá indicarse el lugar preciso en el cual se deben insertar las figuras mediante la inserción de la leyenda “[Insertar Figura 1 aquí]”. Se deberá citar cada figura en el texto de acuerdo con el orden de aparición y en el siguiente formato: (Fig. 4) o (Figs. 4 y 5).

5. Tablas. Las tablas deberán ser numeradas con números arábigos en el orden en que son citadas en el texto (Ej: Tabla 1). Deberán contener una breve leyenda descriptiva. El contenido de las tablas no deberá duplicar la información que se ha desarrollado en el trabajo, sino complementarla. Deberán confeccionarse bajo el modelo de las normas APA.

Normas para referencias bibliográficas

Citas y referencias bibliográficas:

Las citas y referencias bibliográficas se realizarán según las Normas APA (se puede consultar una guía en el siguiente enlace: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>)

- Tener en cuenta: todas las obras citadas o aludidas en el texto deben constar en el apartado de Referencias bibliográficas; consecuentemente, solo se deben incluir los títulos mencionados en el cuerpo del trabajo.

- No deben consignarse referencias bibliográficas en notas al pie de página. Estas deben figurar insertas en el texto, entre paréntesis (ej.: Pérez, 2013: 12-15), y adicionalmente, con toda la información según las normas APA, al final del texto, bajo el título “Referencias bibliográficas”.

- Ordenamiento de la bibliografía: alfabético.

- Uso de mayúsculas en los títulos de libros: solo se escribe en mayúscula la primera letra del título y los nombres propios. El resto de las palabras, en minúscula.

- Los títulos de libros se escriben en el idioma y con la ortografía del original. La ciudad en que se edita el libro debe escribirse siempre en español.