

vol. 76, núm. 1

20 abril / abril 2018

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Extra 76(1)

ISSN: 1022-6508 / ISSNe 1681-5653

Currículo y planes de estudio / *Currículo e planos de estudo*

Educación a distancia / *Educação a distância*

Educación CTS / *Educação CTS*

Educación patrimonial / *Educação patrimonial*

Ensayos y testimonios / *Ensaio e depoimentos*

Innovación educativa / *Inovação educacional*

Políticas educativas / *Políticas educacionais*

Recensiones / *Recensões*



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS





de Educación



Vol. Especial 76(1)

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2018

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Volumen 76. Número 1 (extra)

20 abril / abril

Madrid / CAEU - OEI, 2018

152 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

TEMAS / TEMAS

Currículo y planes de estudio; Educación a distancia; Educación CTS; Educación patrimonial; Ensayos y testimonios; Innovación educativa; Políticas educativas.

Currículo e planos de estudo; Educação a distância; Educação CTS; Educação patrimonial; Ensaios e depoimentos; Inovação educacional; Políticas educacionais

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción gratuita
a través de nuestra página web

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante assinatura livre através
de nosso site

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **NO MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

*Todos os números **NÃO TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital monográfica, que se edita quadrimestralmente, que pode servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.*

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Joni Amorim, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Arteaga Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Aseamac, España*. Ismael Cabero, *Universitat de València, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoloto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamarro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linares, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Daniel García Concet, *Universidad de Zaragoza, España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begona Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Oscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^a Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarès Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramírez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Yuraima Lucila Rodríguez Blanco, *Universidad Alfonso X El Sabio, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Lilliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Blanca Tholliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M^a Esther Urrutia Aguilár, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Ruth Vilà Baños, *Universitat de Barcelona, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 76. Número 1 (especial)
20 de abril / *abril de 2018*

SUMARIO / SUMÁRIO

Educación CTS / Educação CTS

Sofía Torrecilla Manresa, Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science.....9

Educación patrimonial / Educação patrimonial

Laura Pablos González, Programas inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas23

Políticas educativas / Políticas educacionais

Maria Creusa de Araújo Borges, BRICS e a Educação Superior: Questões e Convergências Possíveis?39

Innovaciones educativas / Inovações educacionais

Ricardo Ambrosio Prado, La socioformación: un enfoque de cambio educativo57

Educación a distancia / Educação a distância

Maribel Castillo Díaz y María Luisa Zorrilla Abascal, Implementación de una innovación tecnológica. Espacio de formación multimodal, e-UAEM83

Currículo y planes de estudio / Currículo e planos de estudo

Aurinete Santos Souza, Os currículos dos cursos de pedagogia e os estudos culturais 101

Ensayos y testimonios / Ensaio e testemunhos

José Manuel Velasco Toro, Aprender en el aprender a lo largo de la vida 125

Recensiones / Recensões

Ricard Huerta, La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores 145

Elena Ferrero de Lucas, Las escuelas de la comarca de la Cepeda. León 150

Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science *Flipped Classroom: An effective pedagogical model in Science learning*

Sofía Torrecilla Manresa

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Resumen

El objetivo de este artículo es evaluar la eficacia del *Flipped Classroom* en el aprendizaje de *Science* en la etapa de Educación Primaria. Este modelo al utilizar diferentes metodologías y estilos de enseñanza parece adaptarse al perfil individual del estudiante. Las transformaciones a las que se enfrenta la sociedad en el ámbito científico-tecnológico exigen repensar y adaptar la educación científica. En un centro de la Comunidad de Madrid que participa voluntariamente se han seleccionado dos grupos naturales de 4º curso, con 27 estudiantes en cada uno de ellos. En un grupo se utiliza el método *Flipped Classroom* y en otro se utiliza un método más tradicional centrado en el uso del libro de texto y explicación docente. Finalmente después de 8 meses de intervención se evalúan los conocimientos en *Science*, observándose puntuaciones significativas más altas en el grupo que aprende con el método *Flipped Classroom*.

Palabras clave: Aprendizaje centrado en el estudiante; aprendizaje en ciencias; educación primaria; investigación educativa; modelo pedagógico.

Abstract

The objective of this article is to evaluate the effectiveness of the Flipped Classroom in the learning of Science in the stage of Primary Education. This model appears to adapt itself to the individual profile of each student by using different methodologies and teaching styles. The transformations that society faces in the scientific-technological field require rethinking and adapting scientific education. In a center of the Community of Madrid that participates voluntarily, two natural groups of 4th year have been selected, with 27 students in each of them. In one group the Flipped Classroom method is used and in another group a more traditional method is used, centered on the use of the textbook and teaching explanation. Finally, after 8 months of intervention, knowledge in Science is evaluated, observing higher significant scores in the group that learns with the Flipped Classroom method.

Keywords: Student centered learning; learning science; elementary schools; educational research; pedagogical model.

1. INTRODUCCIÓN

En todas las etapas educativas, la mejora de la calidad y la innovación son temas no sólo de interés científico sino también político y práctico. Para que la investigación educativa pueda producir efectos positivos dentro del aula es fundamental la transferencia de resultados académicos a la práctica escolar, y de esta forma favorecer la innovación y mejora en educación (Gaviria, 2014). En este contexto, se explica la búsqueda de modelos pedagógicos que faciliten un aprendizaje más significativo,

activo y eficaz. Si la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y principios del XX ya propuso metodologías activas centradas en el estudiante, actualmente, además, la incorporación de las TIC ofrece otro recurso que la innovación está aprovechando. Las políticas educativas en el contexto español destinadas a incorporar las nuevas tecnologías en las escuelas tienen una trayectoria de más de una década (Vázquez y López, 2016). Y el modelo *Flipped Classroom* sería una propuesta en este sentido.

Uno de los principales objetivos de los organismos internacionales, la Comisión Europea y administraciones educativas españolas es formar a estudiantes innovadores, independientes y creativos (OCDE, 2015). Sin embargo, en muchos centros, sigue vigente en la actualidad la metodología centrada en el docente dirigida a la homogeneidad supuesta del grupo. En este modelo más directivo no se tiene en cuenta la heterogeneidad presente en las aulas y menos aún las diferencias individuales del estudiante en su forma de aprender.

El *Flipped Classroom* se ajusta a esta nueva perspectiva, un modelo educativo acompañado de la tecnología y la enseñanza-aprendizaje virtual, el cual busca una respuesta más flexible y adaptada a las necesidades e intereses reales de los estudiantes y a los cambios sociales que acontecen (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

10

Esta dicotomía en la enseñanza también sucede en el área de ciencias, un ámbito potenciado por su poder de transformación de la sociedad y educativa. Tal y como apuntan Strieder, Bravo y Gil (2017) las transformaciones a las que se enfrenta la sociedad en el ámbito científico-tecnológico exigen repensar y adaptar la educación científica. La enseñanza de *Science* se inicia como una materia de carácter general y se imparte en casi todos los países durante la educación primaria. Sin embargo pocos son los países que desarrollan un marco estratégico dirigido al fomento de las ciencias en la educación y de la sociedad en general.

Siguiendo esta línea, Abenza (2010) apunta que la enseñanza de *Science* suele basarse en contenidos clásicos y repetitivos, destacándose tanto la dificultad como la desmotivación y baja actitud hacia su aprendizaje por parte de los estudiantes. Y es que la enseñanza de contenidos científicos ha estado dominada por el uso de libro de texto y el profesor como protagonista en el aula (Fernandes, Pires y Delgado-Iglesias, 2018).

La crítica más frecuente se caracteriza por: 1) se insiste en que todo el alumnado aprenda el mismo contenido de la misma forma y al mismo ritmo; 2) no se adapta a sus inquietudes e intereses, alejado de las necesidades reales. Esta preocupación

por la ineficacia de la educación científica en el proceso enseñanza-aprendizaje nos lleva a buscar nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a la curiosidad, interés y necesidad del alumnado con el fin de promover un aprendizaje eficaz. Por lo tanto, analizando las críticas anteriores, las metas de la enseñanza de ciencias deben ser formuladas dentro de un contexto y estudiantado específico para que sean eficaces y significativas (Lemke, 2005).

Gracias a evaluaciones internacionales a gran escala como PISA y TIMSS, podemos conocer en qué medida los estudiantes alcanzan los objetivos planteados, las dificultades y obstáculos planteados y así reorientar la práctica educativa (Gil y Vilches, 2006). En el caso de la prueba TIMSS, en la que se evalúa el rendimiento en ciencias de los alumnos de 4º de Educación Primaria, los resultados de España en 2015 se situaron por encima del promedio de los países participantes, aunque por debajo de la media de los países de la OCDE y de la UE. Respecto a 2011, a pesar de no ser significativas las diferencias, los resultados han sido superiores (INEE, 2016).

Uno de los principales factores asociados al rendimiento en ciencias son las características individuales de los estudiantes y el sistema educativo. La mejora de su enseñanza es uno de los puntos centrales de la agenda política de muchos países europeos, y uno de sus objetivos es motivar al alumnado (Comisión Europea, 2012). En esta situación nos preguntamos qué modelo pedagógico puede beneficiar actualmente a los estudiantes en su aprendizaje. Harlem (2009) indica que hay una gran variedad de enfoques metodológicos con los que alcanzar dicho objetivo.

En el Informe Horizon (Johnson, Adams, Estrada y Freeman, 2015) se habla de seis tendencias educativas emergentes. Una de ellas es el *Flipped Classroom*, propuesta que pretende adaptarse al perfil individual de los estudiantes. Se trata de modelo pedagógico que está adquiriendo un alto protagonismo en la actualidad. Pretende personalizar la educación y diseñar la enseñanza en función de las necesidades individuales del estudiante. La función de la escuela consiste en lograr un entorno que se adapte para que todos los estudiantes dominen las competencias planteadas y, en este sentido, el docente ocupa un rol relevante (Bergmann y Sams, 2012).

En España, son muchos profesionales de la educación los que defienden este modelo pedagógico, tanto para las etapas de escolarización obligatoria como en la educación superior (Calvillo, 2014; Tourón, Santiago y Díez, 2014; Martín, y Tourón, 2017).

La dinámica del *Flipped Classroom* requiere cuatro pilares básicos en la enseñanza: 1) *ambiente flexible*, con una diversidad de modos de aprendizaje que permita a los estudiantes elegir cuándo y cómo aprender; 2) *cultura del aprendizaje centrada en el estudiante*, el docente deja de ser el centro del proceso y es el estudiante el protagonista del aula; 3) *maximizar el aprendizaje en el aula*, evaluando qué contenidos deben ser enseñados directamente en el clase y cuáles pueden ser explorados individualmente por los estudiantes previamente ;4) *educadores profesionales*, un profesorado que se caracterice por ser reflexivo, crítico y tolerante (Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom, 2013).

Estos cuatro pilares se articulan de la siguiente manera: la explicación de contenidos se traslada fuera del aula a partir de materiales digitales, y se deja el tiempo de clase para desarrollar actividades y tareas colaborativas entre los estudiantes. Cambian así los modelos de trabajo y se invierten los roles de las metodologías más tradicionales. Las clases magistrales pasan a ser materiales en línea para aprender contenido online (por ejemplo vídeos que el estudiante tiene a su disposición fuera del aula) y el tiempo de clase se dedica a actividades prácticas relacionadas con dicho material online a partir de la interacción y colaboración con sus iguales y el docente (Tucker, 2012).

12

A pesar de ello, este modelo pedagógico no está exento de inconvenientes. Hay posibles factores vinculados a las limitaciones en la aplicación del *Flipped Classroom* que deben controlarse para que sea un modelo eficaz. Uno de ellos se refiere a la brecha digital, porque pudiera dar una cierta segregación de los estudiantes en relación con su nivel socioeconómico, puesto que no todos tienen acceso a la tecnología en casa dado el coste de estos recursos, y pueden quedarse al margen de la dinámica que defiende este modelo (Neilsen, 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta es el diseño y uso de los materiales multimedia. Schmidt y Ralph (2016) detectan que los estudiantes manifiestan desagrado y aburrimiento con el contenido de los vídeos si la elaboración no se cuida o no es atractiva. Según estos autores, es importante elaborar y utilizar los materiales multimedia correctamente. Los vídeos además de ser breves, precisos y amenos, tienen que dividir la materia de forma coherente y de esta manera facilitar la interiorización de su contenido.

Si el *Flipped Classroom* utiliza diferentes metodologías y estilos de enseñanza, entonces ¿podría ser más eficaz que el modelo más tradicional? Strayer (2012) indica que la eficacia de este modelo varía en función de la asignatura en la que se

empleé. En su estudio se pone en evidencia que los estudiantes se muestran menos satisfechos en comparación con el modelo tradicional de enseñanza expositiva. Sobre todo cuando no tienen interés y se sienten frustrados por la dinámica del aula y la forma en la que está estructurada su orientación con el *Flipped Classroom*.

Zainuddin y Halili (2016) recopilan diferentes estudios internacionales con universitarios observando beneficios en la motivación, implicación, participación e interacción. En España, en una investigación reciente en la Universidad de Extremadura se analiza el aprendizaje de contenidos científicos en estudiantes del Grado de Educación Primaria a partir del modelo *Flipped Classroom* en comparación con un modelo más tradicional. Los resultados fueron significativamente superiores a favor del primero, lo cual repercute no sólo en el aprendizaje conceptual, sino también en la percepción y actitud hacia las ciencias de los futuros docentes de esta etapa (González, Jeong, Cañada y Gallego, 2017).

En Educación Primaria es escasa la investigación, y la aplicación de experiencias en el aula ha sido más lenta. Tal y como apuntan Llanos y Bravo-Agapito (2017) el número de trabajos específicos en esta etapa es bastante bajo, no obstante los autores recogen varias investigaciones en las que se constata:

1. La incremento de la motivación en dos estudios: uno de ellos llevado a cabo en Barcelona en las materias de Matemáticas, Música, Lengua Castellana y Ciencias Sociales con estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria (Ojando, Simón, Prats y Avila, 2016), y otro en Murcia en la materia de Inglés con estudiantes de 4º curso (Núñez y Gutiérrez, 2016).
2. En un estudio llevado a cabo en Taiwán con estudiantes de 4º curso se analizan los beneficios del *Flipped Classroom* en el aprendizaje de Inglés. Los resultados muestran un ligero incremento en el aprendizaje pero sin ser estadísticamente significativo (Shu-Yuan, Yun-Hsuan y Mei-Jia, 2016).

Asimismo en España, encontramos un estudio de Martín y Campión (2015) en el que analizan la percepción de estudiantes de Educación Primaria, y concluyen que mejora la dimensión afectiva-emocional: motivación, satisfacción e interés.

Pero, ¿y en su aprendizaje? Dada la revisión anterior, se constata la falta de estudios en los que se concluya de manera significativa su mejora en esta etapa y más aún en la materia de *Science*.

En definitiva, el **objetivo** del artículo se centra en analizar y valorar la eficacia del *Flipped Classroom* (FC) en Educación Primaria en el aprendizaje de contenidos de *Science* en comparación con el modelo más tradicional.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Muestra

El estudio, formado por 2 grupos naturales de 4º curso de Educación Primaria de un centro concertado de la Sierra de la Comunidad de Madrid. La selección del centro y de las aulas se realiza de forma no aleatoria, a partir de la disponibilidad de participar en el estudio de un grupo que estuviera implementando el *Flipped Classroom* y hubiera un grupo equivalente de comparación.

TABLA 1

Descripción de la muestra por género y Modelo Pedagógico

		Modelo Pedagógico		Total
		Flipped Classroom	Modelo Tradicional	
Género	Femenino	13	13	26
	Masculino	14	14	28
Total		27	27	54

14

La información se recoge en el tercer trimestre del curso 2016-2017, después de dos trimestres de preparación, introducción y adaptación de los estudiantes al modelo *Flipped Classroom* en la asignatura de *Science*.

Un grupo de intervención recibe el método FC desde el principio del curso por una profesora formada en el modelo. Las clases se convierten en laboratorios a partir de espacios de aprendizaje, donde los estudiantes trabajan tanto de manera individual como en pequeños grupos con una retroalimentación inmediata por parte del docente.

El otro grupo reciben *Science* con el modelo que habitualmente se utiliza en el centro que se caracteriza por la enseñanza expositiva por parte del docente, el uso del libro de texto, la memorización y repetición de conocimiento. Se trabaja de forma individual y la mayoría de actividades prácticas se realizan de forma independiente fuera del aula.

En la tabla 1 se observa que un 48.1% de la muestra son niñas, frente al 51.9% de niños, repartidos en la aulas de forma equivalente, 13 chicas y 14 chicos en cada aula. No obstante, estos datos son únicamente descriptivos, la variable género no se tiene en cuenta en este estudio, pudiendo ser objeto de investigación de estudios posteriores.

2.2 Hipótesis y diseño de investigación

La hipótesis de partida plantea que: Los estudiantes que aprenden por el modelo *Flipped Classroom* obtienen un rendimiento mayor en el aprendizaje de contenidos de *Science* que aquellos estudiantes que aprenden por un modelo más tradicional.

Se contrasta a partir un diseño ex post-facto no experimental y transversal con dos grupos, uno de intervención y otro de control equivalente. Se administra una prueba al finalizar la unidad sobre Prehistoria Científica, contenido impartido en el tercer trimestre para analizar dicho aprendizaje.

2.3 Variables e instrumentos

2.3.1 Variable Independiente

Modelo pedagógico

Concepciones y acciones fundamentadas científica y sistemáticamente que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de hacerlo más efectivo en términos de logros educativos. Interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica a un contexto determinado. Puede ser objeto de crítica conceptual y revisión de sus fundamentos (Pinto y Castro, 1999). Con dos modalidades: *Flipped Classroom* y Modelo tradicional

Flipped Classroom (centrado en el estudiante): los estudiantes están implicados activamente en el aprendizaje y construyen el conocimiento mediante la búsqueda y síntesis de la información a partir de competencias de comunicación, indagación, pensamiento crítico y resolución de problemas. El rol del docente es asesorar y facilitar (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Modelo Tradicional (centrado en el docente): el conocimiento es transmitido por el profesorado a los estudiantes, y estos últimos reciben la información de un modo receptivo realizando las tareas generalmente de forma individual. El rol del profesor es ser evaluador y proveedor de la información (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

2.3.2 Variable Dependiente

Aprendizaje

Adquirir e integrar nuevos conocimientos relacionándolos con lo que ya saben, organizando la información e incorporándola a la memoria. Más específicamente, en relación con el conocimiento declarativo, aquellos datos, conceptos y generalizaciones que hay en el conocimiento del contenido y el estudiante debe saber o entender (Marzano, 1997).

El equipo docente de 4º de Educación Primaria elabora una prueba objetiva de selección múltiple acerca de la prehistoria científica (contenido dado en el tercer trimestre). Abarca una muestra adecuada de los contenidos de la unidad, compuesta por 10 ítems de selección múltiple con 3 opciones de respuesta. Una de sus principales ventajas de este tipo de pruebas es que se presta menos a la ambigüedad en la corrección y la puntuación es más objetiva. Ambos grupos realizan la prueba de forma consecutiva en el mismo día sin aviso previo.

2.4 Análisis de datos

16

Se utiliza el análisis estadístico de *T de Student* para grupos independientes, caracterizada por ser una prueba de contraste para ver las diferencias de las medias, estableciendo además direccionalidad en la hipótesis. Con relación a la interpretación de los resultados, se consideran las diferencias de medias estadísticamente significativas cuando $p < \alpha$, siendo $\alpha = .05$. Los datos obtenidos en la investigación han sido contrastados utilizando el programa SPSS 22.0 para Windows.

3. RESULTADOS

3.1 Resultados en Science en función del tratamiento

Con objeto de comparar los resultados en la prueba de Prehistoria Científica de ambos grupos, se analiza si existen diferencias en la media en función del modelo pedagógico (*Flipped Classroom* y Modelo Tradicional) y si estas diferencias son estadísticamente significativas.

TABLA 2

Resultados en la puntuación media prueba *Science* en función del modelo pedagógico

Modelo Pedagógico	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Flipped Classroom	7.527	.484	6.556	8.499
Modelo Tradicional	5.407	.484	4.435	6.379

Observamos en la Tabla 2 que el grupo del modelo *Flipped Classroom* tiene puntuación más alta en el total de la prueba de *Science*.

TABLA 3

Significatividad de la diferencia de media

(I) Modelo Pedagógico	(J) Modelo Pedagógico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
Flipped Classroom	Modelo Tradicional	2.121*	.684	.003	.746	3.495

Las diferencias entre los dos modelos, como muestra la Tabla 3, son estadísticamente significativas ($p < .05$). Más específicamente tenemos una diferencia de medias con un p valor de .003, una diferencia de más de dos puntos respecto al modelo tradicional.

En relación con estos resultados, si bien el grupo de trabajo no es significativo, los procedimientos educativos del modelo FC en ese contexto parecen adaptarse a las necesidades de los estudiantes, obteniendo un rendimiento mayor el aprendizaje en *Science*. Por el contrario, el modelo más tradicional centrado en el docente (MT), obtiene una media significativamente más baja.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados, se confirma la hipótesis del estudio ya que los procedimientos educativos del modelo *Flipped Classroom* en este contexto parecen adaptarse a las necesidades de los estudiantes, beneficiando de manera general el aprendizaje en *Science*. Por el contrario, el modelo más tradicional centrado en el docente, obtiene una media significativamente más baja.

En comparación con el modelo más tradicional, el docente trabaja de forma más cercana con los estudiantes y puede tener un conocimiento más amplio de cuáles son sus necesidades y habilidades, personalizando el proceso enseñanza-aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012).

En Educación Primaria nos encontramos con una realidad en la que es todavía muy habitual una enseñanza de *Science* basada en la transmisión de contenidos conceptuales, sin contextualización ni relación con otras áreas. La enseñanza no debe entenderse como una mera transmisión de conocimientos entre el profesor y el estudiante. Este tipo de modelo pedagógico resulta poco eficaz para el aprendizaje de las ciencias. (De Juanas, Martín y González, 2016).

Actualmente se destacan los beneficios de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de ciencias y la necesidad de reforzar su utilización en las escuelas a partir de métodos eficaces, como por ejemplo la investigación e indagación en el aula (Linn, Gerard, Matuk y McElhaney, 2016).

18

Es relevante el hecho de que a pesar de la pequeña muestra, la homogeneidad de los grupos y el escaso tiempo de aplicación, los resultados muestran de manera estadísticamente significativa los beneficios del *Flipped Classroom* para todos los estudiantes en dicho contexto. Este trabajo supone un primer acercamiento positivo al objetivo de la investigación y justifica seguir esta línea de estudio. Los resultados y las limitaciones del trabajo recomiendan ampliar este estudio con una muestra mayor.

Debido a que es una metodología novedosa, aún es escaso el número de estudios acerca de su eficacia en términos de aprendizaje. Parece conveniente conocer su eficacia en diferentes contextos, con diferentes profesores, cursos y materias (Lage, Platt y Treglia, 2000). En el caso de la investigación educativa, tal y como apuntan González, Jeong, Cañada y Gallego (2017) los pocos estudios experimentales del *Flipped Classroom* en la enseñanza de contenidos científico proporcionan resultados positivos en el aprendizaje en comparación con el modelo más tradicional.

No obstante, Balan, Clark y Restall (2015) indican que el aprendizaje activo, característica principal del *Flipped Classroom*, requiere cambios y esfuerzos no sólo en el rol docente, sino también en los estudiantes, siendo imprescindible un tiempo de adaptación. Según estos autores este modelo puede ser menos útil para algunos

estudiantes cuando se incrementa su responsabilidad en el aprendizaje, al tener hábitos de recepción pasiva en el aula, desenvolviéndose mejor con el modelo tradicional.

Por lo tanto, se plantean futuras líneas de investigación para estudiar la eficacia diferencial de este modelo pedagógico en materias como *Science* para probar si realmente se adapta a las características individuales de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abenza, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 28(2), 285-292.
- Balan, P., Clark, M. y Restall, G. (2015). Preparing students for flipped or team-based learning methods. *Education + Training*, 57(6), 639-657. doi: 10.1108/ET-07-2014-0088
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase*. España: SM.
- Calvillo, A. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado*. (Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid, España). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/9138>
- Comisión Europea (2012). La enseñanza de las ciencias en Europa: políticas nacionales, prácticas e investigación. *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa*, Bruselas: EURYDICE. doi:10.2797/90921
- De Juanas, A., Martín, R. y González, M. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria. *Bordón, Revista de pedagogía*, 68(2), 103-120. doi: 10.13042/Bordon.2016.68207
- Fernandes I., Pires D. y Delgado-Iglesias J. (2018) ¿Qué mejoras se han alcanzado respecto a la Educación Científica desde el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente en el nuevo Currículo Oficial de la LOMCE de 5º y 6º curso de Primaria en España? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(1), 1101. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1101
- Gaviria, J. (2014). El papel de la investigación académica sobre la mejora de las políticas y de las prácticas educativas. *Participación educativa*, 3(5), 43-50.
- Gil, D. y Vilches, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? *Revista de Educación*, 295-311.
- González, D., Jeong, J., Cañada, F., y Gallego, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo Flipped: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado

de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(2), 71-87. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2233>

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K. M. (2013). A white paper based on the literature review titled a review of flipped Learning. *Flipped Learning Network*, 1-15. Recuperado de: http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Harlen, W. (2009). Teaching and learning science for a better future. The Presidential Address 2009 delivered to the Association for Science Education Annual Conference. *School Science review*, 333, 33-41.

INEE. (2016). TIMSS 2015. Informe español. *Boletín de Educación*, (50), Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., y Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12 edition*, Austin, Texas: The New Media Consortium.

Martín, D. y Campión, R. S. (2015). ¿Es el flipped classroom un Modelo Pedagógico eficaz? *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (285), 29-35.

Martín, D. y Tourón, J. (2017). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 187-211. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.17704>

Marzano, R. (1997) *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara: Iteso.

Nielsen, L. (2012). Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom. *Technology & Learning*, 32(10), 46-46.

Núñez, A. y Gutiérrez, I. (2016). Flipped learning para el aprendizaje de inglés en educación primaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (56), 89-102 Recuperado de: http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/654/Edutec_n56_Nu%C3%B1ez_Gutierrez

Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Lemke, J. (2005). Research for the future of science education: new ways of learning, new ways of living. Ponencia presentada al VII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81054/mod_resource/content/1/Investigar%20para%20el%20futuro%20de%20la%20educacion%20cientifica.pdf

Llanos, G. y Bravo-Agapito, J. (2017). Flipped Classroom como puente hacia nuevos retos en la educación primaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (8), 39-49. Recuperado de: <http://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/judima/index.php/TCE/article/view/153>

Linn, M., Gerard, L., Matuk, C., y McElhaney, K. (2016). Science Education: From Separation to Integration. *Review of Research in Education*, 40(1), 529-587.

- OCDE. (2015). Making Reforms Happen. Growing and sustaining innovative learning environments. Education Policy Outlook 2015, 137-153. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/e-book-education-policy-outlook-2015.pdf?documentId=0901e72b81bdc851>
- Ojando, E., Simón, K., Prats, M. y Avila, X. (2016). Experiencia de Flipped Classroom en tres escuelas de educación primaria de Barcelona. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (285-286), 53-58.
- Pinto, A. y Castro, L. (1999). *Los modelos pedagógicos*. Colombia. Universidad del Tolima.
- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Grupo Océano.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Schmidt, S. y Ralph, D. (2016). The flipped classroom: a twist on teaching. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 9(1), 1-6. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/e79695261ac3ab2f626de837224d3afa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026881>
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4
- Strieder, R. Bravo, B. y Gil, M. (2017) Ciencia-tecnología-sociedad: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la investigación en educación en ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3), 29-49. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2232>
- Shu-Yuan, T., Yun-Hsuan, H. y Mei-Jia, T. (2016). Aplying the flipped classroom with game-based learning in elementary school students english learning. *Proceedings of the International Conference on Educational Innovation through Technology*, 59-63.
- Vázquez, S. y López, S. (2016). Escuela, TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, (30), 248-261. Recuperado de: [file:///C:/Users/Sof%C3%ADa/Downloads/Dialnet-EscuelaTICEInnovacionEducativa-5772427%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sof%C3%ADa/Downloads/Dialnet-EscuelaTICEInnovacionEducativa-5772427%20(2).pdf)
- Zainuddin, Z. y Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.

Anexo. Prueba prehistoria científica Science

22

Prehistory	Score: _____
<p>1. When did prehistory begin?</p> <p><input type="radio"/> A With the invention of writing</p> <p><input type="radio"/> B With the first villages</p> <p><input type="radio"/> C With the appearance of human beings</p>	
<p>2. When did prehistory end?</p> <p><input type="radio"/> A With the invention of writing</p> <p><input type="radio"/> B With the first villages</p> <p><input type="radio"/> C With the appearance of human beings</p>	
<p>3. When was the Wheel invented?</p> <p><input type="radio"/> A In the Paleolithic</p> <p><input type="radio"/> B In the Neolithic</p> <p><input type="radio"/> C In the Metal Age</p>	
<p>4. When was the fire invented?</p> <p><input type="radio"/> A In the Paleolithic</p> <p><input type="radio"/> B In the Neolithic</p> <p><input type="radio"/> C In the Metal Age</p>	
<p>5. When was the sword invented?</p> <p><input type="radio"/> A In the Paleolithic</p> <p><input type="radio"/> B In the Neolithic</p> <p><input type="radio"/> C In the Metal Age</p>	
<p>6. The main Prehistory periods are...</p> <p><input type="radio"/> A Paleolithic, Metal Age and Ancient History</p> <p><input type="radio"/> B Prehistory, Neolithic and Metal Age</p> <p><input type="radio"/> C Paleolithic, Neolithic and Metal Age</p>	
<p>7. The way of living in the Neolithic was...</p> <p><input type="radio"/> A Sedentary</p> <p><input type="radio"/> B Nomads</p> <p><input type="radio"/> C Traders</p>	
<p>8. The way of living in the Metal Age was...</p> <p><input type="radio"/> A Sedentary</p> <p><input type="radio"/> B Nomads</p> <p><input type="radio"/> C Traders</p>	
<p>9. The most important megaliths constructed in the Metal Age were...</p> <p><input type="radio"/> A Stones and Dolmens</p> <p><input type="radio"/> B Menhirs and Dolmens</p> <p><input type="radio"/> C Menhirs, Dolmens and Stones</p>	
<p>10. The order of the invention of metal in the Metal Age was...</p> <p><input type="radio"/> A Copper, Bronze and Iron</p> <p><input type="radio"/> B Bronze, Copper and Iron</p> <p><input type="radio"/> C Copper, Iron and Bronze</p>	

Programas inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas

Inclusive programs for people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in museums. Examples of good practise

Laura Pablos González

Olaia Fontal Merillas

Universidad de Valladolid (UVA), España

Resumen

El artículo que presentamos surge en el seno de una investigación cuyo objetivo se centra en la localización y análisis de propuestas de educación patrimonial (EP) en museos para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello se ha seguido la línea metodológica creada por el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) (Fontal, 2016), cuya novedad y relevancia reside, en este caso, en vincular dos aspectos hasta ahora no interrelacionados la EP y el TEA. Los resultados obtenidos son muy clarificadores porque muestran escasas experiencias en un contexto que cuenta con una prevalencia de casos cada vez mayor.

Palabras clave: museos; programas; Trastorno del Espectro Autista (TEA); Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)

Abstract

The article we present arises from a research project aimed at locating and analysing proposals for heritage education (HE) in museums for people with Autistic Spectrum Disorder (ASD), using a methodology created by the Spanish Heritage Education Observatory (SHEO) (Fontal, 2016). The novelty and relevance of the methodology is, in this case, that it links two aspects never before interrelated, HE and ASD. The results obtained are very informational as they show limited experiences in a context in which the prevalence of cases is increasing.

Keywords: museums; programmes; Autistic Spectrum Disorder (ASD); Spanish Heritage Education Observatory (SHEO)

23

1. INTRODUCCIÓN

Comenzamos este artículo aludiendo a un enfoque que nos resulta necesario para comprender el argumento central que motiva este trabajo: las desigualdades son necesarias. Esta afirmación, aparentemente polémica, encuentra su justificación en la constatación de que la igualdad no tiene que ver con dar a todos lo mismo. La ya manida alusión a la democratización de la educación no ha de relacionarse con la homogeneización de las medidas, sino que, como indica Taylor (1977) aludiendo a Benn y Peters (1958), las desigualdades de tratamiento justificadas son necesarias, “las distinciones y diferencias que de conformidad con principios democráticos aceptados que sean razonables sustituyan aquellos que no lo son” (Taylor, 1977, p. 77). El mismo autor apunta que las variaciones de educabilidad forman parte de

la propia estructura de las desigualdades que la igualdad de acceso está destinada a modificar o suprimir. Por tanto podemos afirmar que la concepción Taylor, que compartimos plenamente, se refiere a que la democratización tiene que ver con la necesidad de accesibilizar las propuestas para que puedan llegar a todos los colectivos, considerando para ello las modificaciones que en cada caso sean pertinentes.

Parece lógico pensar que el hecho de poder abordar este tipo de cuestiones es posible gracias a la existencia del derecho a acceder a una educación obligatoria y gratuita en los niveles elementales, establecido ya en el año 1948 a través de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En este sentido, si bien es cierto que reconocemos la importancia de este documento, también lo es que observamos cierto inmovilismo con respecto a los principios propuestos en aquel entonces y los observados en la actualidad. Se aprecia que la democratización efectiva de los espacios educativos sigue siendo una asignatura pendiente, concretamente, desde uno de los instrumentos que en los últimos años mayor relevancia ha adquirido a este respecto, el Plan Museos+ Sociales, se cuestiona por qué el aumento de visitantes no se ha traducido en una democratización efectiva, por qué no ha fomentado una mirada más sensible hacia la diversidad cultural y humana (SEC, 2015, p. 3). Esta afirmación viene a apoyar una de las hipótesis del trabajo de investigación en el que se basa este artículo: los programas desarrollados en España para personas con diversidad funcional son escasos y, en su mayoría, no cumplen con los estándares de calidad establecidos por los modelos de educación patrimonial.

24

Desde una concepción que defiende la diversidad como esencia de la educación patrimonial y que las personas son una parte fundamental del concepto de patrimonio (Fontal e Ibáñez Etxeberria, 2015, p. 18), se plantea la creación de un instrumento de evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA en el seno de una investigación vinculada al proyecto de I+D+I EDU2015/65716-C2-1-R financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y por los Fondos Feder que, sirviéndose del modelo SAEPEP-OEPE (Secuencia de Análisis y Evaluación de Programas de Educación Patrimonial) (Fontal, 2016), pueda ser empleado para identificar las prácticas referentes desarrolladas a este respecto en museos.

El hecho de haber centrado nuestro estudio en esta población y no en otra se debe a la escasez de propuestas de trabajo para determinados colectivos, como éste, denominados “no públicos” (SEC, 2015, p. 14), que han sido privados de la oportunidad de acceder a las propuestas “inclusivas” por la dificultad o que éstas implican o el desconocimiento de las características del colectivo. En el caso concreto de las personas con TEA la llamativa precariedad de planteamientos, a pesar de la

constatación de una mayor prevalencia del mismo en la sociedad, se debe a que nos encontramos con un trastorno del neurodesarrollo que, tal y como expone el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales vigente –DSM 5– se caracteriza por la presencia de déficits persistentes en la comunicación e interacción social y de patrones repetitivos y restringidos en las conductas.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LOS PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN COMO FUNDAMENTO INCLUSIVO

Según Marín (2014, p. 148) accesibilidad y patrimonio son dos conceptos con muchos puntos en común que abren un nuevo ámbito de trabajo. Desde esta perspectiva la labor desarrollada en torno a la accesibilidad, desde una consideración inclusiva, por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960; 1994; 2003; 2005; 2006; 2008; 2014; 2015) ha resultado vital en la construcción de espacios que tratan de dar una respuesta educativa ajustada a las características de cada persona. Defendemos que “la educación trabaja siempre formas de relación entre personas y contenidos de aprendizaje” (Fontal, 2013, p. 14) y que estas formas, tal y como apuntábamos con anterioridad, no tienen que ver únicamente con la presencia del individuo en el espacio, lo que vendría a caracterizar una perspectiva restrictiva del concepto accesibilidad, sino con “el establecimiento de lazos o vínculos reales entre el patrimonio y el individuo, es decir, la patrimonialización” (Fontal, 2013, p. 96).

Consideramos que la base de los fundamentos de la inclusión radica en el principio de patrimonialización, entendiendo por el mismo la relación -no impuesta- que cada persona establece con un bien (material o inmaterial). Esta relación, que se vincula con perspectivas como el constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples, viene a constatar la importancia de los procesos de sensibilización (Fontal, 2003) con el fin de conseguir proyectos educativos que fomenten el desarrollo integral del ser humano. Entendemos que la simple adopción de medidas accesibles, por sí sola, resulta ineficaz. Se hace preciso contar con propuestas educativas que partan del conocimiento de las características de los colectivos con los que se va a trabajar, y que propongan respuestas ajustadas a sus necesidades. Que enlacen con sus intereses y respondan a un proyecto claramente definido, que dejen a un lado la improvisación para plantear iniciativas coherentes, bien definidas y secuenciadas, en las que los mecanismos de evaluación formativa sean un referente en la mejora y redefinición de las acciones previstas.

En este sentido, se hace precisa la creación de instrumentos específicos que aporten un enfoque metodológico común y una guía conjunta de trabajo. Este tipo de herramientas no sólo permitiría la concepción de asociaciones estratégicas entre instituciones que compartan un mismo ideario, sino que podría animar a otras a emplear, mejorar o crear otras nuevas que sirvan a su vez a diferentes fines. De este modo se estarían generando comunidades de trabajo movidas por un interés común, la mejora de las prácticas existentes.

Desde esta perspectiva encontramos el ámbito de actuación propicio para llevar a cabo estas acciones, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA: EL OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA (OEPE)

26

Esta investigación encuentra en el método de evaluación de programas y su desarrollo a través del OEPE el marco metodológico propicio para tratar de corroborar la hipótesis anteriormente expuesta. Para ello nos servimos del modelo SAEPEE-OEPE (Secuencia de Análisis y Evaluación de Programas de Educación Patrimonial) (Fontal, 2016), que en la actualidad cuenta con el desarrollo de cuatro proyectos I+D+i¹ financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación primero y por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER posteriormente, cuya IP es la Dra. Fontal.

De los cuatro proyectos aludidos nuestro estudio toma como referente el tercero, EDU2015-65716-C2-1-R con vigencia desde el 1 de enero de 2016 hasta el 31 de diciembre de 2018, y focalizado en la evaluación de los aprendizajes en programas de Educación Patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural.

El OEPE, ya desde sus orígenes en el año 2009, constató la necesidad de identificar y evaluar e inventariar las propuestas de trabajo de educación patrimonial desarrolladas, inicialmente, en nuestro país, y de crear una línea de investigación lo suficientemente especializada como para conocer, coordinar y definir estándares

¹ Los proyectos aludidos son: "Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España" (EDU2009-09679), "La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE" (EDU2012-37212), "Evaluación de los aprendizajes en programas de Educación Patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural" (EDU 2015/65716-C2-1-R) y "Observatorio europeo de educación y patrimonio" (EUIIN 2017-84639).

res de calidad en la Educación Patrimonial en España (Fontal, 2009, pp.3-4). Para ello creó un sistema secuencial de aplicación de filtros que permite concretar qué propuestas pueden llegar a ser consideradas como referentes en el ámbito en que se desarrollan, aspecto que por otra parte sirve de eje central para la generación de este artículo.

Tal y como exponen Fontal y Juanola (2015), el método propuesto por el OEPE emplea un procedimiento secuencial para la evaluación de programas que comienza con la búsqueda y localización de los mismos. En el caso concreto que nos ocupa, y debido a la escasez de propuestas existentes a este respecto para el colectivo en el que centramos nuestra labor, las personas con TEA, llevamos a cabo una búsqueda nacional e internacional bajo los descriptores: museos, autismo/TEA, educación patrimonial/patrimonio. Una vez localizadas algunas propuestas de trabajo se procedió a discriminar aquellas iniciativas que eran susceptibles de ser incorporadas dentro de la base de datos del OEPE y descartar las que no lo fueran. Para ello se aplicaron los criterios de inclusión/exclusión de proyectos en la base de datos OEPE (Marín, 2014, pp. 355-356), creados por los propios investigadores del Observatorio. Del resultado de este análisis se procedió a inventariar los proyectos que habían superado el filtro anterior en la base de datos del OEPE, describiendo y organizando la información de cada uno de los proyectos en la ficha inventario del OEPE, y determinando una serie de descriptores que sirvieran como motor de búsqueda de este tipo de iniciativas. Éstos fueron: autismo, TEA, diversidad funcional, museos.

Una vez localizados e inventariados, se procedió a aplicar un filtro más en nuestro proceso de identificación de propuestas de educación patrimonial referentes para personas con TEA, la tabla de estándares básicos (Marín Cepeda, García Ceballos, Vicent, Gillate y Gómez Redondo, 2017, p. 120). Ésta es una herramienta, también creada por los investigadores del OEPE, para abordar la calidad de los programas. Está organizada en torno a 15 ítems -distribuidos en dos dimensiones diferenciadas: calidad de la información sobre el programa (metadatos) y grado de concreción del diseño educativo-, de cuya suma se obtiene la variable denominada "Nivel de calidad en la concepción de los programas", que determina el grado de calidad de los programas evaluados (Marín Cepeda et al., 2017, p. 120). Este instrumento toma como base procedimental la evaluación basada en estándares (Stake, 2006) y determina, para evaluar cada uno de los estándares propuestos, cuatro indicadores de logro diferenciados que permiten llevar a cabo una valoración cuantitativa de cada uno de los aspectos abordados.

4. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: Tabla de estándares específicos EP-TEA

Dada la especificidad de nuestra investigación, y ante la ausencia de instrumentos específicos que permitan valorar las propuestas de trabajo desarrolladas para personas con diversidad funcional, se aprovechó el marco metodológico existente para crear un instrumento que permitiese evaluar específicamente el objeto central de nuestro estudio, las propuestas de educación patrimonial llevadas a cabo en museos para personas con TEA. Desde esta consideración, y adoptando los principios expuestos para la tabla estándares básicos, creamos la tabla de estándares específicos de educación patrimonial para personas con TEA, la cual está organizada en torno a diferentes estándares agrupados en las siguientes dimensiones: grado de atención y conocimiento del colectivo, grado de adecuación al contexto, grado de especificación de los métodos, grado de implicación de agentes y grado de difusión de los programas y sus resultados. El conjunto de estándares contenidos en estas dimensiones son valorados por medio de los mismos indicadores de logro empleados en la tabla de estándares básicos. De este modo se emplea un código alfabético cuyo significado corresponde con (A) Se alcanza con calidad (B) Se alcanza (C) Se alcanza con condiciones (D) No se alcanza, tal y como se puede observar en la Tabla 1.

28

Esta tabla abarca diferentes ámbitos a través de los que podemos valorar el grado de calidad de las propuestas analizadas. Para ello se parte de la evaluación de los aspectos relativos al conocimiento del colectivo, de las características generales del trastorno, así como del ya citado manual de diagnóstico de referencia internacional empleado en la actualidad, el DSM 5. Consideramos que estos aspectos determinan que las propuestas sean ajustadas a las necesidades de los individuos, pero también implican una forma de trabajar que facilita la cooperación con otras instituciones educativas, entidades o agentes, al compartir un código y terminología común.

Seguidamente se abordan los aspectos relacionados con la adecuación de la propuesta al contexto. Con ello, y siguiendo la clasificación realizada por Tresserras (2009, pp. 44-46), nos estamos refiriendo al grado de accesibilidad espacial y cultural del proyecto, puesto que es importante valorar la consideración que se tiene de los aspectos culturales, sociales y/o educativos a fin de proceder a dar una respuesta educativa ajustada a las características y necesidades de los participantes. Hoy en día no existe ninguna duda respecto al valor que tienen los museos como instituciones educativas, en parte por el esfuerzo que la misma ha llevado a cabo para abrirse a diferentes públicos, para lo cual se ha propiciado un proceso de comunicación

entre la institución y el contexto constante, bidireccional y sujeto a modificaciones, ya que sólo de este modo conseguiremos que el museo forme parte de la sociedad -y viceversa- en una simbiosis armónica y enriquecedora para ambos.

TABLA 1

Tabla de estándares específicos EP-TEA

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
Grado de atención y conocimiento del colectivo				
1.1 Grado de conocimiento del colectivo atendiendo a los criterios establecidos por el DSM 5				
1.2 Consideración de los diferentes grados de severidad del colectivo en el diseño de sus propuestas				
1.3 Grado de conocimiento de las características del colectivo				
Grado de adecuación al contexto				
2.1 Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo				
2.2 Adecuación de los recursos, espacios y soportes para el desarrollo del diseño				
Grado de especificación de los métodos				
3.1 Grado de accesibilidad de las propuestas				
3.2 Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público objetivo				
3.3 Grado de conocimiento de metodologías de intervención destinadas al colectivo				
3.4 Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)				
3.5 Consideración de diversidad de aprendizajes: en su forma (formal, informal), en su dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social), en su estilo (visual, auditivo, kinestésico)				
3.6 Flexibilidad: capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación				
3.7 Incorporación de mecanismos de evaluación del diseño				
3.8 Búsqueda de instrumentos que contemplen, en caso necesario, la redefinición de la propuesta				
Grado de implicación de agentes				
4.1 Coordinación con otros agentes educativos (educadores, asociaciones, familias)				
4.2 Implicación de otros agentes educativos en los proyectos				
Grado de difusión de los programas y sus resultados				
5.1 Continuidad y estabilidad temporal del proyecto (medio y largo plazo)				
5.2 Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital)				
5.3 Publicación de artículos, libros o capítulos de libro en los que se analice el proyecto				
(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las dimensiones tomadas en consideración a través de este instrumento de evaluación es la relativa a los métodos empleados. La relevancia de explicitar los mismos aportará indudables beneficios, ya que no sólo implicará un proceso de reflexión y toma de decisiones consciente, que dejará de lado la improvisación o delegar responsabilidades en agentes externos, sino que, además, podrá servir

como punto de referencia para futuros proyectos de la propia institución o de otras. Se valoran los métodos empleados, el tipo de aprendizajes empleados, la estructuración de la propuesta y los mecanismos de evaluación y redefinición de la misma. Aspecto este último que consideramos muy relevante ya que sólo a partir del proceso de revisión y reflexión consciente y continuo podremos conseguir la mejora de nuestra labor. Esta dimensión, además, cobra especial sentido en el caso del colectivo con el que centramos nuestra labor ya que la necesidad de sistematización y estructuración del trastorno debería obligar a llevar a cabo propuestas de actuación conjuntas que compartan unos principios de acción comunes, lo que no significa en ningún caso que sean planteamientos unificadores.

Relacionada con la tercera de las dimensiones expuestas, cobra especial sentido la cuarta de las mismas, el grado de implicación de agentes. A través del análisis de las experiencias y de la información aportada por los diferentes profesionales, valoramos la implicación de agentes externos como muy positiva. Creemos que el modelo colaborativo, muy habitual en otros países como Estados Unidos, puede ofrecer múltiples ventajas al desarrollo de iniciativas de este tipo. Defendemos, como ya hemos ido apuntando, la necesidad de contar con agentes externos que sirvan de expertos en el trabajo con colectivos específicos, la colaboración e implicación de las familias en los proyectos y el empleo de un modelo interprofesional a fin de crear proyectos que atiendan al sujeto de forma integral.

30

Ya por último se valora la difusión de las iniciativas considerando la periodicidad con la que cuentan las mismas, así como la divulgación que de ellas se hace, tanto a nivel social como en ámbitos científicos. Vistas las dificultades que, desde esta investigación, tuvimos que afrontar para acceder a los datos relativos a las experiencias que se desarrollaban en museos, nos parece importante incluir esta dimensión porque creemos que, en la mayoría de los casos, no existe una adecuada transmisión del trabajo que se desarrolla en estas instituciones, lo que impide el conocimiento de las mismas, y por tanto el interés que éstas puedan suscitar.

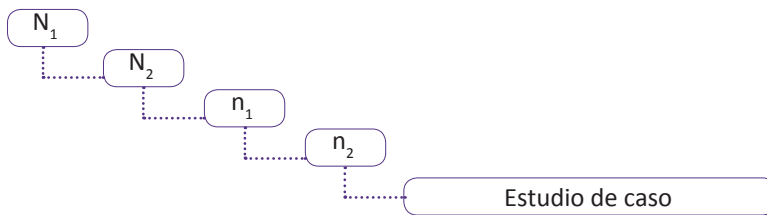
Una vez descrito el instrumento y señalados los aspectos que muestran la idoneidad del mismo para valorar las propuestas de trabajo existentes, pasamos a exponer la labor de las instituciones que, tras el proceso de análisis de sus iniciativas, se han constituido como referentes actuales en la práctica de propuestas de trabajo para personas con TEA.

5. RECOPIACIÓN DE PROGRAMAS REFERENTES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA PERSONAS CON TEA: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El proceso seguido para concretar la muestra tomada como referente para la creación de este artículo fue el que se detalla a continuación:

FIGURA 1

Proceso de concreción de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

Se partió de una población inicial de $N_1=1159$ museos, fruto del inventario de instituciones llevado a cabo a partir de los datos recogidos en el directorio de museos de España. A estas instituciones se les formuló una pregunta, si desarrollaban o conocían alguna iniciativa de educación patrimonial desarrollada en museos para personas con TEA. De la respuesta a esta cuestión se obtuvo un segundo dato $N_2=352$, que fue tomado como referente para determinar la muestra de nuestro estudio, concretada en $n_1=35$ y que corresponde al número de museos que afirmaron desarrollar o haber desarrollado alguna iniciativa en este sentido.

Si bien es cierto que en nuestra investigación trabajamos con los datos correspondientes a n_1 , en este artículo llevamos a cabo un proceso de concreción más correspondiente al resultado de analizar la muestra con la, ya abordada, tabla de estándares específicos EP-TEA. De este modo nos referimos a $n_2=27$ para aludir al conjunto de instituciones que cuentan con mayor número de indicadores de logro, y que, por otro lado, sirven para determinar el estudio de caso que abordamos en este artículo. Los museos aludidos son:

- Museo Elder de la Ciencia y la Tecnología, Gran Canaria
- Sala Rekalde, Vizcaya
- Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), Alicante
- Museo Internacional de Arte Contemporáneo (MIAC), Las Palmas
- TEA Tenerife, Tenerife
- Museo Nacional Thyssen Bornemisza, Madrid

- Museo ICO, Madrid
- Fábrica de la Luz, Ponferrada
- Museo del traje CIPE, Madrid
- Museo Municipal de Santa María, Puerto de Santa María
- Museo Nacional del Prado, Madrid
- Museu Ciències Naturals, Barcelona
- Museo de la evolución humana, Burgos
- Museo Picasso, Málaga
- Museo de Arte Moderno de Tarragona, Tarragona
- Museo de la Ciencia de Valladolid
- Museo de Sant Cugat, Sant Cugat del Vallès
- Espacio Santa Clara, Sevilla
- Museo de Antequera, Málaga
- Museo de Bellas Artes de Valencia, Valencia
- Museo Casa Natal Picasso, Málaga
- Museo Frederic Marès, Barcelona
- Museo Cruz de Herrera, Cádiz
- Museo de Arte Contemporáneo Unión Fenosa (MACUF), A Coruña
- Alma Mater Museum, Zaragoza
- Red Museística de Lugo, Lugo
- Museo de las Artes Decorativas, Madrid

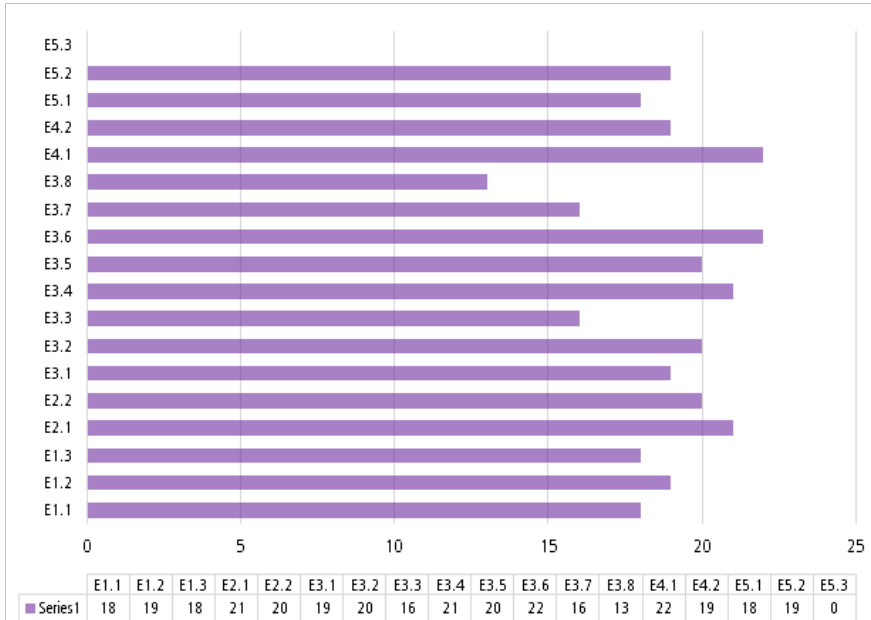
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los proyectos indicados con la tabla de estándares específicos EP-TEA son los que se exponen a continuación (Vid. Figura 2), donde se pueden observar cuantificadas las respuestas dadas por los responsables de los programas correspondientes a la suma de los indicadores A y B en el eje horizontal, mientras que en el “eje y” se representa la correspondencia con los diferentes estándares expuestos en la Tabla 1 de este documento.

Con carácter general se puede indicar que todos los museos destacados comparten una serie de características comunes que permiten realizar un análisis conjunto de su labor. En un 66’6% de los casos encontramos con propuestas que muestran el *conocimiento del colectivo* atendiendo a los criterios establecidos por el DSM 5 y en un 70’3% se consideran, además, los diferentes *grados de severidad del colectivo en el diseño de las propuestas*, lo que sin duda es un signo que atestigua el grado de adaptación de las mismas a las características de los sujetos.

FIGURA 2

Respuestas a la tabla de estándares específicos EP-TEA



Fuente: Elaboración propia.

La *adecuación de las iniciativas al contexto social, cultural y/o educativo* es tomada en cuenta en el 77'7% de los casos, y la de los recursos, espacios y soportes para el desarrollo del diseño en el 74%, existiendo tres referentes que no modifiquen específicamente el espacio a las necesidades de los sujetos ya que atestiguan trabajar desde la perspectiva del diseño universal.

Del mismo modo, la *consideración del grado de accesibilidad* de las propuestas es tomada en cuenta en el 70'4% de las propuestas, y la *adecuación al nivel de competencia cognitiva, curricular y/o social* en un 74%. Se observa que dieciséis, de las propuestas expuestas, conocen y tienen en cuenta las metodologías de intervención desarrolladas específicamente para el colectivo, y que la *estructuración y secuenciación didáctica de los trabajos* se aborda en veintiuna de las propuestas abordadas.

Valoramos positivamente que en un 81'5% de los casos se considere la *diversidad de aprendizajes y la flexibilidad del diseño*. En el primer caso porque apreciamos que la asunción de esta perspectiva entronca directamente con nuestra defensa de la educación patrimonial desde una perspectiva relacional (Fontal, 2003, 2013)

y con la consideración de la diversidad como cualidad intrínseca al patrimonio y viceversa (Marín, 2014), y en el segundo porque entendemos que sólo partiendo de la capacidad de flexibilización de las condiciones podremos asegurar diseños que se adecúen a las condiciones que el contexto precise en cada momento. Resulta sin embargo curioso que, a pesar de ello sólo en un 59'2% de los casos se contemplen *mecanismos de evaluación de la propuesta* -que suelen concretarse en la observación externa de personas ajenas al diseño y en la reflexión de la propia práctica-, y en un 48'1% de los casos se busquen instrumentos que contemplen la redefinición de la propuesta, en caso necesario.

En este sentido, nos parece muy importante ensalzar el valor de instrumentos como el que aquí presentamos u otros que se pudieran generarse en el marco del OEPE. Consideramos necesario institucionalizar el sistema creado por el Observatorio a fin de crear herramientas útiles y compartidas por diferentes instituciones que respondan a sus necesidades y, a la par, generen un marco de actuación compartido que se enriquezca a partir del trabajo y reflexión de todos los sectores implicados. Sólo a través de la implicación de los mismos conseguiremos propuestas interdisciplinarias, integrales e inclusivas.

34

Se observa una importante tendencia hacia modelos colaborativos, ya que en veintidós de las veintisiete instituciones se establecen *coordinaciones con otros agentes educativos*, y en un 70'4% los casos, en mayor o menor medida, se implica a otros agentes educativos en los proyectos. Valoramos este tipo de medidas y las consideramos muy relevantes, ya que apuntan al aludido enfoque interdisciplinar.

Todos los casos muestran proyectos con una *estabilidad temporal* variable, pero que aseguran su continuidad a lo largo del tiempo. Este mismo aspecto es considerado como un importante factor de calidad, ya que sólo a partir de la puesta en práctica y análisis del mismo podremos mejorar la calidad de los diseños y los resultados que de ellos se desprendan.

El último de los aspectos analizados desde nuestro instrumento es el referido a la *divulgación de los proyectos*. A este respecto existe una deficiente y constatada falta de difusión de la labor desempeñada desde estas instituciones. Si bien es cierto que en algunos casos se intenta dar a conocer el mismo, se observa que estos intentos no se conocen con el rigor que los mismos precisan, y por tanto, de modo inconsciente, se resta mérito a una labor cargada de valor.

7. ANÁLISIS DE CASO

Una vez establecidas con carácter general las características que identifican a las propuestas referentes de educación patrimonial para personas con TEA en museos, finalizamos nuestro proceso de análisis destacando el trabajo desarrollado por el Espacio Santa Clara (Sevilla) al ser ésta la propuesta que, tras el proceso de evaluación por estándares, mayor índice de calidad ha conseguido con respecto a los otros. Además, y tomando como referencia la clasificación de tipologías de programas destinados a personas con TEA llevada a cabo por Tyler (2015), y empleada en la investigación, pasamos a describir el trabajo realizado desde este proyecto atendiendo a la aludida clasificación.

A1: Diseños centrados en el individuo.

Es interesante resaltar que desde este trabajo se tienen en cuenta las necesidades de las personas más allá de los colectivos. Se apunta que el diseño aún no es para todos y que para que sea accesible a determinadas personas (no sólo con TEA), es preciso llevar a cabo adaptaciones que vayan dando pautas de diseño accesible universal para el futuro.

Estas adaptaciones a las que se refiere, a este nivel, tienen que ver con la consideración de la individualidad de cada persona a través de sus niveles de representación, su tipo de comunicación, las alteraciones sensoriales que puedan presentar y otro tipo de dificultades que condicionen la participación de las personas en el proyecto.

35

A2: Uso de la tecnología.

Este aspecto es tenido en cuenta ya que el proyecto cuenta con una página web que permite anticipar los contenidos de la exposición así como su lugar en ésta para estructurar el orden y tiempo de la visita. Además, han desarrollado una adecuación de los espacios por medio de la inclusión de códigos QR, lo que sin duda puede facilitar el acceso a la exposición, no sólo para personas con TEA, sino para cualquier otro usuario.

A3: Colaboración externa.

Desde el proyecto se mantiene relación con otras entidades públicas y privadas, y se lleva a cabo una formación previa de todo el personal presente durante la exposición. Aspecto que bajo nuestro punto de vista resulta esencial, aunque lamentablemente por cuestiones de escasez de recursos personales, materiales y por falta de tiempo, se suele relegar a un segundo plano.

A4: Adaptaciones del entorno.

Resulta interesante que desde la propia propuesta se lleve a cabo una planificación previa con las personas con TEA. En función de sus competencias e intereses, se llevan a cabo diferentes actividades que son adaptadas a las necesidades de la persona, pero que también consideran la modificación del entorno por medio del uso de la señalética, la inclusión de mesas de accesibilidad a la entrada de cada ámbito expositivo con información de lo que van a encontrar, con la creación de un apartado de accesibilidad en la guía de la exposición en la que se explican las medidas propuestas y las actividades inclusivas para niveles más complejos de comprensión, o de la inclusión de colores en los mapas y música diferente para distinguir los espacios

Ya para finalizar, otro de los aspectos que diferencia la calidad de esta propuesta es el empleo de un cuestionario que sirve como instrumento de evaluación de la propuesta y herramienta para llevar a cabo un análisis cualitativo de cada persona.

8. CONCLUSIONES

36

A lo largo de este artículo hemos tratado de demostrar que una sociedad que cuenta con la diversidad como característica intrínseca precisa de propuestas educativas que se adecúen a las necesidades de todas las personas que la conforman. Entendemos que la mejora de los procesos educativos ha de ser una prioridad, y que para ello es preciso contar con herramientas específicas que aporten la estabilidad metodológica necesaria para la puesta en práctica de éstas y el desarrollo de otras en la línea propuesta por el Plan Museos+ Sociales.

Desde nuestro trabajo defendemos que el marco de actuación propuesto por el OEPE es el más adecuado para, no sólo recoger los planteamientos desarrollados en torno a la educación patrimonial en distintos lugares del mundo, sino para actuar como órgano coordinador de las prácticas evaluativas llevadas a cabo en museos en favor de la mejora de las experiencias existentes. Consideramos que es necesaria la institucionalización del Observatorio como organismo de referencia encargado de mediar, valorar la idoneidad y difundir las herramientas de evaluación que puedan surgir de las necesidades de las diferentes instituciones. Además, afirmamos que la generación de estos instrumentos ha de partir de los museos y no al revés, ya que son ellos como instituciones vivas en contacto con el público los que pueden detectar las necesidades demandadas por una sociedad plural y cambiante.

Valoramos que la creación de la herramienta tabla de estándares básicos, por parte del OEPE, es clave en este proceso al que nos estamos refiriendo, ya que sirve de acicate en el empleo de este mismo y para generar otros en la misma línea, como el creado en el seno de esta investigación. Se trata de instrumentos cuyo cumplimiento no resulta engorroso y aporta enorme información acerca de qué se está haciendo, pero que también pueden servir como referencia en la creación de nuevos programas de trabajo al poder emplear los mismos estándares de evaluación como criterios mínimos de actuación que han de contener las propuestas.

Ya por último, sin restar importancia a la individualidad de cada persona, consideramos necesario fomentar la colectividad desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, interprofesionales, intergrupales... creemos que la generación de patrimonios colectivos fundamenta la existencia de redes en las que cada parte importa porque todas son necesarias y significativas como elemento individual y constitutivo de un todo. Aspecto que recoge en esencia el espíritu del Observatorio.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial: Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Fontal, O. (Coord.) (2009). *Memoria científico-técnica presentada para la concesión del Proyecto de I+D+i*. (Documento inédito).
- Fontal, O. (Ed.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación*, 28 (1), 261-266.
- Fontal, O. e Ibáñez Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *Cadmo*, 23 (1), 9-25. doi: 10.3280/CAD2015-001002.
- Marín Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los proyectos de patrimonialización* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid). Extraído el 1 de diciembre de 2017, de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7416/1/TESIS601-141204.pdf>
- Marín Cepeda, S.; García Ceballos, S.; Vicent, N.; Gillate, I. y Gómez Redondo, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de educación*, 275, 110-135.

- Secretaría de Estado de Cultura de España (SEC) (2015). *Plan Museos+ Sociales*. Extraído el 5 de diciembre de 2018, de <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/plan-museos-soc.pdf>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Taylor, W. (1977). Educación y Democratización. *Revista de Educación*, 252, 75-91.
- Tresserras, J. J. (2009). *Patrimonio, turismo y desarrollo sostenible. El patrimonio arqueológico a debate: su valor cultural y económico*. Zaragoza, pp. 44-46.
- Tyler, W. (2015). *Accommodating Individuals with Autism Spectrum Disorder in Museums* (Tesis doctoral, State University of New York College at Buffalo, Buffalo). Extraído el 3 de noviembre de 2018, de http://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=history_theses
- UN (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Extraído el 7 de diciembre de 2018, de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- UNESCO (1960) *Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNESCO (2014). *Lucha contra la exclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

BRICS e a Educação Superior: Questões e Convergências Possíveis? *BRICS and Higher Education: Possible Issues and Convergences?*

Maria Creusa de Araújo Borges

Universidade Federal da Paraíba (UFPb), Brasil

Resumo

O autor examina a convergência de políticas no ensino superior nas potências mundiais emergentes, particularmente nos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Considerando as relações de forças, posições de poder marcam e influenciam o espaço geopolítico. Dessa forma, a posse de capital relevante nos cenários econômico e político caracteriza o espaço em que a cooperação em tecnologia, educação e formação tem sido colocada na agenda política dos países do BRICS, especialmente desde a crise econômica desencadeada em 2008. Nesse cenário, a autora discute temas e tópicos referentes a possíveis convergências que devem ser construídas no ensino superior, com o objetivo de dar continuidade e fortalecer projetos de cooperação, ao centrar em áreas prioritárias para a consolidação da posição emergente dos países do BRICS. Assume-se que as estratégias regionais indicam a construção de uma agenda de cooperação com ênfase no par pesquisa/tecnologia, internacionalização e FEP (Formação e Educação Profissional). A agenda aqui proposta é desenhada com base em análise bourdieusiana de campo de forças e de capital.

Palavras-chave: BRICS; educação superior; cooperação regional; posição emergente

Abstract

The author examines the convergence of policies in higher education in emerging world powers, particularly in BRICS (Brazil, Russia, India, China and South Africa). Considering the balance of forces, positions of power mark and influence the geopolitical space. This way, the possession of relevant capital in economic and political scenarios characterizes the space in which cooperation in technology, education, and training has been placed on the political agenda of the BRICS countries, especially since the economic crisis triggered in 2008. In this scenario, the author discusses issues and topics regarding possible convergences that should be built in higher education, with the aim of continuing and strengthening cooperation projects, focusing on priority areas for consolidation of the emerging position of the BRICS countries. It assumes that the regional strategies indicate the construction of a cooperation agenda with an emphasis on research and technology as well as internationalization, education, and training. The analysis of the agenda here proposed is drawn on Bourdieusian concepts of field of forces and capital.

Keywords: BRICS; higher education; regional cooperation; emerging position

1. COOPERAÇÕES REGIONAIS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EMERGÊNCIA DO BRICS

O debate sobre políticas convergentes em educação superior ganha centralidade quando da construção da área europeia de ensino superior e da investigação na década de noventa do século XX, com o paradigmático Processo de Bolonha.

Esse processo se fundamentou em reuniões multilaterais com chefes de Estado e ministros da Educação no espaço geopolítico europeu e em produção profícua de documentos e normativas.

O Processo de Bolonha, de fato, se constituiu como um movimento precursor na estratégia de convergência política em torno de uma área prioritária da Economia Baseada no Conhecimento (EBC), caracterizada pelos seguintes aspectos: economia em que a maior parte da produção e do emprego se concentra no setor terciário, nos serviços intensivos em conhecimento, como educação, saúde, I&DE (Inovação & Desenvolvimento); substituição dos operários da indústria por trabalhadores do conhecimento; generalização do uso das novas tecnologias da informação e comunicação; sistemas produtivos dependentes de inovação e que impulsiona as atividades a ela vinculadas (Murteira, 2004).

No quadro dos processos das globalizações (Santos, 2002; Santos, 2013), a educação superior, ou, nos termos da Organização Mundial do Comércio (OMC), *Tertiary Education*, é pensada como um serviço passível de comercialização além das fronteiras nacionais, conforme estabelecido no acordo *General Agreement on Trade in Services* (GATS, 1995), sobre o comércio de serviços, no qual a educação superior foi incluída na lista dos serviços a ser ofertados sob a lógica do lucro (Borges, 2009).

40

De fato, para fins de exame das políticas de convergência em torno da educação superior, o paradigmático PB constitui uma estratégia precursora e central nesse processo em torno de uma área prioritária na EBC. Nessa perspectiva, as recomendações presentes em alguns documentos são fundamentais para a configuração da estratégia de convergência na perspectiva educacional e da investigação no espaço geopolítico europeu. Nessa estratégia, são afirmados os documentos *Magna Charta Universitatum* (1988) e a *Declaração de Sorbonne* (1998).

A discussão de algumas temáticas, presentes na estratégia de convergência construída a partir da Declaração de Bolonha (1999), documento-símbolo do PB europeu, é antecipada nos documentos supracitados, sendo necessária, portanto, a sua análise no tocante às temáticas colocadas na agenda multilateral acerca da matéria e às recomendações sugeridas quanto à tarefa reservada à educação superior na EBC.

No documento *Magna Charta Universitatum* (1988), assinado pelos reitores das universidades europeias, discute-se o papel da universidade numa sociedade em mudança e internacional, antecipando uma discussão recorrente nos documentos construídos a partir da agenda de Bolonha. Na sociedade marcada por globaliza-

ções e onde o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de educação superior são chamadas a desempenhar novos papéis, diante das demandas criadas pelas necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento da economia europeia.

No espaço geopolítico europeu, a discussão sobre a construção da Europa do Conhecimento coloca novos desafios para a universidade, sendo esta interpelada a contribuir no processo de convergência nos aspectos culturais, sociais e, principalmente, no desenvolvimento econômico. No referido documento, não obstante ter sido elaborado em 1988, encontra-se presente a discussão do papel da universidade no processo de desenvolvimento econômico, temática enfatizada e reiterada nos discursos construídos sobre a instituição universitária a partir da Declaração de Bolonha (1999) e, também, nos discursos das organizações internacionais, sobretudo do Banco Mundial e da OMC.

No documento em análise, as universidades são definidas como centros de cultura, conhecimento e pesquisa, e são guiadas pelos princípios da autonomia; produção do conhecimento; unidade entre ensino e pesquisa; independência em relação às autoridades externas, tanto econômicas como políticas; liberdade acadêmica. Trata-se de uma concepção de universidade pautada em princípios republicanos, que enfatizam a autonomia, a liberdade acadêmica como aspectos que distinguem uma instituição universitária.

41

Com base nessa concepção, os Reitores das universidades europeias sugerem recomendações, tais como: contratação de professores, com ênfase na inseparabilidade da pesquisa e do ensino como critério de contratação; necessidade de congregação de projetos, garantindo-se a troca de informações e documentos como base para a realização do progresso da produção do conhecimento e dos processos de aprendizagem; mobilidade de professores e alunos, sendo necessária uma política de equivalência de títulos e de exames para efetivar essa mobilidade e a necessidade de a instituição universitária transcender barreiras geográficas e políticas.

Nessa concepção, encontram-se presentes características mais próximas de um modelo *humboldtiano* de instituição universitária, que enfatiza a produção de pesquisa como aspecto fundamental e que distingue uma instituição como universidade. A inseparabilidade entre ensino e pesquisa, mobilidade, política de equi-

valência e integração europeia são temáticas dominantes na agenda de Bolonha, sendo trabalhadas de forma mais detalhada e até ampliadas com a finalidade de concretização da Área Europeia de Ensino Superior e da Europa do conhecimento.

Não obstante as especificidades do contexto econômico, social e político, na *Declaração de Sorbonne* (1998), documento construído por ministros de educação europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido), dez anos após a elaboração do documento *Magna Charta Universitatum*, é colocado o discurso do papel da universidade na construção das dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas do continente europeu. Nesse sentido, o papel da universidade é ampliado para além da dimensão da produção do conhecimento, sendo chamada, no contexto de uma sociedade cada vez mais internacional, a desempenhar papéis referentes a outras dimensões, sobretudo quanto aos aspectos relativos ao processo de desenvolvimento social e econômico e à construção da Europa do conhecimento.

Nesse contexto, algumas recomendações são indicadas: circulação livre de estudantes e professores; abolição das barreiras para concretizar a mobilidade e a cooperação no espaço europeu de ensino superior; reconhecimento internacional dos sistemas de ensino superior europeus. Para a efetivação da mobilidade, são colocadas como propostas a utilização do esquema de créditos *European Credit Transfer System* (ECTS), tanto para a troca como para a acumulação, e a organização dos graus acadêmicos em dois ciclos principais, com a finalidade de facilitar comparações e equivalências de títulos.

42

Percebe-se que, no documento em análise, recomenda-se uma concepção de universidade no contexto de políticas de convergência no âmbito europeu. Trata-se de uma concepção que enfatiza o papel da universidade no âmbito de uma sociedade global e pautada na EBC. Nesse contexto, as instituições universitárias são chamadas a exercer papéis referentes, sobretudo, à formação de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, oferecendo as competências necessárias às demandas desse mercado. Outra exigência feita à universidade diz respeito à produção de conhecimento na perspectiva das necessidades do setor produtivo. Dessa forma, a universidade é pressionada a desenvolver a pesquisa aplicada e a inovação tecnológica, vinculada aos imperativos do desenvolvimento econômico, sendo, inclusive, utilizada a sua capacidade de produzir inovação tecnológica como critério de avaliação do desempenho da instituição.

Nos documentos *Magna Charta Universitatum* e *Declaração de Sorbonne* são realçadas concepções de universidade na perspectiva de construção de uma Europa mais ampliada, nas dimensões sociais, econômicas, técnicas e culturais em contexto de convergências. Nesse contexto, as instituições universitárias são pressionadas a exercerem tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente desempenham. A questão que se coloca se constitui, fundamentalmente, na produção de produtos universitários voltados ao desenvolvimento da economia europeia, contribuindo para a melhoria de sua competitividade global. Mesmo no documento *Magna Charta Universitatum*, em que os princípios republicanos são mais enfatizados, algumas temáticas são introduzidas e estas diferem e se distanciam desses princípios, como é o caso da temática da inovação tecnológica atrelada ao desenvolvimento da pesquisa na universidade. Com a distância temporal de dez anos, nos referidos documentos, apesar de discutirem concepções similares - as questões referentes à abolição de barreiras, à mobilidade, ao reconhecimento internacional, à política de equivalência de títulos -, são introduzidas necessidades que são ampliadas no contexto de discussão do PB.

O PB pauta-se numa plataforma que prioriza o reforço da convergência europeia na perspectiva educacional, com ênfase na construção da Europa do Conhecimento e da Área Europeia de Investigação (BORGES, 2013). Segundo Parecer do Comitê Econômico e Social Europeu (CESE), a agenda Bolonha teve o mérito de contribuir “para a convergência dos sistemas de ensino superior na Europa” (CESE, 2012, p. 144) em torno de questões cruciais, sobretudo no tocante aos avanços do conhecimento científico e ao seu vínculo com as demandas de competitividade da economia europeia.

Na agenda Bolonha, é reiterada a necessidade de produção da pesquisa aplicada, se constituindo em pauta prioritária nas recomendações elaboradas nos documentos aprovados após a Declaração de 1999, os quais compõem o quadro de orientações do referido processo. Quadro em que as instituições de ensino superior são pressionadas a produzir conhecimentos passíveis de serem explorados pelas demandas da EBC.

De fato, o PB constitui uma referência no debate sobre a convergência de sistemas de educação superior em espaços geopolíticos regionais e, sobretudo, quanto à temática da produção da inovação pela universidade. Um quadro normativo é

construído, inclusive no Brasil, para dar suporte aos projetos de produção da inovação, ciência e tecnologia e às interações entre as universidades e as empresas (Borges, 2015)¹.

Além disso, cooperações em espaços regionais sobre a matéria são reforçadas com a criação de novos grupos com impactos geopolíticos, além das fronteiras europeias (Borges, 2013). Os impactos podem ser mensurados em várias dimensões. Uma delas consiste nas iniciativas e no reforço da cooperação em matéria de educação superior em outros espaços regionais, como é o caso do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), cujo tratado constitutivo - o Tratado de Assunção (1991) - foi assinado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com vistas à construção de estratégias convergentes nos setores da circulação de bens, serviços, fatores produtivos². Mais recentemente, a pauta da cooperação do MERCOSUL tem se ampliado para temas como o Código Aduaneiro, Tarifa Externa Comum, Sistema de Solução de Controvérsias e a intensificação da perspectiva da educação como um setor estratégico no quadro de fortalecimento das políticas de integração regional³. Além da ampliação da agenda, o MERCOSUL tem firmado acordos extrarregionais, com outros países e blocos geopolíticos e econômicos, como as tentativas de negociação com a União Europeia⁴.

44

Nesse cenário, se constitui o grupo emergente BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e, a partir de 2011, a África do Sul). A característica comum entre esse grupo e a União Europeia é o fato da convergência começar pela via econômica e política e se ampliar para a área educacional. Fato este que expressa a centralidade da educação superior e de seu papel estratégico na EBC, papel afirmado na 6ª Cúpula do BRICS, realizada em 2014, no Brasil, não obstante as diferenças nas trajetórias de desenvolvimento entre os países-membros do grupo (Stuenkel, 2017).

Não obstante o BRICS ser um grupo político recente, a 1ª Cúpula foi realizada em 2009 e o ingresso da África do Sul ocorreu em 2011, o grupo tem realizado reuniões anuais, as chamadas Cúpulas, em cada país-membro. Em cada Cúpula tem se ampliado a agenda de cooperação considerada relevante para as economias emergentes que compõem o grupo. Na 6ª Cúpula, sediada no Brasil, em 2014, o

¹ A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 e sua alteração pelo novo marco legal de 2016, Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.

² Sobre a matéria ver: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>

³ Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL (2011-2015).

⁴ Constitui um acordo extrarregional precursor da intensificação dessa estratégia de cooperação, o Acordo de Livre Comércio MERCOSUL-Israel, promulgado pelo Decreto nº 7159, de 27 de abril de 2010.

grupo reforça a cooperação com a criação do Banco de Investimento do BRICS, contando, inicialmente, com um capital de US\$ 50 bilhões, capital este que subsidiará as ações estratégicas de cooperação em diversas áreas, entre elas, a educação superior e a investigação com foco na inovação tecnológica⁵.

Nesse contexto, a Cúpula de Fortaleza dá ensejo a uma nova agenda estratégica do BRICS. Acompanhando um movimento iniciado em 2013, por ocasião da Consulta Ministerial BRICS-UNESCO, realizada em Paris, com a presença dos ministros de Educação dos países-membros do BRICS, firma-se um compromisso de cooperação na área de educação, com destaque à educação superior e à inovação tecnológica. A cooperação intra-BRICS se acentua na 6ª Cúpula, com a realização do 6º Fórum Acadêmico que a precedeu, sediado no Rio de Janeiro, tendo à frente o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Com uma plataforma dedicada ao fortalecimento da cooperação com ênfase na educação, o 6º Fórum Acadêmico centralizou suas discussões nas temáticas relacionadas à produção da ciência, tecnologia e aos desafios da inovação no BRICS, com destaque às relações entre universidade e empresa na promoção da inovação tecnológica⁶.

O Fórum Acadêmico, o Consórcio de *Think Thanks*, bem como Ciência e Tecnologia constituem as principais áreas de cooperação do BRICS. O Conselho de Think Thanks, estabelecido em 2013, é constituído pelas seguintes instituições: IPEA⁷ (Brasil), *National Committee for BRICS Research*⁸ (Rússia); *Observer Research Foundation*⁹ (Índia); *China Center for Contemporary World Studies*¹⁰ (China); e *Human Sciences Research Council*¹¹ (África do Sul). A Declaração de Fortaleza (2014), documento elaborado na 6ª Cúpula do BRICS, ressalta a centralidade da educação superior, ao afirmar o necessário estabelecimento da Rede Universitária do BRICS, liderada pela Federação Russa.

As estratégias multilaterais supracitadas indicam uma agenda de fortalecimento da convergência com ênfase na educação superior e na inovação tecnológica. Entretanto, diante da emergência de novos cenários econômicos e políticos, se coloca em causa essa estratégia com ênfase na convergência multilateral. No espaço geopolítico europeu, sobretudo com a crise econômica desencadeada a

⁵ Fonte: http://brics6.itamaraty.gov.br/pt_br/sobre-o-brics/informacao-sobre-o-brics

⁶ Fonte: http://www.ipea.gov.br/forumbrics/images/docs/140124_BRICSProgramacaoPTG.pdf

⁷ Site oficial: <http://www.ipea.gov.br/portal/>

⁸ Site oficial: <http://www.pircenter.org/en/projects/42-shaping-russias-agenda-for-brics>

⁹ Site oficial: <http://www.orfonline.org/>

¹⁰ Site oficial: <http://english.cccws.org.cn/>

¹¹ Site oficial: <http://www.hsrc.ac.za/en>

partir de 2008 e, recentemente, com o *Brexit*¹² do Reino Unido da União Europeia, coloca-se a questão se a política de convergência que vinha sendo adotada desde o Processo de Bolonha, em termos educacionais, padecerá de continuidade. No Brasil, se problematiza a crise política com impactos econômicos e as estratégias de convergência no BRICS. Em cenários de crise, se coloca o questionamento sobre as convergências possíveis de ser construídas no campo das políticas regionais de educação superior, tendo o projeto de cooperação BRICS destaque na formulação dessa plataforma.

2. CENÁRIOS DE COOPERAÇÃO: BRICS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A análise de uma agenda de cooperação internacional em educação superior e inovação tecnológica constitui uma área de pesquisa recente, focalizada nos estudos sobre a atuação dos organismos internacionais, sobretudo sobre as recomendações de políticas educativas do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas sobre Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC) (Borges, 2009, 2010, 2013, 2015).

46

Não obstante a ocorrência de estudos recentes na área, a questão ganha relevância em fóruns acadêmicos, diplomáticos e em plataformas governamentais, como expressam as estratégias do Reino Unido, após o *Brexit* e com o novo gabinete, voltadas à criação da *UK Research and Innovation* (UKRI), com uma agenda voltada ao fortalecimento da inovação e às interações universidade-empresa (Squeff, 2017). De fato, a matéria educação superior e inovação tecnológica ocupa posição central nessa agenda, também, no Brasil, como indica a pauta da política externa brasileira, em que a temática da cooperação internacional em matéria de ciência e inovação se faz presente, sobretudo, no estabelecimento de acordos de livre comércio e preferenciais extrarregionais¹³.

No tocante à cooperação intra-BRICS em matéria de educação superior e inovação tecnológica, são realizados fóruns acadêmicos em centros de excelência brasileiros, como é o caso do Seminário *BRICS Higher Education*, ocorrido na UNICAMP, nos dias 08 e 09 de novembro de 2012, com o tema *Tendências Recentes do Ensino Superior nos BRICS: análises em torno do pacto entre ensino superior e socie-*

¹² Abreviação das palavras em inglês *Britain* (Grã-Bretanha) e *exit* (saída), designando a saída do Reino Unido da União Europeia.

¹³ http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=190&lang=pt-br

dade, promovido pelo Centro de Estudos Avançados daquela instituição. Nesse *lócus*, teve lugar o debate acadêmico sobre a educação superior e como esta tem respondido aos desafios da internacionalização e às demandas para o aumento da competitividade econômica dos membros do BRICS.

Os países-membros do BRICS têm dispensado uma atenção especial às políticas de educação superior. Segundo dados do Relatório da UNESCO *BRICS: Construir a Educação para o Futuro - Prioridades para o Desenvolvimento Nacional e a Cooperação Internacional*, "todos os cinco países consideram o desenvolvimento de sistemas de ensino superior mundialmente competitivos como prioridade número 1 para a consolidação de sua posição emergente" (2014, p. 20). Brasil, China, Índia, Federação Russa e África do Sul visam expandir as matrículas na educação superior, com políticas de equidade específicas para melhorar o acesso e garantir a qualidade articulada ao mundo produtivo. Uma das metas consiste na consolidação de universidades de classe mundial.

Na perspectiva da internacionalização de seus sistemas de educação superior, o BRICS têm promovido intercâmbios de estudantes, encorajando universidades estrangeiras a estabelecer *campi* em seus territórios, constituindo um desafio tornar as suas universidades mais atraentes para estudantes internacionais e em cooperação intra-BRICS.

Nesse cenário, emerge a necessidade de pontuar questões e analisar possíveis convergências que simbolizem o estabelecimento de uma pauta de cooperação intra-BRICS na área de educação superior. Não obstante as especificidades e as distinções dos países do BRICS, consiste em pressuposto o estabelecimento de uma agenda convergente nessa área, ao nível regional e global, considerada relevante para o desenvolvimento da Economia Baseada no Conhecimento (EBC), como é a educação superior, pesquisa e a inovação.

Nessa perspectiva, toma-se como referência principal o documento UNESCO *BRICS: Construir a Educação para o Futuro - Prioridades para o Desenvolvimento Nacional e a Cooperação Internacional* (2014) e suas recomendações. Esse documento constitui um marco no processo de construção da agenda BRICS sobre educação, em parceria com a UNESCO, onde são estabelecidas áreas prioritárias e os desafios a serem enfrentados para responder às demandas postas pela EBC. O documento, também, representa o reconhecimento, por parte da UNESCO, do BRICS como um grupo relevante na área educacional, sobretudo na educação superior.

2.1 Questões e Convergências Possíveis: o projeto de cooperação em ascensão?

O documento da UNESCO “BRICS: Construir a Educação para o Futuro - Prioridades para o Desenvolvimento Nacional e a Cooperação Internacional” (2014) é paradigmático no processo de construção de uma agenda com ênfase na educação para além das fronteiras nacionais. Indica, também, o reconhecimento por parte da UNESCO de um grupo importante na correlação de forças na política internacional, com destaque às potências emergentes e/ou em ascensão, tais como denominadas pela literatura científica (Stuenkel, 2017).

Não obstante a UNESCO incluir, em sua agenda de cooperação, pautas relevantes para o BRICS, há divergência, na literatura científica, sobre o real poder de imposição do grupo, sobretudo devido às trajetórias de desenvolvimento distintas entre os seus membros e a posição que ocupam no campo das relações de força internacional. China, Rússia, Índia, Brasil e África do Sul não ocupam a mesma posição de poder nas relações de força material e simbólica no cenário internacional, pois há, no grupo, países que compõem o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), na condição de membros permanentes, como a China e a Rússia, e outros que demandam maior participação nos fóruns multilaterais.

48

A par dessas distinções, há, também, outras de caráter social, político e educacional. No BRICS, há membros com democracias mais vibrantes e outros com sérios problemas de governos autoritários e com desigualdades de cunho social e educacional. A Federação Russa constitui um exemplo de membro em que os indicadores educacionais são elevados, evidenciando uma forte inserção da universidade na formação universitária de sua população. Outros, como a África do Sul, membro que vivenciou oficialmente o regime de segregação racial, denominado de *Apartheid*, até recentemente (período de 1948-1994), se debruça com uma pauta de adoção de ações afirmativas voltadas à promoção do acesso de negros à universidade, bem como o Brasil, país que adotou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, para promover o acesso de negros e de outros grupos vulneráveis e marginalizados à instituição universitária.

A partir desses cenários, se coloca a questão das convergências possíveis na perspectiva educacional entre os membros do BRICS, tendo como referência e/ou parâmetro o pioneiro Processo de Bolonha europeu, um caso paradigmático no fortalecimento da cooperação na perspectiva educacional e da investigação.

Alerta Stuenkel (2017) que, diante das especificidades dos membros do BRICS e de sua forma de cooperação – não há decisões vinculantes – fica muito difícil o grupo alcançar a dimensão da cooperação da União Europeia (UE). Não obstante esse alerta, não há dúvidas de que a pauta da cooperação da UE influencia a construção da agenda, na área da educação superior, entre o BRICS, a exemplo das questões referentes à mobilidade de estudantes e de professores universitários, sistema de créditos para a equivalência de títulos e os desafios da formação profissional, tendo como parâmetro as necessidades da EBC. Além disso, a Federação Russa, desde 2003, tem participado do Processo de Bolonha (PB), no quadro da *All-European Higher Education Area*. A Federação Russa reestruturou seus currículos e seus conteúdos de curso, introduzindo graus de bacharelado e mestrado, e criando novas especializações, como Ciência da Computação e Ciência Ambiental numa perspectiva de alinhamento com a pauta do PB (Russian Federation, 2014). No âmbito da cooperação intra-BRICS, a Federação Russa, também, tem realizado esforços de construção de uma agenda conjunta, tendo a Universidade da Amizade do Povo da Rússia, sediada em Moscou, encabeçado a iniciativa de criar uma Rede de Universidades dos membros do BRICS, para fins de conectar as instituições líderes da educação superior.

Tendo como parâmetro essas questões, primeiramente, o documento *sub examine* foi publicado em 2014, pela UNESCO, com o título original *BRICS: Building Education for the Future – Priorities for National Development and International Cooperation*. Estabelece, como pauta prioritária, a cooperação internacional articulada ao desenvolvimento nacional. Reconhece o BRICS como um grupo político relevante no mapa mundial da educação, sendo necessário um esforço de cooperação na perspectiva de compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Reconstrói, cronologicamente, o percurso do esforço de cooperação na perspectiva educacional, enfatizando reuniões importantes com ministros da Educação nesse processo. Nesse sentido, constitui um marco a reunião ocorrida em novembro de 2013, ocasião em que Ministros da Educação do BRICS se encontraram, na sede da UNESCO, em Paris, para discutir, pela primeira vez, uma pauta para a cooperação em temas educacionais. Nesse quadro, a 6ª Cúpula do BRICS constitui um marco importante na construção dessa pauta de cooperação. Realizada em Fortaleza, Brasil, em julho de 2014, essa Cúpula reconhece a importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo.

O documento *sub examine* reconhece a prioridade de construção de uma nova parceria estratégica para o progresso da educação com ênfase na seguinte agenda: acesso, qualidade e equidade. Articulando educação à pauta do desenvolvimento sustentável e inclusivo, o documento prioriza a questão da formação de habilidades no contexto da EBC, fundamentalmente Formação e Educação Profissional (FEP), com o objetivo de criar e estreitar vínculos mais fortes com o mercado de trabalho e propiciar aos grupos desfavorecidos formação e acesso aos empregos.

Assume-se o discurso de que a educação e a capacitação profissional estão no cerne das estratégias do desenvolvimento, discurso também presente na pauta da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁴. Nessa ótica, a UNESCO, em parceria com o BRICS, a partir do olhar e das necessidades das potências emergentes, recomenda o estabelecimento de instituições de ensino superior e de pesquisa mundialmente competitivas, sem relevar a pauta, ainda necessária, da Educação para Todos (EPT) no quadro das estratégias do BRICS.

Outra recomendação relevante consiste em envolver empresas no desenvolvimento de habilidades na formação de trabalhadores necessários ao desenvolvimento da EBC. Destaca o documento que, entre 1999 e 2012, o número de estudantes no ensino superior aumentou mais de cinco vezes na China, quase triplicou no Brasil e na Índia, mais do que dobrou na África do Sul e aumentou em mais de um terço na Federação Russa. Não obstante esses avanços, a carência de educação ainda persiste, enfraquecendo as perspectivas de crescimento e de coesão social.

50

A persistência das desigualdades sociais amplas se reflete em desigualdades em todos os níveis educacionais, contribuindo negativamente para a economia. Apesar da grande expansão experimentada nos últimos anos, apenas, um em cada cinco jovens na Índia, e cerca de um em cada quatro na China tem acesso ao ensino superior. O acesso a programas de desenvolvimento de habilidades, também, é limitado e as instituições formais voltadas à formação e educação profissional (FEP) registram matrículas de uma porcentagem muito baixa de alunos do ensino secundário no Brasil, na Índia e na África do Sul (UNESCO, 2014).

As consequências negativas já se fazem presentes, sobretudo concernente à escassez de trabalhadores que dominam habilidades técnicas e profissionais, ou mesmo habilidades mais gerais e, também, transferíveis. Nesse cenário, as recomendações

¹⁴ *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OCDE, 2008.

ênfatisam a interação universidade-empresa, sobretudo no tocante à FEP, desenvolvimento de habilidades avançadas e transferíveis e o estabelecimento de quadros nacionais de qualificação.

Assim, o documento da UNESCO realça a plataforma de cooperação intra-BRICS a partir da demanda da FEP, com destaque à formação de habilidades necessárias à competitividade das economias emergentes e à possibilidade de essas habilidades serem transferíveis. Recomenda que o grupo BRICS centralize a sua pauta de cooperação em educação no desenvolvimento de habilidades complexas para possibilitar a diversificação de sua base econômica.

Nessa pauta, a definição de Quadros Nacionais de Qualificação (QNQ) assume centralidade na perspectiva de facilitar o reconhecimento da formação informal e da experiência de trabalho; a expansão e a modernização da trajetória técnica e profissional do ensino secundário e superior; e o fornecimento de incentivos para que as empresas formem seus trabalhadores. Os países BRICS, também, devem priorizar os programas de formação voltados aos jovens e adultos carentes (UNESCO, 2014).

Além dessa pauta, a construção de centros de excelência mundial em ensino e pesquisa, com ênfase na internacionalização, constitui uma agenda prioritária no projeto de cooperação intra-BRICS. Reconhece a UNESCO que os membros do grupo são colaboradores na internacionalização da educação superior. Com o número mundial de estudantes que buscam a graduação no exterior tendo dobrado, entre 2000 e 2011, para 4,3 milhões, todos os sistemas de educação superior devem apoiar a internacionalização. Em 2011, os países da OCDE atraíram 77% dos estudantes internacionais. Agora, cerca de 53% dos estudantes internacionais vêm da Ásia, onde os números totais de estudantes têm aumentado (OCDE, 2013). A China e a Índia são os países que enviam o maior número de estudantes para o exterior.

O Brasil criou universidades internacionais para receber estudantes da América Latina e de países de língua portuguesa da África. Constitui exemplo adicional a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em 2010, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010.

Nesse quadro de reforço de estratégias multilaterais, o compromisso dos líderes do BRICS, na Cúpula de Fortaleza, em julho de 2014, expressou o objetivo de avançar na cooperação na perspectiva do reconhecimento mútuo de graus e diplomas da

educação superior e a ênfase no estabelecimento da Rede Universitária do BRICS, revelando o alto nível de apoio político entre o grupo no sentido de fortalecer a cooperação na educação superior.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante as especificidades das trajetórias de desenvolvimento dos países BRICS e da posição de poder que ocupam dentro do campo das relações de força internacional, as recomendações para a cooperação, elaboradas pela UNESCO, convergem para alguns temas e questões a tratar, consubstanciados nas seguintes áreas: reconhecimento mútuo de qualificações e a transferência de créditos; estabelecimento de marcos de qualificação; promoção de parcerias entre o grupo BRICS e instituições internacionais relevantes em Formação e Educação Profissional (FEP). Cada área temática da cooperação implica em questões a serem pensadas no quadro das decisões governamentais para responder aos desafios da composição de estratégias multilaterais em educação superior com o propósito de consolidar a posição de potências emergentes e/ou em ascensão dos países BRICS.

52

Uma área temática relevante consiste na criação e promoção de redes de universidades e instituições de formação, a exemplo da Rede Universitária do BRICS. O estabelecimento dessas redes possibilita o intercâmbio de profissionais com expertise em FEP, de modo que, conjuntamente, possam ofertar e desenvolver cursos que promovam o reconhecimento mútuo de qualificações e a transferência de créditos entre as instituições parceiras. Recomenda a UNESCO que os países BRICS se utilizem de convenções regionais para o reconhecimento de qualificações, articulando a utilização eficiente dos marcos de qualificações à garantia da qualidade da educação superior além das fronteiras nacionais.

O futuro da cooperação BRICS exige a consideração de áreas prioritárias para as potências emergentes. O projeto de educação superior além das fronteiras não consiste em inovação do grupo emergente, pois, no espaço geopolítico europeu, essa proposta se encontra nos documentos que antecedem à Declaração de Bolonha (1999). No nível global, visualiza-se o objetivo de eliminação das barreiras a partir da proposta da OMC. Em relação às potências emergentes, o projeto de cooperação BRICS acompanha um movimento que se iniciou em outros espaços geopolíticos, se fazendo necessário o reforço da agenda bilateral e multilateral em educação superior.

Alguns desafios se colocam para o aperfeiçoamento da agenda de cooperação entre as potências emergentes no BRICS no quadro de elaboração de parcerias entre o MERCOSUL e outros blocos. Essas parcerias podem indicar uma tendência de marginalização do BRICS nas estratégias regionais e a assunção de centralidade do MERCOSUL e sua agenda. As questões-chave desse processo constituem pauta comum e relevante para a educação superior no cenário global e regional, se constituindo em questões para além das fronteiras nacionais, tais como: internacionalização, FEP, pesquisa e inovação. Simultaneamente, o grupo se depara com a persistência de demandas voltadas à efetivação da pauta da Educação para Todos (EPT), sobretudo, políticas de equidade na educação superior. O desafio é complexo, pois reúne pautas de excelência e básicas que, ainda, não foram atendidas, no tocante à redução das desigualdades de acesso educacionais. A consolidação da posição dos países BRICS nos cenários globais e regionais depende dessa articulação entre as pautas de excelência em educação superior e questões relacionadas ao direito à educação, ainda pendentes de efetivação.

REFERÊNCIAS

- Borges, Maria Creusa de Araújo (2015). Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 67-80, São Paulo.
- Borges, Maria Creusa de Araújo (2013). Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*, 34(122), 67-80, Campinas.
- Borges, Maria Creusa de Araújo (2010). A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(2), 367-375. Porto Alegre.
- Borges, Maria Creusa de Araújo (2009). A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 83-91. Recife.
- Freitag, Michel (1996). *Le naufrage de l'université*. Paris: Éditions La Découverte/M.A.U.S.S.
- Lucas, Philippe (1987). *L'université captive*. Paris: Publisud.
- Murteira, Mário (2004). *Economia do conhecimento: conhecimento, capital e trabalho no mercado global*. 1ª ed. Quimera.
- Readings, Bill (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

Santos, Boaventura de Sousa (2013). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ª ed. Revista e aumentada. Coimbra, Pt: Almedina.

Santos, Boaventura de Sousa (org) (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

Squeff, Flávia de Holanda Schmidt (2017). Nove cérebros, um só corpo: a “super” agência britânica de pesquisa e inovação. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, Brasília: IPEA, vol. 50, 19-22.

Stuenkel, Oliver (2017). *BRICS e o futuro da ordem global*. Tradução Adriano Scandolara. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Documentos e Legislação

Brasil (2004a). Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 de dezembro.

Brasil (2004b). Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 de dezembro.

Brasil (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

54

Brasil (2016). Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de janeiro de 2016.

Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C.

Comitê Econômico e Social Europeu (2011). *Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre a Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões «Apoiar o crescimento e o emprego — Uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior da Europa» COM (2011) 567 final, (2012/C 181/25)*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52012AE0823>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education (2003). Berlim. Disponível em: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

- Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus (1999). *Declaração de Bolonha*. Bolonha,. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5FE89836-7A33-4FA6-994A-D7E7A841BAA5/1818/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.
- Declaração Conjunta de Quatro Ministros de Ensino Superior Europeu (Alemanha, França, Itália e Reino Unido) (1998). *Harmoniser l' architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Paris. Disponível em: <http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- Mercado Comum do Sul. *Plano de ação do setor educacional do MERCOSUL*. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/161-plano-de-acao-2011-2015.html>. Acesso em: 10 de out. 2017.
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior (2003). *Conferência de ministros responsáveis pelo ensino superior*. Berlim. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. Volume1, Paris. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (2013). *Notes on non-OECD providers of development co-operation*. In: OECD. Development Co-operation Report 2013: Ending Poverty. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Reitores das Universidades Europeias (1988). *Magna carta das universidades*. Bolonha. Disponível em: <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Magna%20Carta%20das%20Universidades.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- Russian Federation (2014). *Response to BRICS Education Report Questionnaire*. Moscow: Government of the Russian Federation.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2014). *BRICS: Construir a educação para o futuro - prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional*. UNESCO: Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229602por.pdf>. Acesso em: 12 abril de 2017.
- World Trade Organization (1998). *Servicios de enseñanza* – nota documental de la secretaria. Disponível em: wto.org/tratop_e/serv. Acesso em: 15 jul. 2017.
- World Trade Organization (1995). *The General Agreement on trade in services (GATS): objectives, coverage and disciplines*. Disponível em: www.wto.org/tratop_e/serv. Acesso em: 15 jul. 2017.

Sites

<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>
http://brics6.itamaraty.gov.br/pt_br/sobre-o-brics/informacao-sobre-o-brics
http://www.ipea.gov.br/forumbrics/images/docs/140124_BRICSProgramacaoPTG.pdf
<http://www.ipea.gov.br/portal/>

<http://www.pircenter.org/en/projects/42-shaping-russias-agenda-for-brics>

<http://www.orfonline.org/>

<http://english.cccws.org.cn/>

<http://www.hsrc.ac.za/en>

http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=190&lang=pt-br

La socioformación: un enfoque de cambio educativo

The socioformacion: an approach to educational change

Ricardo Ambrosio Prado

Bachillerato Integral Comunitario N° 6 de San Cristobal Lachirioag, Oaxaca México

Resumen

Propósito: Se analizó el tema de la socioformación desde una perspectiva teórica para tener una visión más clara sobre los procesos, estrategias y aplicación que se da en este tema. **Metodología:** Se hizo un análisis documental usando la cartografía conceptual a través de ocho ejes de análisis para obtener información relevante y pertinente. **Resultados:** La socioformación es un enfoque amplio porque busca un desarrollo integral de las personas en distintos ámbitos desde el pensamiento complejo, a través de proyectos socioformativos, con una visión ética, de reflexión constante y el apoyo de las tecnologías de la información para sentar las bases de una sociedad del conocimiento. Se diferencia de otros modelos por su carácter de aplicación en la realidad, abordando problemas del contexto dado que es un enfoque aplicable en una institución educativa, una empresa, ámbitos comunitarios y que abordan problemáticas de acuerdo a su naturaleza. **Discusión:** Las fuentes de información que existen sobre el tema son relevantes dado que al ser un enfoque en desarrollo se ha ido enriqueciendo y aplicando en distintos escenarios educativos mediante procesos de investigación, diseño curricular e implementación en distintas prácticas educativas, es de vital importancia seguir aportando innovaciones en este ámbito.

Palabras claves: socioformación; práctica educativa; pensamiento complejo; sociedad del conocimiento; problemas del contexto.

Abstract

Purpose: The concept of socioformation was analyzed from a theoretical perspective to have a clearer vision about the processes, strategies and application that is given in this topic. **Methodology:** A documentary analysis was made using conceptual cartography through eight items for analysis to obtain relevant and pertinent information. **Results:** The socioformation is a broad approach because it seeks an integral development of people in different areas from complex thinking, through socioformative projects, with an ethical vision, constant reflection and the support of information technologies to lay the bases of a knowledge society. It differs from other models by its nature of application in reality, addressing problems of the context given that it is an applicable approach in an educational institution, a company, community areas and that address problems according to their nature. **Discussion:** The sources of information that exist on the subject are relevant given that being a focus on development has been enriched and applied in different educational scenarios through research processes, curricular design and implementation in different educational practices, it is of vital importance to follow contributing innovations in this area.

Keywords: socioformation; educational practice; complex thinking; knowledge society; context problems.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación enfrenta retos y nuevos rumbos que buscan el desarrollo y potencial del ser humano, dejando atrás paradigmas y modelos que han sido de mucha utilidad para la generación de conocimientos, mismos que impulsaron debates científicos y pedagógicos, sin embargo ahora demandan un cambio vertiginoso con el auge de las tecnologías de la información que ya están a la disposición de la humanidad y representan una oportunidad al mundo del conocimiento. Estos retos, requieren de personas mejor preparadas para enfrentar dificultades y oportunidades que se les presentan, aunado a ello de una capacidad para llegar a dominar campos de conocimiento, avances de la ciencia y por supuesto el papel a desempeñar en la sociedad, ante estos cambios se retomando una parte de la educación humanista que se enfoca al individuo y su manera de actuar (Loret de Mola, Pino y Nordelo, 2015).

Existe entonces una necesidad de generar nuevas perspectivas, además de acciones con una visión a futuro, innovaciones psicopedagógicas donde los retos son constantes y conllevan un alto sentido de responsabilidad, de trabajo y con el tiempo generan experiencia, todo ello cuando aterriza en la sociedad ayudará a que una comunidad se desarrolle plenamente en todos los sentidos (Tobón, 2013).

58

Ante estos retos planteados es importante mencionar que el campo laboral demanda jóvenes y trabajadores emprendedores, con una visión de compromiso, capaces de responder a metas establecidas, con conocimientos de carácter práctico y éticamente preparados para aportar en el terreno económico y social, (Beltrán, Álvarez y Ferro, 2011).). Aunado a ello existen otras características elementales para una formación más reflexiva, crítica, con una visión de conjunto, donde predominen los valores, el respeto a la naturaleza, la equidad de género, como cualidades necesarias, (Tobón, 2013). De esta manera el individuo cuando lleva a la práctica sus conocimientos que posee, tiene la capacidad producir, innovar, relacionar y resolver problemáticas que se le presentan al grado de incidir en su realidad inmediata (Marcelo, 2013).

Retomando el papel de la escuela destaca también el uso de las nuevas tecnologías de la información que están disponibles y al alcance de cualquier persona, esto por tanto debe suponer un uso adecuado como lo expone Marcelo (2001), ya que a partir de esta mediación del conocimiento ésta no se limita al aula, sino que es parte implícita en la sociedad, convirtiéndola en una sociedad del conocimiento. Constantemente se genera información y aquí es donde la misma sociedad necesita una orientación pedagógica para el uso adecuado de todo el bagaje de conocimien-

tos, pues no existe una cultura sobre su manejo de manera responsable y apegada a principios éticos, asimismo la escuela ya no representa el único espacio para la adquisición de conocimientos como lo subrayan Tobón, Hernández-Mosqueda y Ortega Carbajal (2015), debido a que el conocimiento se ha fragmentado y esto ha hecho que el ser humano promueva espacios para desarrollar su inteligencia, poder reorganizar, entrelazar y generar redes del conocimiento mediante la interacción.

La escuela queda relegada en algunos aspectos formativos, sin embargo, sigue siendo el principal referente en la preparación y formación del ser humano en distintos ámbitos como lo menciona Carbache (2015), y es aquí, donde se requiere de nuevas prácticas pedagógicas desde la docencia, a partir de la innovación, centrada en las necesidades del educando, dejando de lado solo la transmisión de conocimientos, tomando en cuenta el contexto para poder adaptarse a cambios vertiginosos en la parte educativa, económica, tecnológica, cultural y social.

En este cambio de paradigma surge como innovación pedagógica la socioformación, a partir del año 2002 cuando el Dr. Sergio Tobón propone un nuevo enfoque que retoma el espíritu humanista de la educación, empleando el pensamiento complejo como epistemología, situando al individuo como agente para abordar problemáticas reales que la misma sociedad tiene como preocupación y a su vez utilizando las tecnologías de la información de una manera pertinente, retomando valores que son necesarios para formar una sociedad más justa, consciente de su realidad y visualizando un mundo mejor. En este sentido, Carretero (2009) visualiza un gran reto para encontrar un motivo de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significa, romper con esquemas conocidos y construir nuevas metodologías para innovar, ya que la socioformación requiere de personas con la motivación necesaria para cambiar sus creencias y percepciones, no solo en el ámbito teórico, sino también las prácticas que realiza de forma cotidiana a nivel profesional y personal.

En la socioformación, uno de los elementos que constituyen parte del cambio metodológico y filosófico son los problemas del contexto (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015), al trascender los contenidos curriculares y enfocarse en tratar de resolver necesidades, dificultades o vacíos que acontecen en la comunidad, familia, institución, vida personal, etc., por ello involucra al docente en su papel de mediador del conocimiento para formar estudiantes conscientes de su realidad y capaces de generar nuevos conocimientos y, por ende, ser mejores personas (Rabadán, 2012).

Para Tobón (2007) la educación es una oportunidad para acercarse a una sociedad del conocimiento, ya que con toda la información que se genera paulatinamente se construyen nuevos escenarios y para lograrlo se requiere de una reflexión y análisis de manera estratégica, por ello el papel del docente es fundamental para motivar esa reflexión mediante propuestas de enseñanza aprendizaje donde los estudiantes se apropien de un conocimiento pertinente, acorde a sus necesidades inmediatas, como sujetos activos, críticos y analíticos de su entorno, capaces de actuar frente a los retos que se le plantean.

Para retomar la importancia de la socioformación en el plano docente es relevante no solo el papel del mediador, sino también de quienes tienen el papel de estudiantes, o quienes se van formando dentro de cualquier institución, ya que se forman en competencias trascendentales para la vida, por ser parte de una educación integral, que moldean al individuo paulatinamente, influyen en su personalidad y finalmente buscan impactar dentro de la misma sociedad cuando esta formación es la idónea (Colunga y García, 2016).

60

El propósito del análisis documental que se realizó en el presente estudio consistió en ilustrar los aspectos básicos de la socioformación entre los que se encuentran la definición, sus principales características y su vínculo con el pensamiento complejo, además de la metodología a seguir como un recurso indispensable para generar nuevas experiencias en el quehacer docente, ya que puede ser un referente inmediato para nuevas prácticas, dado que este enfoque es aplicable en distintos ámbitos y niveles educativos. A pesar de que hay un gran avance de investigaciones en el contexto Iberoamericano existe la oportunidad de aumentar conocimientos y aportaciones favorables sobre el tema, ya que al implementarlo dentro y fuera del aula se puede ir enriqueciendo con la experiencia en diversos escenarios, (Sánchez, Filali y López, 2013).

2. METODOLOGÍA

2.1 *Tipo de estudio*

El estudio del tema de la socioformación se realizó bajo un enfoque cualitativo (Sandín, 2003), el cual busca comprender fenómenos socioeducativos y procesos inherentes a ella, mediante un análisis documental se hizo la búsqueda, selección, análisis, sistematización de documentos o fuentes primarias y secundarias con ayuda de buscadores académicos, con referencias y apoyo en libros electrónicos, revistas y bibliografía impresa.

2.2 Técnica de análisis

Para llevar a cabo el estudio se aplicó la estrategia de la cartografía conceptual de Tobón (2013) bajo los ocho ejes que propone para lograr comprender y comunicar diversos temas que por su complejidad no se pueden abordar de una manera lineal, por ello se propone partir desde un análisis previo del concepto para ubicarlo en un primer referente, de ahí se realizan aportes o teorías actuales y se va profundizando en aquellos aspectos donde existe un vacío de información, asimismo se va clarificando y diferenciando con otros conceptos o categorías hasta llegar a ejemplos concretos donde es posible aplicarlo, para ello es importante hacer una revisión exhaustiva de la información de las teorías que se han propuesto hasta lograr una buena comprensión.

TABLA 1

Ejes de la cartografía conceptual del término "socioformación"

Eje	Pregunta	Componente
1. Noción	¿Cuál es la etimología de la socioformación, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología del término o de los términos. -Desarrollo histórico del concepto. -Definición actual.
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de socioformación?	-Clase inmediata: definición y características. -Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto socioformación?	-Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto socioformación?	-Descripción de los conceptos similares y cercanos con los cuales se tiende a confundir el concepto central. -Definición de cada concepto. -Diferencias puntuales con el concepto central.
5. Clasificación	¿En dónde se ubica o a que nivel pertenece la socioformación?	-Establecimiento de los criterios para establecer las subclases. -Descripción de cada subclase.
6. Vinculación	¿Qué relación existe entre la socioformación y otras teorías, modelos, enfoques o referencias que abordan el tema educativo?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto. -Se explican las contribuciones de esos enfoques. -Los enfoques o teorías tienen que ser diferentes a lo expuesto en la categorización.

Eje	Pregunta	Componente
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la socioformación?	-Pasos o elementos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto socioformación?	-Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. -El ejemplo debe contener detalles del contexto.

Fuente: Tobón (2015).

2.3 Fase del Estudio

Para desarrollar el estudio y análisis conceptual se siguieron las siguientes fases:

- Fase 1. Búsqueda de información en diversas fuentes tanto primarias como secundarias y para ello se emplearon buscadores académicos tales como Google Académico utilizando términos y palabras como: socioformación, contexto, sociedad del conocimiento, docencia. No hubo restricciones sobre la fecha, lugar, autor e idioma.
- Fase 2. De acuerdo a la diversidad de fuentes de información que existen en la red fue importante considerar que los documentos tuvieran ciertos lineamientos de carácter científico y la seriedad para abordar el tema, por tanto se hizo la elección de fuentes relacionadas al tema con criterios específicos tales como:
 - Libros y referencias con autor, título y editorial.
 - Los artículos electrónicos debían contar con autor, título, revista y número.
 - Considerar palabras claves como socioformación, contexto, sociedad del conocimiento, docencia, para la búsqueda bibliográfica.
 - Análisis de fuentes directas e indirectas que muestran algunos conceptos relacionados con el tema.
- Fase 3. Elaboración de la cartografía conceptual considerando las preguntas orientadoras en cada uno de los ocho ejes que la conforman, donde cada eje aborda específicamente el concepto y ubicándolo en referentes académicos de acuerdo a su importancia, nivel, diferencia, clasificación, ejemplificación, entre otras características relevantes para el estudio.
- Fase 4. El análisis final de los documentos seleccionados y revisados para la construcción del documento fue realizado por dos expertos en socioformación,

lo cual consistió en una revisión técnica en donde se mejoró la redacción y se integraron nuevas fuentes documentales relevantes.

2.4 Documentos analizados

En el siguiente cuadro se presentan los documentos revisados y analizados sobre los conceptos relacionados: “socioformación, contexto, sociedad del conocimiento”

TABLA 2

Documento claves seleccionados para el estudio conceptual

Introducción

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Libro	Sociedad del conocimiento	contextualización	Colombia	
Artículo teórico	Socioformación	contextualización		España
Artículo teórico	Sociedad del conocimiento	contextualización	México	
Artículo teórico	Docencia	complemento	Brasil	
Artículo teórico	Sociedad del conocimiento	contextualización		España
Artículo teórico	Problemas del contexto	contextualización	México	
Artículo teórico	Práctica educativa	contextualización		España
Artículo teórico	Construcción del conocimiento	contextualización	Uruguay	
Libro	Docencia	contextualización		España
Artículo teórico	Socioformación	contextualización	México	
Artículo teórico	Práctica educativa	contextualización		España
Artículo teórico	Sociedad del conocimiento	contextualización	México	
Libro	Sociedad	complemento		España
Manual	Sociedad del conocimiento	contextualización	México	

Resultados

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículo teórico	Socioformación	Contextualización	México	
Artículo teórico	Sociedad del conocimiento	Contextualización	México	
Artículo teórico	Cartografía conceptual	complemento	México	
Artículo teórico	Problemas del contexto	Contextualización	México	
Artículo teórico	Docencia	Contextualización	México	
Artículo teórico	Reflexión educativa	Complemento	México	
Artículo teórico	Competencias	Complemento	México	
Artículo teórico	Interdisciplinariedad	Complemento	México	
Artículo teórico	Modelos curriculares	Contextualización	Chile	
Manual	Conocimiento	Complemento		España
Artículo teórico	Educación	Complemento	Colombia	

Artículo teórico	Gestión del conocimiento	Contextualización	México	
Artículo teórico	Calidad de vida	Contextualización	México	
Artículo teórico	Proyecto ético de vida	Contextualización	México	
Artículo teórico	Problema del contexto	Contextualización	México	
Artículo Empírico	Aprendizaje e investigación	Complemento	Colombia	
Artículo Empírico	Desarrollo personal	Complemento	México	
Artículo teórico	Pensamiento complejo	Complemento	México	
Artículo teórico	Socioformación	Contextualización	México	
Artículo teórico	Pensamiento complejo	Complemento		España
Artículo teórico	Evaluación integral	Contextualización	México	
Artículo teórico	Enfoques pedagógicos	Contextualización	Colombia	

Discusión

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otros contextos
Artículo teórico	Enfoque socioformativo	Contextualización	México	
Artículo empírico	Transformación educativa	Complemento		España
Artículo teórico	Modelo educativo	Contextualización	México	
Artículo teórico	Socioformación	Contextualización	México	
Artículo teórico	Pensamiento complejo	Contextualización	México	
Artículo teórico	Necesidades del contexto	Complemento	México	
Artículo teórico	Problemas del contexto	Contextualización	México	
Artículo empírico	Educación universitaria	Complemento	Perú	
Artículo teórico	Evaluación	Contextualización		España
Manual	Sociedad del conocimiento	Contextualización	México	
Libro	Constructivismo	Complemento	México	
Artículo empírico	Educación humanista	Contextualización	México	
Artículo teórico	Liderazgo socioformativo	Contextualización	México	
Artículo teórico	Docencia formativa	Contextualización	Cuba	

3. RESULTADOS

Después de haber realizado la sistematización de datos se obtuvieron los resultados del análisis documental y referencias empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

Noción. ¿Cuál es la etimología del concepto socioformación, su desarrollo histórico y la definición actual?

El término socioformación proviene de dos términos que se derivan del mismo, por un lado la palabra sociedad y por otro lado la palabra formación. De acuerdo con el diccionario español de México (2017) el vocablo sociedad se define como un conjunto de seres humanos que conviven entre sí, comparten el trabajo y el curso de su historia, se organizan para cumplir ciertas tareas y desarrollan una cultura que los caracteriza". Por otro lado la palabra formación se refiere a un "acto de formar algo o a alguien".

Una vez uniendo estas dos palabras se entiende que la socioformación es básicamente la acción de darle forma a la sociedad a través de metas establecidas en donde prácticamente participan las personas en su conjunto. Sin embargo para entender la profundidad del concepto es necesario retomar los estudios realizados por Tobón (2015) desde la perspectiva de la educación, que enfatiza el desarrollo pleno de las personas desde cualquier ámbito, contando con las herramientas necesarias para enfrentar los retos que se le plantean cotidianamente, aunado a ello desde un proyecto ético de vida, que marca la diferencia con otros enfoques educativos que buscan procesos de innovación dentro y fuera del aula.

En su obra titulada "formación basada en competencias" Tobón (2005) propone que existe una interrelación entre el hombre y la cultura, donde resalta el hecho de que la cultura crea al hombre y el hombre a la cultura, así, bajo esta premisa es posible entender que había un vacío entre el bagaje de conocimientos y la misma sociedad, por tanto esto dio pie a una propuesta concreta de formación continua hasta llegar a la autorrealización donde la misma sociedad va moldeando a sus miembros para poder enfrentarse a los cambios constantes que existen en ella y para ello crea espacios y condiciones para lograrlo a través de grupos e individuos que comparten las mismas aspiraciones y objetivos en la vida con ideales y normas de convivencia, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento.

La socioformación es un enfoque de carácter formativo que surgió en el año 2002 a partir de las investigaciones realizadas en Iberoamérica mediante el trabajo colaborativo de profesionales, investigadores y docentes de diversos países que buscaban una formación integral y, que a su vez, ofrecieran una nueva dimensión formativa de la sociedad a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y con ello darle un sentido a una sociedad del conocimiento, más reflexiva, con mayor emprendimiento, abordando problemas del contexto y resolviendo las necesidades planteadas e inmediatas (Tobón, 2013).

Desde la perspectiva de la Unesco (2012), el término sociedad del conocimiento conforma una sociedad capaz de impulsar y realizar cambios para generar una nueva forma de ver el conocimiento que cada individuo adquiere y que posteriormente se refleja en el desarrollo de cada país. Tomando en cuenta estos referentes históricos la formación del individuo parte desde su educación mediante la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que a través de una articulación e integración, pueden ser aplicados en distintos contextos (Tobón, 2006).

Por su parte Paredes, Hernández y Correa (2013) plantean que la socioformación retoma tres pilares del paradigma de formación humana de Pineau que son: la autoformación, socio formación y la co-formación como propuesta para resolver problemáticas a través de proyectos basados en una realidad vivencial, esto quiere decir que el sujeto confronta y desarrolla habilidades a través de múltiples competencias que va desarrollando a lo largo de la vida. A su vez, Parra, Tobón y López (2015), refuerzan la idea de que mediante estas cualidades el sujeto desarrolla o propone soluciones también de manera creativa, con el apoyo de otras disciplinas.

66

Entre las múltiples aportaciones que se derivan de la socioformación se encuentran los procesos de cambio en el aprendizaje en el individuo así como una educación centrada en valores, pasando de un papel pasivo a niveles complejos de acción donde el educando es capaz de involucrarse en la sociedad a través de la participación, el contacto directo y abordaje de problemas para desarrollarse plenamente, dejando el papel mediador para ser protagonista en el ámbito social y de una manera plenamente integral. Dicha aportación supone un avance significativo como propuesta, que se ha ido enriqueciendo con la práctica, a través de diversas instituciones y universidades, un ejemplo concreto es el Centro Universitario CIFE (2013), donde el tema de la socioformación se está dando a conocer en Iberoamérica con relevancia en diversos foros, talleres y espacios de formación educativa orientados a profesorado, investigadores, así como un vasto público que asiste a este tipo de eventos.

Este nuevo enfoque se define entonces un rol educativo, que se convierte en un modelo integral para todos los actores sociales que se ven involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que forman parte de esta nueva sociedad, destacando intelectuales, líderes sociales, políticos, comunitarios e investigadores que ahora lo asumen como un nuevo reto para ofrecer procesos de innovación pedagógica que involucre a la sociedad, dado que genera un proceso constante de reflexión que busca atender a un amplio sector de la población con instituciones educativas con una nueva visión integral con amplias posibilidades de crecimiento (Hernández, Tobón, González y Guzmán, 2015).

Otro de los aspectos esenciales de la socioformación es el tema de las competencias, pues aportan una nueva perspectiva de la educación a partir de los retos de la sociedad del conocimiento, considerando las reformas y cambios estructurales en diversos países de Latinoamérica con la finalidad de mejorar el desempeño de los estudiantes ante problemas del contexto, articulando el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. (Tobón, 2014) Esto se logra a través de estrategias clave como la interdisciplinariedad, que es la vinculación de conocimientos de diversas áreas del conocimiento, el uso de tecnologías, uso de las redes, la creatividad y que descansan en el tema de los valores, que lo resalta en el producto final como parte de una educación de calidad (Hernández, Tobón y Vásquez, 2015).

La socioformación en la actualidad ha pasado a formar una relación directa con la parte educativa y sirve como referente inmediato para desarrollar investigaciones y propuestas metodológicas ahora en el plano empresarial, así como formación de profesionistas en el campo laboral (Vega, 2013) donde los trabajadores no solo se desarrollan en su área de competencia, sino que trascienden en su vida, tanto en lo académico como en su formación permanente.

Categorización. ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de socioformación?

Para Tobón (2015) la socioformación está inmersa y forma parte de la sociedad del conocimiento, ya que existe la interacción entre un conjunto de comunidades que mediante el uso de las redes de información comparten sus conocimientos para resolver sus problemáticas y buscar alternativas de solución, realizando proyectos o gestionando el conocimiento desde una formación centrada en valores, de una manera responsable, con una visión a futuro y buscando contribuir dentro de la misma sociedad para encontrar condiciones de una mejor calidad de vida, condiciones económicas favorables y la formación integral de las personas.

De acuerdo con Hernández (2013) dentro de las características positivas la socioformación tiene sus repercusiones en una sociedad que busca desarrollarse, así como un reto para diversas instituciones de nivel superior, que pueden generar nuevas experiencias en el plano educativo, obteniendo así un enfoque que atiende una mayor demanda de logros para una mejor calidad de vida mediante procesos formativos.

Características. ¿Cuáles son las características centrales del concepto socioformación?

Dentro de las principales características de la socioformación sobresalen (Tobón, 2013): el proyecto ético de vida, como un aspecto necesario para integrar la vivencia de los valores universales en diversos contextos de una manera equilibrada, actuando con principios éticos que a su vez pueden contribuir en procesos de equidad, solidaridad y respeto dentro de cualquier comunidad.

También sobresale el emprendimiento mediante proyectos formativos como una estrategia integral donde el individuo aprende a trabajar con innovación, creatividad y con actividades propias que requieren del pensamiento complejo y resolución de problemas reales. (Hernández, 2014). Para llegar a concretar estos proyectos se tiene que aplicar la gestión del conocimiento desde diversas áreas para poder buscar, generar, innovar o aplicarlos en la solución de estas problemáticas que requieren de un análisis constante de los saberes que se van descubriendo y posteriormente se organizan y sistematizan de acuerdo a la necesidad que se tiene (Tobón, 2013).

68

Por su parte Maldonado (2015) resalta las necesidades inmediatas que partieron desde la Unión Europea para promover una educación centrada en competencias y la eficacia que requieren las empresas para impulsar el desarrollo económico de cada país, en tanto los programas educativos deben adecuarse a los requerimientos en cuestiones laborales sin olvidar la parte humana, que es pilar fundamental para una buena formación y desarrollo personal.

Por último, la metacognición es un referente de desempeño que busca ir más allá de una reflexión personal y mediante el trabajo colaborativo lograr un mejoramiento continuo con prácticas reales, situándose en una superación constante en la toma de decisiones tanto a nivel personal como colectivo de trabajo en base a metas establecidas y llevando a la práctica todo el bagaje de conocimientos que previamente se han organizado o se encuentran en proceso de investigación (Tobón, 2013).

Diferenciación ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto socioformación?

La socioformación tiene como antecedente el paradigma constructivista; sin embargo, los elementos que los diferencian son los siguientes:

TABLA 3

Diferenciación entre socioformación y constructivismo

Socioformación	Constructivismo
-Aborda problemas reales del contexto mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para el abordaje de problemas.	-Aborda situaciones planteadas desde el aula, también incide en el ámbito formal e informal.
-Uso de la cartografía conceptual como estrategia general de cualquier tema	-Uso de mapas mentales, conceptuales, ensayos, cuadros y diagramas para algunos temas
-Basado en el enfoque Humanista de Habermas	-Aprendizaje constructivo
-Enfoque basado en competencias	-Enfoque basado en la construcción del conocimiento.
-Formación integral desde la transversalidad e interdisciplinariedad	-Uso de la interdisciplinariedad
-Retoma experiencias novedosas entre docentes e investigadores de la actualidad y aplicado en todo tipo de situaciones.	-Se basa en el modelo de construcción del conocimiento desde el aula.
-Aborda los problemas desde la complejidad	-Aprendizaje- descubrimiento
-Enfatiza los proyectos formativos en cualquier ámbito (educativo, personal, familiar, empresarial)	-Proyectos escolares

Fuente. Elaboración propia.

Se toma como ejemplo el enfoque constructivista porque ha sido una de las innovaciones pedagógicas que antecedieron a la socioformación y aun es una referencia teórica y metodológica para muchos educadores, sin olvidar que la educación tradicionalista aún conserva ciertos rasgos homogeneizadores del proceso enseñanza aprendizaje, con ello no se deja a un lado otros enfoques que también siguen aportando en el terreno pedagógico, sin embargo por la relevancia de la socioformación se da a conocer sus principales beneficios.

Dentro de las principales diferencias de la socioformación con respecto al constructivismo destaca el abordaje de los problemas del contexto que ya se acercan a una realidad inmediata y que van más allá del aula, que a su vez obligan al individuo a una reflexión constante, el uso de la creatividad y a situarse en un problema que debe buscar alternativas y estrategias para afrontarlas adecuadamente.

Otro aspecto relevante de la socioformación es que busca una interacción y aportación hacia la sociedad con un sistema fundamentado en valores que va orientado hacia la construcción de una sociedad más justa, equitativa, reflejada en la conducta y acción de sus miembros, reiterando que los valores son esenciales y desde un proyecto ético de vida, estas características son uno de los pilares del enfoque socioformativo ya que atiende más a la formación personal y lo va combinando con el conocimiento.

Clasificación. ¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de socioformación?

La socioformación es un nuevo enfoque aplicable a diversos ámbitos en los que se desarrolla el ser humano con toda su complejidad, dado que no es exclusivo para la educación formal, sino que por sus características también aporta a la mejora de los procesos organizacionales, comunitarios y sociales.

En su impacto organizacional, la socioformación es una forma de buscar una mejor preparación y emprendimiento de los trabajadores tanto en lo laboral como en el tema de los valores para desarrollarse ampliamente, con las competencias y habilidades necesarias que requiere la institución.

En el ámbito educativo aplica directamente en el tema de las competencias para el estudiante, retomando aspectos socio afectivos que inciden posteriormente en la vida de las personas, esto al considerarlo dentro del papel pedagógico nos lleva a repensar la educación hacia otros cambios y nuevos horizontes, ya que al emprender y aplicar esta nueva visión genera la oportunidad de formar nuevos ciudadanos, que constantemente mejoran su entorno mediante la reflexión y la acción (Collazo, 2014).

70

Vinculación. ¿Qué relación existe entre la socioformación y otras teorías, modelos, enfoques o referencias que abordan el tema educativo?

La socioformación se puede vincular con otros campos del conocimiento mediante una orientación didáctica pertinente, donde es posible construir sistemas de enseñanza que tienen ver con el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morín y retomados por Tobón (2013) mediante una articulación del proceso de enseñanza aprendizaje con actividades concretas que facilitan al estudiante resolver problemas del contexto integrando y aplicando sus conocimientos en diversas áreas que a su vez posibilitan y regulan los procesos desde ámbitos cognitivos, emocionales, biológicos, espirituales, culturales e intelectuales del ser humano en espacios de reflexión e interrelación con estudiantes, docentes, padres de familia e instituciones educativas de manera global y sin diferencias.

Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la socioformación?

Retomando el análisis conceptual de Tobón, González, Salvador y Vázquez (2015) una de las bondades y ventajas que ofrece el enfoque de la socioformación consiste en la no exigencia de un orden metodológico rígido en su aplicación, sino que es necesario adaptarlo a la problemática a resolver, de acuerdo a la población a la que se dirige, el contexto o el tiempo del que se disponga.

Entre las acciones o pasos que se sugieren para hacer de la socioformación un enfoque que oriente los procesos educativos actuales, se encuentran las siguientes:

1. Problema del contexto. Un problema del contexto representa una situación esperada donde exista una necesidad, problemática o que requiere de la implementación de acciones que resuelvan dicha situación (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015). Se refiere básicamente a una situación o problemática real que sea de interés y relevancia para el estudiante, que a su vez suponga un reto y plantea una necesidad de abordarla desde cualquier perspectiva, esto quiere decir que debe ser una problemática de carácter local, comunitaria o social donde el docente pueda también motivar a que se solucione y por otro lado el estudiante no solo se identifique con él, sino también se apropie y se sitúe como parte de la solución, de ahí que debe ser un problema pertinente. Dado que un problema del contexto es también un reto para cualquier sociedad, requiere entonces de ciertas estrategias que dependen del estudiante para llevarlas a cabo y esto se puede dar en cualquier momento, lugar o circunstancia, teniendo como base que son problemas reales, complejos y de una amplia visión por parte de quien busca resolverlo. El problema del contexto tiene sus bases epistemológicas en el pensamiento complejo de Morín (1999) ya que busca abordar situaciones de toda índole que la educación actual no ha logrado resolver por la complejidad que tienen.

2. Análisis previos. En esta parte se busca socializar la problemática detectada mediante la valoración que se tiene de la misma, el impacto que causa, los conocimientos, causas y referentes inmediatos con los que cuenta el estudiante para que sean tomados en cuenta por los demás y el docente para llevar a cabo procesos de planeación y seguimiento y en algunos casos experiencias similares donde existan objetivos viables de lograr.

3. Trabajo colaborativo. Este aspecto comprende la organización del trabajo donde se da la retroalimentación de manera constante, se asumen roles, responsabilidades y cada uno de los participantes es consciente de su aportación para el logro de las metas y objetivos establecidos.

4. Gestión del conocimiento. Consiste en sustentar el trabajo realizado mediante procesos de investigación en diversas fuentes y comprender la magnitud de la problemática, su abordaje desde diferentes ámbitos y con el apoyo de las tecnologías de la información. En esta parte resalta el hecho de un manejo adecuado de la información con la que se trabaja desde este enfoque, ello obedece al hecho de que la información es amplia y proviene de diversas fuentes, para lo cual se plantea que sea bajo una acción ética y confiable de uso, ya que está dirigido a un amplio sector de la población que también tiene acceso a dicha información y si es pertinente ya ocupa un lugar importante a nivel científico, por ello es de interés para quien investiga que cuente con el rigor, fiabilidad y validez para ser respaldado en cualquier momento.

72

5. Contextualización. Consiste en la aplicación del conocimiento generado anteriormente para resolver el problema del contexto establecido, con el propósito de lograr las metas bajo un esquema real, teniendo en cuenta diversas variables que pueden presentarse.

6. Socialización. En esta parte se dan a conocer los resultados obtenidos de la experiencia mediante plenarios, reuniones, exposiciones, con el apoyo de las tecnologías de la información actuales y que dan cuenta de los procesos llevados a cabo, se hace de manera pública, compartiendo los conocimientos obtenidos y la resolución de la necesidad planteada ya sea por el docente, la comunidad, los padres de familia, entre otros actores involucrados.

7. Evaluación. Como en todo proceso de mejora continua es importante considerar la evaluación (Hernández, 2013) como parte fundamental de ese mejoramiento, dado que permite tener una visión amplia e integral tanto de las personas como de su rendimiento y en el tema de la socioformación no es la excepción, ya que retoma aspectos esenciales de cada persona desde su contexto de acuerdo a sus capacidades, habilidades, etc. En esta evaluación integral se requiere valorar todos aquellos aspectos que comprenden conocimientos (saber conocer) que son indispensables durante el proceso, para comprobar el dominio de los contenidos adquiridos, asimismo requiere de evaluar los procedimientos y acciones que se ejecutan (saber hacer) para construir y formalizar dicho conocimiento, mientras que

el crecimiento personal se verá reflejado en la actitud de la persona (saber ser) de una manera ética, fundada en valores y con un sentido humanista. Estos procesos mencionados se fundamentan en productos y evidencias mediante una serie de criterios establecidos previamente y debe responder a las metas u objetivos que desde un inicio se han planteado.

El tema de la evaluación resulta indispensable si se piensa en un mejoramiento continuo como lo expone López y Solarte (2013), ya que la propuesta no solo se basa en un enfoque pedagógico, sino que debe impactar tanto en el plano teórico como en la parte procedimental para brindar resultados tangibles. En este caso la socioformación ofrece una serie de herramientas que por su versatilidad se aplican en cualquier situación o necesidad de manera pertinente, poniendo al sujeto y al docente a reflexionar constantemente con instrumentos que buscan mejorar su actuar dentro de la sociedad y en la construcción del conocimiento.

Ejemplificación. ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto socioformación?

La siguiente propuesta que se retoma a partir de la metodología anterior sirve como un ejemplo de aplicación de la socioformación entre estudiantes indígenas de educación básica que se caracteriza por su multiculturalidad.

TABLA 4

Ejemplo de aplicación del concepto "socioformación"

Metodología	Descripción del ejemplo
1.- Problema del contexto	La escuela primaria bilingüe "Revolución" atiende a estudiantes indígenas quienes conforman una población multicultural -Necesidad: Se ha observado apatía y desinterés entre los estudiantes para hablar y fomentar su lengua indígena, dentro de las aulas y en el abordaje de temas relacionados a saberes locales. -Meta: Desarrollar un proceso de revalorización de saberes locales entre los estudiantes desde la lengua indígena.
2.- Análisis de saberes previos	-Se hace un análisis previo de las causas que originan la apatía y desinterés entre los estudiantes mediante un diagnóstico participativo para detectar las principales necesidades, obstáculos e intereses de estudiantes que forman la población estudiantil, así como los docentes por medio de una lluvia de ideas y propuestas a trabajar para conocer a fondo la problemática que enfrentan a nivel estudiantil como docente en ámbitos de carácter académico, actitudinal, emocional, etc.
3.- Trabajo colaborativo	Se organizan grupos de trabajo con los docentes para analizar las problemáticas y temas de interés entre los estudiantes y retomando específicamente las propuestas que se generen ya sea en la parte cultural, académica y, por otro lado, las estrategias a seguir de manera colaborativa, compartiendo sus inquietudes en plenaria.

Metodología	Descripción del ejemplo
4.- Gestión del conocimiento	Se hace una búsqueda de información en diversas fuentes tanto bibliográficas como electrónicas para integrar los datos necesarios, analizarlos y sistematizarlos.
5.- Contextualización	Teniendo la información y los datos específicos se hace una relación de manera transversal en distintos ámbitos donde es posible aplicar estos conocimientos, ya sea en la parte académica, cultural, lingüística o donde sea más pertinente de adecuarse con el problema referido.
6.- Aplicación de conocimientos hacia el problema	Se planifican y se ejecutan acciones concretas para revertir el desinterés de los estudiantes hacia los saberes locales considerando la participación activa y de manera aleatoria para generar conciencia y la revalorización de estos conocimientos.
7.- Socialización	De acuerdo a los resultados logrados se hace una difusión a través de medios al alcance tales como el periódico mural, carteles, perifoneo dentro de la comunidad y un posible documental de la experiencia. Se socializan las fortalezas y mejoras encontradas durante las actividades y se le da seguimiento a partir de referentes que los mismos docentes consideren necesario. Se hace una evaluación de alcances y necesidades inmediatas para tener un panorama claro sobre nuevas acciones a implementar y sistematizar la experiencia.

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La aproximación conceptual obtenida como resultado del presente estudio muestra los principales elementos teóricos y metodológicos del enfoque socioformativo, aunque hay grandes retos que deben asumirse para llevarlo a cabo, las estrategias didácticas que ha integrado el enfoque, así como las experiencias de investigación permiten demostrar que las propuestas son vigentes y responden a las necesidades que la sociedad actual que desde la perspectiva de Tobón, González, Salvador y Vázquez (2015) representan cada vez mayor auge y aceptación, sin embargo, para lograr un impacto real en la mejora no solo en las prácticas educativas, requiere que las personas que adoptan este enfoque cuenten con una visión diferente a la educación, que ya es de formación constante y alejada de un mundo teórico o de asimilación de conocimientos. (Cabrera, 2017).

Para la socioformación, uno de los aspectos centrales que ha motivado procesos de transformación en las instituciones educativas es el desarrollo de competencias, tanto en los docentes como en los estudiantes, ya que como lo señala Hernández, Tobón y Vásquez (2014) se requiere de una seria "formación de seres humanos competentes y democráticos" razón por la cual es necesario reorientar la práctica docente mediante procesos pertinentes de formación, considerando los valores,

competencias y las cuatro habilidades que actualmente se promueven desde el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, esto se logrará desde una preparación y docencia formativa. Zahonero y Martín (2012).

Sin duda, los cambios no son fáciles ni se resuelven por la implementación de normas y leyes en los países, o porque las nuevas teorías pedagógicas sean efectivas en su totalidad, sino que se consiguen desde una gestión del conocimiento constante (Tobón, 2006) que llevará a la sociedad a hacer una profunda reflexión sobre sus necesidades, prioridades y bajo una flexibilidad requeridas, esto quiere decir que se necesita ser conscientes de todas las limitaciones, ventajas, habilidades y perspectivas que cada ser humano tiene, ya que solamente de esa manera se pueden generar procesos y estructuras mentales con alto grado de complejidad para poder resolver los problemas, de no hacerlo y seguir modelos tradicionales o dejar en otras personas la solución de sus problemas se corre el riesgo de contar con sujetos que en vez de ser críticos de sus limitaciones solamente seguirán reproduciendo los mismos esquemas pedagógicos, además de no actuar con un sentido ético para encontrar la calidad de vida deseada. (Pérez, 2016)

Mediante este análisis documental se observa que ya es amplia la referencia que se ocupa para citar experiencias exitosas en distintos escenarios, donde se trabaja desde la socioformación, dado que es un enfoque viable que han aplicado docentes, directivos y agentes educativos a través de la innovación, la investigación, principios, metodología y propuestas didácticas que conlleva. Por ello Tobón (2013) retoma la importancia de pensar en un proceso integral en todos los sentidos, donde el docente requiere de reflexionar y cambiar su manera de ver la educación más allá del aula, lo que implica afrontar los retos que plantea la sociedad y los contextos educativos que le rodean.

Dentro de esos mismas reflexiones sobresale la aplicación de un pensamiento complejo como lo propone Morín (2003) y retomado por Tobón (2013) donde el proceso de enseñanza pasa a ser un motor principal de posibilidades reales para trabajar proyectos formativos que se vinculan con distintas áreas y agentes, y orientan al estudiante a desarrollar aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales para lograr sus metas y resolver problemas que se enfrenta su comunidad.

La socioformación no solo implica un trabajo conceptual, lo cual es necesario para identificar las propias concepciones y esquemas de actuación, sino que principalmente busca innovar en la práctica en cualquier contexto donde se puede problematizar y resolver situaciones que requieren de pequeñas pero significativas

acciones (Alonzo, 2012), de esta manera en el plano de la docencia cuando se aplica el enfoque se obtienen resultados tangibles porque cuenta con un sustento teórico que constantemente se va mejorando con la práctica e investigación.

Otro aspecto relevante de la socioformación es en el ámbito empresarial como lo describe Maldonado (2015) referente a la asimilación de este enfoque para llevarlo a situaciones reales y en contextos de aprendizaje, que darán paso a una práctica profesional posterior, esto se logrará tomando en cuenta la articulación de conocimientos y disciplinas donde se combinan la teoría y la práctica para resolver problemas como un verdadero reto, asimismo situaciones que tienen que ver con la práctica profesional entre egresados de estudios superiores y a nivel posgrado, donde la socioformación ya es una realidad y el estudiante analiza a fondo situaciones complejas que requieren de una asimilación de los problemas (Chrobak, 2017).

Un reto más como lo plantea Alonzo, Moguel y Arceo (2012) es la generación de nuevos conocimientos como elemento fundamental para lograr cambios significativos a medida que las necesidades sentidas se vean reflejadas en el estudiante cuando se da cuenta de la necesidad de un cambio en su forma de pensar y actuar, obligándolo a replantearse sus limitaciones y cambios que requiere para lograr un mejoramiento no solo en su escuela, sino también en su vida personal, laboral y esto es en lo que la socioformación resalta como diferencia de otros modelos ya que es aplicable en todo momento y ante cualquier circunstancia (Tobón, 2014).

76

Otro de los aportes de la socioformación es el abordaje de los problemas del contexto que plantean Hernández, Guerrero y Tobón (2015) desde situaciones reales que demandan que la persona se ubique en su realidad inmediata para lograr un cambio significativo, que repercuta en su vida o responda a vacíos que existen dentro de la sociedad en la que está inmerso, de manera colaborativa, a través de la construcción de conocimientos, interactuando constantemente y ejecutando acciones con valores, comprendiendo sus limitaciones y potencialidades, generando así una sociedad más consciente de sus problemas, pero también personas con mayor eficacia en la ejecución de sus acciones, altamente responsables y con una formación ética que puede forjar una nueva sociedad (Bernabé, Hernández, Gutiérrez y Herrera, 2016).

En otros ámbitos de formación por competencias desde la socioformación, destaca la educación universitaria (Palacios, Núñez y Arnao, 2014) como el espacio idóneo para explotar el potencial académico y humano, donde el estudiante egresará como un profesional con un alto sentido de responsabilidad, mediante la mejora

continua, fomentando el talento humano, a su vez bajo un compromiso ético, teniendo el conocimiento como el motor principal de cambio que sirve para relacionarse con los demás. (Tobón y Núñez, 2006). Estas prácticas se encuentran actualmente en desarrollo con el auge de la investigación en centros universitarios de educación superior y posgrado, con especialistas y educadores que sistematizan las experiencias exitosas a nivel Latinoamérica e Iberoamérica, de esta manera van enriqueciendo propuestas de mejoramiento desde la socioformación (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

El enfoque socioformativo como se enfatizó desde el inicio, tiene implicaciones en diversos escenarios, es aplicable tanto a una escuela como a una empresa, sin embargo se ha priorizado el papel que tiene dentro del tema educativo, ya que es aquí donde contantemente se busca innovar mediante la práctica docente, así como su pertinencia para potencializar habilidades entre los estudiantes, además de que cuenta con herramientas y técnicas que retoman estilos versátiles de aprendizaje tales como el proyecto ético de vida, proyectos formativos, aprendizaje basado en problemas, por mencionar algunos, cuenta con instrumentos de evaluación y seguimiento adecuados a cada necesidad que se van modificando de acuerdo a las metas establecidas y resaltar el tema de las competencias que son el eje de reformas y capacitaciones que se observan en las instituciones educativas para el quehacer docente, de ahí su relevancia como enfoque ya que busca ir más allá del aula.

Finalmente este acercamiento al enfoque de la socioformación es un referente no solo para los docentes, sino para quienes busquen generar condiciones de cambio en la educación y en la sociedad misma, donde las ideas o teorías deben mostrar utilidad y capacidad para describir y transformar fenómenos de estudio como lo menciona Moreno y Moreno (2016), y esto se logrará con el papel de la educación por un lado, mientras que existen otros procesos de seguimiento que ayudaran a mejorar estas prácticas. De igual manera no hay que olvidar que este enfoque también cuenta con una evaluación constante a través de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y socioevaluación, con estos criterios se aspira a satisfacer las exigencias y demandas de la sociedad con la mayor calidad posible (Hernández, Tobón, González y Guzmán, 2015).

REFERENCIAS

- Alonzo, D., Moguel, S., y Arceo, L.(2012). Transformación de la docencia hacia el enfoque en competencias. *Quaderns Digitals*. 72 (0). Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11161
- Beltrán, A., Álvarez, A., Ferro, F., (2011). Identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*. 19 (2). 153-169. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4240656>
- Bernabé, M., Hernández - Mosqueda, J., Gutiérrez, A. y Herrera, L (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, Julio-Diciembre, 227-239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194015> (28/10/16)
- Briseño, M., Meza, A., Meza, J., (2013) Redes de conocimiento en el proceso de aprendizaje e investigación en la socio formación universitaria. *Ponencia presentada en LXIII Convención anual de ASOVAC 2013 en la Universidad de Carabobo y publicada en las memorias del evento*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/510>
- Bueno, A.(2013). La RIEMS en México. Aportes desde el enfoque socioformativo. *Akademeia*. 5 (10) Disponible en <http://dgep.uas.edu.mx/akademeia/Akademia10.pdf> (25/12/17)
- Cabrera, A. (2017) Capacitación de educadoras y directivos de la Educación Preescolar para la formación de cualidades en los niños de la edad preescolar. Tesina. Universidad de Holguín. Disponible en <http://repositorio.uho.edu.cu/jspui/handle/uho/3029>
- Carbache, C (2015). El aprendizaje en la educación superior. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 2 (2). Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduperior/article/view/1009/573>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. España. Paidós.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11(12), e031. doi:10.24215/23468866e031
- CIFE (2013). *Historia de la socioformación*. México: CIFE. Recuperado de <https://cife1.wordpress.com/2013/01/13/inicio-de-la-socioformacion/>
- Colunga, S. y García, J.(2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. Recuperado en 08 de enero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010&lng=es&tlng=pt
- Collazo, M (2014) El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). *Revista Intercambios*. 1 (1) Recuperado de <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/8/6>
- Diccionario del Español de México (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C..

- Dyna. (2009) La investigación en la sociedad de conocimiento. *Dyna*. 76, (158). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/496/49612069001.pdf>
- García. E., (2010). *Pedagogía constructivista y competencias*. México. Trillas.
- Ginés, J. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*. 35 () 13-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003503.pdf>
- Hernández M., JS; (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9() 11-19. Recuperado de <http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004001> (25/10/16)
- Hernandez, J S., Tobón, S., González, L. y Guzmán, C. (2015) Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. Centro Universitario CIFE. México. *Paradigma*, 36 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org/ve/pdf/pdg/v36n1/art03.pdf>
- Hernandez, J S., Tobón, S., y Vásquez, J. (2014) Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5) 89-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>
- Hernández, J S., Tobón, S., y Vásquez, J. (2015). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(2), 105-128. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2878/3095>
- Hernández. J., Guerrero, G., y Tobón, S.(2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*. 11 (4) 125-140. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596008>
- Jaik, A. (2011). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. México. Instituto Universitario Anglo Español A. C.
- Krugër, K (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. 11 (683). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44024857006.pdf>
- López, M. y Solarte, J (2013). Evaluación por competencias: una alternativa para valorar el desempeño docente universitario. *Tendencias*, 15 (1), pp. 216-257 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453240>
- Loret de Mola, E., Pino, D., y Nordelo, J, (2015). La formación humanística en las carreras universitarias cubanas. *Humanidades Médicas*, 15(1), 2-22. Recuperado en 08 de enero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000100002&lng=es&tlng=es.
- Maldonado, F. (2015) Conceptualización del enfoque educativo de la socio formación, herramienta integrada en el proceso de consultorías empresariales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 5 (10). Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/viewFile/198/873>

- Marcelo, C. (2001) Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12, (2). 531-593. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileña de educación*. 18 (52). Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017) Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*. 17 (73). Recuperado de http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2017/73/Innovacion_Educativa_73.pdf#page=80
- Moreno, R., Moreno, H., (2016) La sociedad del conocimiento: inclusión o exclusión. *Educación*. 36, (2). 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44024857006.pdf>
- Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Palacios, P., Núñez, N. y Arnao, M. (2014). Formación universitaria basada en competencias Competency-based training Universities. *Flumen*, 7 (1). pp. 3-13. Recuperado de <http://www.usat.edu.pe/files/revista/flumen/2014-I/ponencia6.pdf>
- Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Parra, H., Tobón, S. y López, J (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36 (1) Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004
- Pérez, P (2016). Competencias investigativas para la construcción del conocimiento en la praxis andragógica. *Novum Scientiarum*. 2(4), 57-70. Recuperado de <http://www.ecoambienteydesarrollo.org/revista/ojs/index.php/novum/article/view/133/competenciasInvestigativas>
- Rabadán, J.(2012). Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. nuevos retos para el profesorado universitario. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 6 (). Disponible en <https://www.um.es/ead/reddusc/6/rabadan.pdf>
- Sánchez, S., El Filali, B., López, V. (2013). El proceso del aprendizaje a través de un pensamiento complejo. *Ponencia presentada en la Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology en Cancùn, México y publicado en la memoria*. Recuperado de <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP148.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. España. Mc Graw Hill.
- Tobón, S (2013). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. *Instituto CIFE*. México. Recuperado de https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_sergio_tobon-3.pdf

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia. ECOE.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*. V. 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Colombia. ECOE.
- Tobón, S.(2014). Socioformación: respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento. (en red) Fecha de consulta. 29 de Marzo 2016. Recuperado de <http://e2113sf.blogspot.mx/2014/09/socioformacion-educacion-de-vanguardia.html>
- Tobón, S., González, L., Salvador, J., Vásquez, J., (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*. 36 (1). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>
- Tobón, S; Núñez Rojas, A C; (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, () 27-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20605803>
- Tobón-Tobón, S., Hernández-Mosqueda, J. y Ortega-Carbajal, M (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11() 141-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596009>
- Unesco (2012). Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Educación de calidad para todos. (en red). Fecha de consulta 29 de Marzo 2016. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- Vega, C. (2013) Modelo pedagógico basado en service learning, socioformación y centrado en la persona, para el desarrollo de competencias y aprendizajes contextualizados en la formación de ingenieros. *Foro sobre innovación en investigación y educación en ingeniería en Cartagena de Indias*. Recuperado de <http://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/126/42>
- Zahonero, A. y Martín, M (2012) Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Revista Tendencias pedagógicas*. 20. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_20_05.pdf

Implementación de una innovación tecnológica. Espacio de formación multimodal, e-UAEM

Implementation of a technological innovation. Multimodal training space, e-UAEM

Maribel Castillo Díaz

María Luisa Zorrilla Abascal

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), México

Resumen

Este trabajo es parte de los resultados de la tesis “Análisis del proceso de implementación de un entorno virtual de aprendizaje en educación superior: estudio de caso e-UAEM (Espacio de Formación Multimodal)”, realizada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) México.

El objetivo general de la investigación fue caracterizar, analizar y comprender, el proceso de implementación de una solución educativa de educación superior basada en un entorno virtual de aprendizaje, en este caso particular, e-UAEM.

Uno de los objetivos específicos fue “identificar y describir la concepción del Espacio de Formación Multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos” con el fin de conocer la percepción de los actores respecto del Espacio de Formación Multimodal en la UAEM. Fue un estudio cualitativo en el cual se entrevistaron docentes, directivos e implementadores del proyecto; se realizó análisis documental y grupo focal con las personas involucradas desde la dimensión académica de e-UAEM. La perspectiva teórica fue sobre el cambio organizacional.

Palabras clave: formación multimodal; innovación tecnológica; cambio organizacional.

Abstract

This work is part of the results of the thesis “Analysis of the implementation process of a virtual learning environment in higher education: case study e-UAEM (Multimodal Education Space)”, held in UAEM, the acronym for Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

The general objective of the research was to characterize, analyze and understand the process of implementing an educational solution of higher education based on a virtual learning environment, in this particular case, e-UAEM.

One of the specific objectives was to “identify and describe the conception of the Multimodal Education Space of the Universidad Autónoma del Estado de Morelos” in order to know the perception of the actors regarding the Multimodal Education Space in the UAEM. It was a qualitative study in which teachers, managers and implementers of the project were interviewed; documentary analysis and focus group were carried out with the people involved from the academic dimension of e-UAEM. The theoretical perspective was about organizational change.

Keywords: *Multimodal Education; technological innovation; organizational change.*

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina desde hace más de dos décadas la cobertura es insuficiente en el nivel Superior. El porcentaje de individuos, entre los 18 y 24 años de edad, inscritos en educación superior en ALC creció de 21 por ciento en 2000 a 40 por ciento en 2010 (Banco mundial, 2017), sin embargo, aún no se desarrolla en todo su potencial. En el caso de México según datos del Informe Nacional sobre la Educación Superior (2003: 50 y 51), se distribuye de manera desigual por entidades. Por su parte el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública CESOP (2005) vislumbró que, en 2005, ante los resultados de los *cambios demográficos* en México durante el siglo XXI, las instituciones de educación superior presentarían un aumento significativo de demanda estudiantil en los siguientes años. Se anticipó que en 2013 se alcanzaría un máximo de 14.9 millones de personas en edad potencial de cursar educación superior, de manera que entre 2000 y 2013 la demanda se incrementaría un 6.9 %, situación que en la UAEM se ha visto confirmada. Ante esta situación en esta institución, las primeras iniciativas para atender esta problemática con el uso de las TIC iniciaron en 2009 cuando se incorpora el proyecto de formación multimodal, cuyo principal objetivo fue complementar los espacios físicos de la institución con espacios virtuales. Esta propuesta abre las posibilidades de cobertura desde una formación multimodal que abarca desde la oferta educativa 100% presencial, hasta la 100% en línea, pasando por una variedad de combinaciones intermedias denominadas “híbridas”. (UAEM-Gaceta, 2007).

84

La ampliación de la cobertura es uno de los fines principales que se persiguen al hibridar o virtualizar programas educativos en la UAEM, desde dicho fin se desprenden tres objetivos que e-UAEM se planteó desde su surgimiento: a) Flexibilizar y enriquecer la oferta presencial; b) Incorporar el uso de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y c) Ampliar el acceso, es decir, hacer más inclusiva la educación (Zorrilla, 2009a).

Lo anteriormente expresado es coincidente con el Programa Institucional de Desarrollo Educativo 2007-2013 de la UAEM que enuncia:

La ampliación de la cobertura debe sustentarse no sólo en el uso de tecnologías que permiten la educación a distancia, sino en modalidades de educación presencial creativas, en donde sea la universidad la que vaya al alumno, y no el alumno a las instalaciones de la universidad, a través de modalidades flexibles de enseñanza, de la integración de programas y del uso compartido de recursos. (UAEM, 2007: 23).

La introducción de la formación multimodal en la Universidad implicó un cambio de cultura organizacional en varias esferas de la institución, sin embargo, para este estudio sólo se hará referencia a las implicaciones que conllevan la comprensión del concepto de formación multimodal por parte de los actores de las áreas de gestión involucrados.

2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

De acuerdo a las preguntas de investigación y objetivos y después de haber revisado la literatura relacionada con el tema de *TIC y educación superior*, se optó por un abordaje metodológico de corte cualitativo. La aproximación cualitativa permitió obtener una visión integral del proceso de implementación de e-UAEM a partir de tres perspectivas: 1) Gestión: centrada en la dimensión político-administrativa del proceso; 2) Académica: centrada en la formación docente, la producción y el uso de contenidos educativos; 3) Tecnológica: centrado en la infraestructura y los servicios tecnológicos. En este estudio sólo se aborda parte de la primera dimensión, en específico la conceptualización de la formación multimodal.

Fue un estudio de caso y se apoyó de las siguientes técnicas: análisis de documentos, e-observación semi-estructurada, entrevista semiestructurada y grupo focal. Los audios de las entrevistas y del grupo focal se transcribieron con F4, un programa gratuito que permite sincronizar los datos con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

85

3. PERSPECTIVA TEÓRICA

A partir de la revisión de diversos referentes teóricos y del análisis de los datos recabados en esta investigación, se organizaron los resultados a partir de las propuestas teóricas del cambio organizacional. Esta decisión se basa en la comprensión de la implementación de una innovación educativa, en este caso el Espacio de Formación Multimodal (e-UAEM), como un proceso complejo y multidimensional que impacta en la estructura, las prácticas académicas y administrativas, la cultura organizacional y los recursos de la institución, constituyendo, por tanto, ejes de un potencial cambio organizacional.

Cabe mencionar que se considera como una innovación al tratarse de una propuesta en donde a través de la oferta de asignaturas híbridas y virtuales de programas educativos combinan diferentes modalidades y plantea un escenario de flexibilidad modal con el fin de aprovechar las ventajas que cada una de ellas representa, permitiendo así, ampliar la cobertura en el nivel superior. Esta propuesta nos hace retomar el concepto de cambio, ya que ante la integración de la formación multimodal se requirió de transformación en varias esferas del ámbito académico (formación docente, estrategias didácticas), organizativo (procesos administrativos, financieros), y tecnológico (capacitación).

De acuerdo con diferentes autores, el cambio es un proceso de transición concertado y planificado que implica que una organización pase de su estado actual a otro que se desea en el futuro; a fin de que la institución sea más eficiente y mejore la calidad de sus servicios, mediante el uso racional de sus recursos, la mejora de sus relaciones inter e intra institucionales y el desarrollo de sus propias capacidades (conocimientos y habilidades) (Jones, 2008; Cummings y Worley, 2005).

86

No obstante, si bien el cambio organizacional es una noción que nos ayuda a comprender el proceso de implementación de e-UAEM, esta investigación arroja claramente que, contrario a la ortodoxia planteada por los autores antes mencionados, el cambio puede darse de formas menos estructuradas, como ha sucedido en el caso que nos ocupa. Esto lo expresa Acosta (2002: 22) en los siguientes términos: el cambio organizacional “consiste en el conjunto de transformaciones que se realizan en las distintas dimensiones de las organizaciones, es producido tanto por fuerzas naturales como impulsado por la voluntad de quienes las crean y las impulsan”. Asimismo, plantea cuatro preguntas para comprender el cambio organizacional:

- ¿Qué es el cambio organizacional?
- ¿Por qué cambian las organizaciones?
- ¿Qué es lo que cambia en las organizaciones?
- ¿Cómo cambian las organizaciones?

Estas preguntas operan como categorías de análisis para la revisión de los resultados derivados de esta investigación, permitiéndonos comprender y dar cuenta del cambio que representa la implementación de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje dentro de una institución de educación superior.

De las preguntas antes planteadas, consideramos que la forma más visible del cambio es identificar qué es lo que se transforma en la organización.

Ante la interrogante de ¿Qué es lo que cambia en las organizaciones?, el autor mencionado responde que «...el cambio organizacional ocurre en la totalidad de la organización o en sus estructuras, en los procesos, las áreas o las dimensiones (política, de funcionamiento interno, de relaciones exteriores) (2002:10). El mismo autor revisa diferentes aproximaciones teóricas que proponen respuestas diversas a la pregunta de referencia:

- Gordon (1999: 675) plantea que los cambios se producen en los sistemas técnicos, sociales, administrativos o estratégicos.
- Leavitt (citado por Bartlett 1987) entiende el cambio como un proceso que incide en una o varias de las siguientes variables: la tarea, la estructura, la tecnología y/o los actores.
- Schvarstein (1992) afirma que el cambio organizacional se da en los significados y, por tanto, en la cultura.

Identificar los aspectos en los que se manifiesta el cambio organizacional funciona en este apartado como organizador temático para estructurar los resultados según los aspectos principales que detectamos como transformados o en proceso de transformación a partir de la implementación de e-UAEM. En cada uno de estos aspectos, exploramos el qué, el por qué y el cómo del cambio.

Conforme a los datos obtenidos y analizados, los seis temas más relevantes en los que se manifiesta el cambio organizacional a partir de la implementación de e-UAEM son los siguientes:

- Innovación pedagógica partir del concepto de multimodalidad
- Políticas y tendencias de las TIC en educación superior
- Estructura organizacional
- Gestión del cambio en los procesos organizacionales
- Cultura organizacional
- Infraestructura tecnológica

En este documento sólo se abarca a la primera temática “Innovación pedagógica a partir del concepto de multimodalidad” que a continuación se presenta.

4. INNOVACIÓN A PARTIR DEL CONCEPTO DE MULTIMODAL

4.1 Antecedentes TIC en la UAEM

Las iniciativas para integrar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en el nivel de Educación Superior iniciaron en 2005, cuando por primera vez se ofertó el programa de Contador Público de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática (FCAel), a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) y con la implementación en modalidad no-convencional de un programa de posgrado de la Facultad de Psicología.

En la tabla 1 se observa la cronología de la integración de las TIC antes de la creación de e-UAEM en esta universidad. Como se puede apreciar, en septiembre de 2008 no había evidencia de la existencia de un proyecto o programa institucional para incorporar las TIC. Sino que fue hasta octubre de 2009 cuando las primeras iniciativas de implementación de las TIC en la UAEM se unificaron en un solo proyecto institucional, denominado Espacio de Formación Multimodal (e-UAEM), cuya finalidad se planteó en términos de ampliar la cobertura educativa del nivel superior complementando los espacios físicos con espacios virtuales; y generar una solución transversal institucional para la adquisición y desarrollo de competencias TIC por parte de estudiantes y docentes. La característica principal de esta propuesta fue la multimodalidad, que abarca desde la oferta educativa 100% presencial, hasta la 100% en línea, pasando por una variedad de combinaciones intermedias denominadas "híbridas" (UAEM-Gaceta, 2012).

TABLA 1

Cronología de integración de modalidades educativas no-convencionales en la UAEM (1978-2008)

Año	Iniciativa o proyecto relacionado con modalidades educativas no-convencionales en la UAEM
1978	Se crea el Sistema de Enseñanza Abierta para Bachillerato
1998	Se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD)
2005	Se aprueban los planes de estudios de las licenciaturas de Contador Público y Administración en modalidad no convencional y a distancia de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática (FCAel).
	Inicia la licenciatura de Contador Público de la FCAel a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD).
	Se implementa la Especialidad en Problemas de Farmacodependencia de la Facultad de Psicología (modalidad no-convencional), la cual hasta la fecha ha tenido una sola generación.

2006	<p>Inicia la licenciatura en Administración de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD).</p> <p>Cursos de formación docente relacionadas con el uso de las TIC organizados por el departamento de Actualización y Capacitación Docente, de la Dirección de Educación Superior, UAEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La docencia con el uso de las TICs (31/05/2006- 02/06/2006)
2007	<p>Cursos de formación docente relacionadas con el uso de las TIC organizados por el departamento de Actualización y Capacitación Docente, de la Dirección de Educación Superior, UAEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la tarea docente (5/31/2007- 02/06/2007) — El papel de las TICs en la formación del asesor universitario (16/07/2007-19/07/2009) — Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo del docente universitario (03/09/2007-07/09/2007) <p>Maestría en Nutrición, Salud y Dietética, de la Facultad de Medicina (en modalidad mixta)</p> <p>Decisión de la Rectoría 2007- 2012 de abrir programas de educación a distancia para ampliar la cobertura en educación superior.</p>
2008	<p>Cursos de formación docente relacionadas con el uso de las TIC organizados por el departamento de Actualización y Capacitación Docente, de la Dirección de Educación Superior, UAEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> — El uso de las TICs en la formación del profesor universitario (28/01/2008-01/02/2008) — El papel de las TICs en la formación del profesorado universitario (18/08/2008- 22/08/2008) — Desarrollo de material multimedia (22/09/2008-26/09/2008) — Diplomado: Formación docente en ambientes virtuales. Ofertado por la Universidad Oberta de Catalunya.

Fuente: (Castillo, 2014: 89).

4.2 Concepciones de modalidades

Introducir una nueva forma de nombrar algo que conocíamos anteriormente con otro nombre no es fácil. Más complejo aún es introducir una palabra con la que no estábamos familiarizados y cuyo significado es complejo. Estos cambios implican la deconstrucción y reconstrucción de estructuras conceptuales que forman parte de las culturas organizacionales, de los imaginarios y representaciones de una comunidad.

La implementación de e-UAEM, en un principio, representó precisamente la irrupción de un nuevo vocablo en la vida universitaria: *multimodal*. Pero no sólo era una nueva palabra, o una palabra de moda, sino que entrañaba una nueva forma de pensar las modalidades educativas. En este sentido, situamos la concepción de lo multimodal como una innovación que fue el principio de la oportunidad de cambio organizacional.

Para situar al Espacio de Formación Multimodal como una innovación, es necesario primero abordar las concepciones de las diferentes modalidades educativas. La Ley General de Educación¹ (2006: 13) en el artículo 46 refiere: “La educación tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta”, modalidades que se fusionan e interoperan e-UAEM. En este sentido Zorrilla y Castillo (2013) resumen las modalidades de la siguiente forma:

TABLA 2
Resumen de las tres modalidades reconocidas por la SEP

Modalidad (Ley General de Educación)	Nombres alternativos	Principales características
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> — Escolarizada — Presencial — Tradicional — Convencional 	<ul style="list-style-type: none"> — Docente y estudiantes coinciden en tiempo y espacio. — El espacio educativo es físico y formal: aula, laboratorio y auditorio. Generalmente dentro de una institución educativa.
No escolarizada	<ul style="list-style-type: none"> — A distancia — Educación virtual — <i>e-learning (electronic learning)</i> — Educación en línea — No-convencional 	<ul style="list-style-type: none"> — Docente y estudiantes se encuentran espacialmente separados (a distancia) — El espacio educativo es virtual y puede ser formal (plataforma educativa, software de teleconferencia) o informal (blog, redes sociales). — Pueden o no confluir en el tiempo (sincrónica o asincrónica) — Basada en TIC — Uso predominante de internet
Mixta	<ul style="list-style-type: none"> — Semiescolarizada — Semipresencial — <i>b-learning (blended learning)</i> — Híbrida — Abierta — No-convencional 	<ul style="list-style-type: none"> — Combina modalidades presencial y virtual.

Fuente: Zorrilla y Castillo (2013).

Las llamadas ‘modalidades no-convencionales’ generalmente son las que se ubican en los ámbitos de lo no-escolarizado o lo mixto. En este sentido, las instituciones de educación superior en el mundo han creado proyectos o programas para integrar

¹ Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación en México, que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (OIE, 1994).

las TIC, y se han nombrado de diferentes formas, abarcando conceptos tales como educación virtual, *e-learning*, *b-learning*, educación a distancia en línea, modalidad híbrida o mixta, y, por supuesto, formación multimodal, que es la denominación de nuestro objeto de estudio.

De acuerdo a García Aretio (2007: 2), desde una perspectiva no restringida, todas las formulaciones sobre aprendizaje electrónico, teleaprendizaje, *e-learning* y aprendizaje virtual, se pueden integrar dentro de la denominación matriz de educación a distancia, definida como “diálogo didáctico mediado entre el equipo docente y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma flexible, independiente y colaborativa”.

La educación virtual o *e-learning* es una forma de enseñanza a distancia con uso predominante del Internet como medio tecnológico (García Aretio, 2002). El término de educación virtual corresponde sobre todo a la terminología que emplean las universidades, siendo *e-learning* un término que se ha adoptado de manera predominante en el campo de la capacitación empresarial.

Otro de los conceptos importantes a tomar en cuenta para la comprensión del concepto de formación multimodal es el de *blended learning* o *b-learning*. Bartolomé (2004) puntualiza que para abordar este concepto es necesario primero referir al fracaso del *e-learning*, sosteniendo que éste no ha respondido a las expectativas que había creado, por lo que ha dado paso a que se contemplen otras modalidades alternativas como el *B-learning*, para responder a las necesidades de una educación de calidad en el contexto de la educación superior.

B-Learning es la abreviatura de *blended learning* es un término inglés que se traduce como “Aprendizaje Mezclado”, “Formación Combinada” o “Enseñanza Mixta”. Se trata de una modalidad educativa semipresencial que incluye tanto formación no presencial (cursos *on-line*, conocidos genéricamente como *e-learning*), como formación presencial. Turpo (2010) lo define como una modalidad que representa un gran cambio en las estrategias de enseñar y aprender. Según este autor, se trata de una nueva modalidad que ha recibido varios nombres como modalidad combinada, mixta, bimodal, semipresencial, dual, híbrida o integrada, (re)conocida más ampliamente como *blended learning*.

De la anterior concepción se difiere en cuanto a que es una modalidad “nueva”, considerando que, de acuerdo a Garrison (2007), el aprendizaje mixto no es nuevo. La novedad que introduce es el reconocimiento de su potencial para rediseñar radicalmente la experiencia de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Por su parte, Michael Fox (2002, citado por Mortera, 2009: 130-131) recupera los componentes esenciales del aprendizaje combinado y lo define como “la habilidad de combinar elementos de capacitación e instrumentación en el salón de clase, de aprendizaje a distancia en vivo y autónomo, y de servicios de aprendizaje avanzados que dan soporte de manera tal que proveen de un aprendizaje a la medida del usuario”.

A lo largo de la revisión de las conceptualizaciones del *blended learning* se encontró que, en el ámbito educativo, se le nombra como aprendizaje mezclado, mixto (desde la perspectiva de la SEP) e híbrido. Es importante señalar que, aunque la mayoría de los autores definen este concepto a partir de la combinación de lo presencial con lo virtual, no se encuentra una mayor precisión respecto a las proporciones de dicha combinación, aunque en general podría inferirse que se trata de un 50-50%. Tampoco se define con claridad cómo es que se combinan dichas modalidades en el tiempo y el espacio, por lo que un desafío conceptual importante es, a partir de las prácticas que se han establecido a este respecto, definir con mayor precisión cómo se mezclan estas modalidades en su diseño didáctico e implementación.

92

Además de las modalidades no-convencionales, para comprender Espacio de Formación Multimodal es necesario explorar la concepción del ‘espacio’, en tanto representación de los espacios del mundo físico, así como lo ‘multimodal’. En este sentido, respecto a su concepción esencial, y no funcional, Zorrilla (2012: 17) refiere que “el Espacio de Formación Multimodal en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, como su nombre lo indica, es un espacio complementario que extiende las instalaciones de la UAEM más allá del ámbito físico”. En tal sentido, refiriendo a la transformación del “espacio”, a la fecha cuenta con aulas, laboratorios, cubículos de tutoría individual, cubículos de tutoría grupal, salas de profesores, salas de estudiantes y espacios colaborativos en línea.

Siguiendo las ideas de Zorrilla (2009b), con relación al concepto ‘multimodal’, podemos derivar que se refiere a la interpenetración de elementos, a la permeabilidad entre las distintas modalidades. Esto lo ejemplifica destacando que en las instituciones de educación superior es común encontrar cursos presenciales que cuentan con componentes en línea (apuntes, blogs, podcasting y foros de discusión), así como cursos a distancia que buscan ofrecer una experiencia lo más cercana posible a la vivencia presencial (discusiones sincrónicas en línea con apoyo de webcams).

Fernández (2011) refiere que la comunicación ocurre a través de diferentes *modos* de significación (texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc.) de manera simultánea. Desde este punto de vista, el concepto multimodal aborda las características de cada modo, su interrelación y su valoración, dependiendo de la cultura en donde se enmarcan.

La multimodalidad, por ser un término centrado en el sujeto que aprende, refiere también a una competencia que, según Kress (2003) es una característica de los modos de alfabetización modernos, que demanda la habilidad para leer y expresar ideas a través de un amplio rango de modos de representación y significación.

El Espacio de Formación Multimodal de la UAEM constituye una propuesta educativa que combina formación presencial y virtual, es decir, diversos modos de aprender, en diferentes proporciones. Se trata de una multiplicidad de combinatorias posibles que, en gran medida, dependen de las necesidades y circunstancias particulares de cada estudiante, llegando incluso a altos porcentajes o a la totalidad del aprendizaje en línea, para quienes la formación presencial es en extremo improbable (Zorrilla, 2009a: 4).

Otro de los conceptos a tomar en cuenta para poder redondear la definición del “Espacio de Formación Multimodal”, tiene que ver con la “formación multimodal”. En el proceso de revisión de la literatura en el ámbito nacional sólo se encontró el proyecto piloto de “sistema multimodal” de la Universidad Veracruzana, que se acerca a la conceptualización del término en e-UAEM, al contemplar el *b-learning* como estrategia y al estar centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza. Sin embargo, la noción de multimodalidad difiere porque se inscribe en una propuesta de “sistema”, como algo diferenciado a las otras modalidades. Es decir, como una alternativa modal distinta a las demás que ofrece la universidad. En términos del discurso institucional, se define el “sistema multimodal” de la Universidad Veracruzana como “una propuesta educativa integral y de calidad fundada en las necesidades y características del aprendiente, procurando el respeto a los estilos y preferencias hacia el aprendizaje, así como a la diversidad cultural de su comunidad académica” (García y Calderón 2010: 7).

A continuación, se analizan las diferentes concepciones respecto de la formación multimodal por parte de algunos de los involucrados en el proceso de implementación de e-UAEM, pretendiendo de esta manera, obtener una diversidad de miradas que

nos permite identificar que, desde su inicio, uno de los desafíos del proyecto fue la (in)comprensión del concepto de formación multimodal, a menudo confundido con las modalidades híbrida o virtual.

5. DIVERSAS CONCEPCIONES DEL ESPACIO DE FORMACIÓN MULTIMODAL²

5.1 Docentes

A efectos de esta investigación y considerando que los docentes son concebidos en el proceso de implementación de e-UAEM como agentes de cambio, se determinó necesario conocer cómo entendían éstos el concepto del Espacio de la Formación Multimodal que se estaba introduciendo en la UAEM. Para tal fin se inició un trabajo de indagación acerca de la percepción y/o conceptualización de la “formación multimodal”.

En tal sentido, se utilizó información del curso de *Asesoría y Producción de Recursos en Línea (APCL)*³, específicamente de la actividad *Mapa conceptual de formación multimodal y sus características*.

94

De un total de 48 docentes en el curso, 39 participaron en esta actividad. Se deconstruyeron los mapas conceptuales generados por los profesores participantes y se analizó y categorizó la información recabada mediante el uso del software Atlas-ti.

La definición más generalizada entre los participantes (8 en total) se ejemplifica a partir de lo referido por el docente 9: “La formación multimodal combina procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas presenciales y virtuales”.

Por su parte, el docente 22 abunda en torno a la percepción del concepto:

“La combinación de procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y virtuales, que incluyen: formas híbridas o mixtas de aprendizaje. Propicia una formación centrada en el estudiante, quien desarrolla competencias relacionadas con el uso de las TIC. El alumno trabaja a su propio ritmo y organiza sus tiempos de estudio...”

² El análisis de estos resultados a detalle se encuentran el artículo: Zorrilla, García y Castillo (2013). Formación docente en línea a partir de una estrategia de producción de contenidos para ambientes virtuales de aprendizaje.

³ El registro de la e-observación se hizo en 2011 a través de una guía de ítems, que se desprendieron de las preguntas generales de investigación.

Otros profesores definieron la formación multimodal como:

- Combinación de modalidades
- Cursos de educación: presenciales, semi-presenciales y a distancia
- Combinación de contenidos presenciales y virtuales
- Diferentes alternativas de aprendizaje
- Entornos virtuales: no convencional, a distancia y en línea
- Modalidades escolarizado, semiescolarizada, abierta y a distancia
- Proceso de innovación pedagógica

Doce profesores sólo refirieron a beneficios, características u origen de e-UAEM, en su carácter de espacio de Formación Multimodal sin definir el concepto de formación multimodal. Es posible que para estos profesores la actividad resultara complicada, ya que por una parte tenían que definir el concepto de formación multimodal y por otra tenían que desarrollar un mapa conceptual mediante la utilización de una herramienta tecnológica (CmapTools, PowerPoint u otro programa). Esto implicaba un triple reto, ya que no sólo demandó definir el concepto, sino que también en algunos casos los docentes aprendieron a elaborar un mapa conceptual y/o a utilizar alguna aplicación digital.

95

Del total de docentes que realizaron con éxito esta actividad en función de la demanda, el 33% se inclina por definir la formación multimodal como una combinación de procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y virtuales; es decir, asociando la multimodalidad como sinónimo de *b-learning* (Turpo, 2010; Mortera, 2009) o de formación híbrida, lo cual no es considerado incorrecto aunque sí incompleto, pues la noción de formación multimodal en la UAEM, como se expresara, implica una gran amplitud de formatos o modalidades (100% presenciales, 100% virtuales y opciones híbridas).

En el 66% de las definiciones restantes, se aprecia una dispersión de concepciones entre las que se encuentran combinaciones completas de modalidades, que reflejan un mayor entendimiento del concepto, así como conceptualizaciones parciales, que equiparan la formación multimodal a la formación en ambientes virtuales, obviando incluir su componente presencial o que sólo focalizan los contenidos presenciales y virtuales, sin contemplar que la formación multimodal no sólo abarca contenidos, sino que necesariamente implica actividades de aprendizaje e interacciones entre los participantes. Asimismo, en este segmento se encontraron definiciones

difusas y abstractas que revelan entendimiento limitado del concepto, evidente en expresiones tales como “diferentes alternativas de aprendizaje” o “proceso de innovación pedagógica”.

Tradicionalmente, la formación abierta y a distancia han existido como modalidades alternativas a la escolarizada y por ello a los profesores les resulta distante y extraño imaginar la mezcla de todas las modalidades en una sola posibilidad, que es la formación multimodal, e insisten en considerar que ésta es una opción diferenciada de lo presencial e incluso, en ocasiones, ni siquiera la incluyen. Así también, desde un análisis más profundo, se observa en todas las definiciones, ausencia a la referencia de la dimensión filosófica y ética del concepto. Es decir, la noción de una formación centrada en el estudiante, flexible, inclusiva y enriquecida, mediante el aprovechamiento pedagógico de las ventajas de las diferentes modalidades educativas, con una visión innovadora, humanista, de compromiso social, de generación de saberes y abierta al mundo y a la diversidad.

Dicha información permitió visibilizar la necesidad de fortalecer, en el programa de formación docente para modalidades no convencionales de aprendizaje, las implicancias conceptuales en la práctica del concepto de formación multimodal para una efectiva implementación del mismo.

96

5.2 *Secretarios académicos de UA*

Otros de los actores que participaron en el proceso de la puesta en marcha de las asignaturas híbridas y virtuales en la UAEM fueron los secretarios académicos de las UA, por lo que se determinó necesario conocer cómo entendían el concepto de la Formación Multimodal ya que una de sus funciones es establecer la estrategia de la puesta en marcha de las UC en modalidades no convencionales. Para explorar sus conceptualizaciones la técnica que se utilizó fue la entrevista semi-estructurada, desde la cual se obtuvo la siguiente información:

El secretario académico Daniel⁴ definió el concepto formación multimodal en los siguientes términos: “es un idea muy buena” (entrevista personal, marzo 20, 2012).); el secretario académico Pablo al respecto dijo que es una “estrategia universitaria” y “espacio de formación” (entrevista personal, mayo 28, 2012); por último, la secretaria académica Martha lo definió como “sistema multimodal con posibilidad de incursionar en sistemas virtuales” y “cursos de forma presencial, virtual o cursos con parte presencial y parte virtual” (entrevista personal, marzo 3, 2012). Ésta última

⁴ Se utilizan nombres ficticios para dejar en el anonimato la identidad de los participantes.

conceptualiza la definición de formación multimodal al enunciar que contempla cursos presenciales, virtuales y una combinación de ambos, sin embargo, obvia recuperar que, desde su génesis, e-UAEM no fue conceptualizado como un sistema independiente, sino como una vía de transformación de las formas tradicionales de enseñanza en la institución.

De la información que proporcionaron los entrevistados se infirió la ausencia de una comprensión cabal del concepto de formación multimodal. Por tanto, es posible que ese desconocimiento fuera una línea de trabajo para analizar posibles causas de infrautilización en algunas UA y existencia de barreras en la puesta en marcha de asignaturas híbridas y virtuales, puestas de manifiesto en la aparición de conflictos en la operación de las mismas. Más adelante se abordan a detalle estas situaciones.

5.3 Implementadores de e-UAEM

Los implementadores son el equipo de trabajo de e-UAEM, conformado por la líder del proyecto, jefes de departamento, diseñadores formacionales, diseñadores multimedia y administradores de la plataforma. Se consideró necesario conocer cómo entendían el concepto del Espacio de la Formación Multimodal, ya que ellos tenían a su cargo su implementación y estaban en constante interacción con los directivos de la UAEM y docentes de las UA, por lo que se esperaba que tuvieran claro dicho concepto. Para explorar sus conceptualizaciones se utilizaron dos estrategias: la técnica de grupo focal, en el que participaron los diseñadores formacionales; asimismo se utilizó la entrevista semi-estructurada aplicada al resto del equipo de implementadores (líder del proyecto, coordinador académico, subcoordinador de producción y administrador de la plataforma), obteniendo lo siguiente:

Los diseñadores formacionales definieron la formación multimodal como: “distintas formas de aprender”, “proceso de enseñanza-aprendizaje: presencial, virtual, híbrido o mixto” (grupo focal, noviembre 15, 2011). El diseñador formacional Luis lo definió como “oportunidad de transformación cultural” (entrevista personal, agosto 21, 2011) y el diseñador formacional David como “trayectoria que por momentos son presenciales, momentos híbridos y momentos virtuales” (entrevista personal, octubre 10, 2011).

A partir de lo presentado sobre el concepto de formación multimodal por parte de los sujetos que participaron en la investigación, se puede inferir que los actores con el rol de implementadores de e-UAEM son quienes manifestaron mayor claridad del concepto.

Se puede concluir que, en el contexto del proyecto de la UAEM, la formación multimodal no es igual a educación a distancia, no es educación virtual, no es *e-learning*, no es *b-learning*, tampoco es *m-learning*, porque el concepto adoptado de forma explícita por la institución referido al tema de este trabajo (la multimodalidad) abarca, como ya se expresara, todas las modalidades desde lo 100% presencial hasta lo 100% virtual pasando por todo el intermedio (todo el intermedio sería *b-learning*). Zorrilla (2012: 4-5) lo define como “continuo de opciones de formación que van desde la oferta 100% presencial hasta la 100% virtual, pasando por una variedad de combinaciones posibles entre éstas, todas consideradas formas híbridas o mixtas de aprendizaje.” Ésta es la concepción que se sostiene respecto de la formación multimodal en el seno de e-UAEM, como estrategia institucional para ampliar la cobertura a partir de la oferta de programas educativos que combinan diferentes modalidades. De ahí la idea de considerarlo como una innovación ya que desafía las fronteras entre modalidades y plantea un escenario de flexibilidad modal que pretende aprovechar las ventajas que cada una de ellas representa.

98

Al tratarse de una innovación conceptual que difiere (aunque incluye) de las propuestas de educación a distancia, educación virtual, educación mixta, educación escolarizada y no escolarizada, para los actores de la UAEM ha resultado complejo interpretar y asimilar cómo en una propuesta “multimodal” es posible abarcar tres modalidades.

Al cierre de este trabajo la palabra “multimodal” ha permeado los discursos institucionales e incluso los ha trascendido, al ser incluida en una propuesta nacional presentada en 2013 por el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD). No obstante, su significado sigue siendo trastocado por muchos que la utilizan como un término alternativo para referirse exclusivamente a la educación en línea y/o híbrida.

6. CONCLUSIONES

La implementación de un proyecto de innovación educativa a partir del concepto de multimodalidad fue compleja, ya que implicó el inicio de un proceso de cambio organizacional en las estructuras, procesos, cultura organizacional e infraestructura tecnológica. Uno de los primeros retos a los que se enfrentaron los implementadores de este proyecto fue el concepto de la formación multimodal, ya que los usuarios (directivos, administrativos, profesores y estudiantes) lo confundían con educación a distancia, educación abierta, educación híbrida, educación virtual, que si bien es

cierto que se acercan a estos conceptos, no es lo mismo de acuerdo a lo que refiere Castillo (2014:102) “La formación multimodal no es igual a educación a distancia, no es educación virtual, no es *e-learning*, no es *b-learning*, no es *m-learning*, por- que multimodal abarca todas las modalidades desde lo 100% presencial hasta lo 100% virtual pasando por todo el intermedio (todo el intermedio sería *b-learning*).

Se tuvo dificultad en dar a conocer a directivos, docentes y estudiantes un concepto con el que no estaban familiarizados. Los involucrados no lograban comprender en qué consistía la formación multimodal, lo cual trajo como consecuencia que a la hora de poner en marcha las asignaturas en modalidad virtual e híbrida, tuvieran diferentes situaciones para puesta en marcha de la innovación tecnológica. Ante esta situación fue necesario que e-UAEM continuara trabajando con las Unidades Académicas sobre el concepto de formación multimodal ya que aún existen conceptualizaciones erróneas o incompletas que ocasionan problemas a la hora de la operación de los programas educativos.

Se considera a la formación multimodal como una oportunidad de instalar un proceso de innovación institucional ya que desafía las fronteras entre modalidades y plantea un escenario de flexibilidad modal que pretende aprovechar las ventajas que cada una de ellas representa y podría ser una estrategia de expansión para las universidades Latinoamericanas considerando la necesidad de cobertura en el nivel Superior para la región. Por otra parte, con esta integración es posible flexibilizar y enriquecer la oferta presencial y cumplir con la meta de una educación inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. C. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en cambio Organizacional. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 9-24.
- Banco Mundial (2017). Noticia: La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial. Mayo 17, 2017. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- Castillo (2014). *Análisis del proceso de implementación de un entorno virtual de aprendizaje en educación superior: estudio de caso e-UAEM* (Tesis de doctorado), México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- ECOESAD (2013). *Ejes para una política de educación media superior y superior a distancia con un enfoque multimodal*. México: Espacio Común de Educación Superior a Distancia.

- Fernández, C. J. M. (2011). Multimodalidad y calidad educativa: Los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. Ponencia presentada en el XII Encuentro Internacional Virtual Educa, México, D. F.
- García Aretio, L. (2002). *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel..
- García Aretio, L. (2006). La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España (The National University of Distance Education (UNED) From Spain). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9(1/2), 17.
- García, A. R. E. y Calderón, V. R. (2010). *El Sistema de Educación Multimodal en la Universidad Veracruzana*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Veracruz (2010)
- Garrison (2007). *Blended Learning in higher education*. Agosto 13, 2007.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Ley General de Educación (2006). Última Reforma DOF 28-01-2011. México. Consultado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Mortera, G. F. J. (2009). El aprendizaje híbrido o combinado (Blended Learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. En Lozano R. A. y Burgos, A. J. V. (Eds.), *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007). México. Consultado en: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Turpo Gebera, O. W. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 345-370
- UAEM (2012). *GACETA* Año 17. Quinta época. núm. 420. 15 de marzo de 2012.
- UNESCO-IESALC (2003). Informe Nacional sobre la Educación Superior en México. SEP: México. Consultado en: http://docenciasuperior.org/Documentos/Recursos/o_publicaciones3.pdf
- Zorrilla, A. M.L. (2009a). *Universidad Flexible* (febrero 2009). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Documento de trabajo.
- Zorrilla, A. M.L. (2009b) *Campus Virtual UAEM: Aprendizaje flexible para todos*. 3er Congreso Internacional de Educación a Distancia Virtual "El e-learning al alcance de todos". Cuernavaca, Mor. 1 al 3 de abril de 2009.
- Zorrilla, A. M.L. (2012). Conferencia: Formación Multimodal en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En el tema contenidos y tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento por UNAM. 10/29/2012 - 20:08.
- Zorrilla, A. M.L. y Castillo, D. M. (2013). Ponencia: Implementación de la formación multimodal en la UAEM: Primera etapa, en marco del XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Educación virtual en los cinco continentes. Realizada en la Universidad de Guadalajara del 2-6 de diciembre de 2013.
- Zorrilla, A. M. L., García, P. O. y Castillo, D. M. (2013). *Formación docente en línea a partir de una estrategia de producción de contenidos para ambientes virtuales de aprendizaje*. *Revista Apertura* 5 (2). Consultado en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/440/335>.

Os currículos dos cursos de pedagogia e os estudos culturais

The curricula of pedagogy courses and cultural studies

Aurinete Santos Souza

Faculdade dos Guararapes, Brasil

Resumo

Em nossa pesquisa trouxemos como subsídios o conceito de multiculturalismo dos estudos culturais e a discussão da perspectiva das teorias pós-críticas do currículo. Observamos que as normativas trazem eixos temáticos que lembram o multiculturalismo, porém se distanciam dos estudos culturais, e da perspectiva pós-crítica do currículo, quando analisada a redação de seus textos. O objetivo é analisar matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em instituições do ensino superior na cidade do Recife/PE com foco disciplinas que contemplem eixos temáticos dos estudos culturais. Identificar o que dizem as normativas educacionais sobre presença do multiculturalismo nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, observar se as normativas educacionais no que diz respeito aos estudos culturais estão presentes nas matrizes curriculares analisadas. Identificamos que a formação do pedagogo e pedagoga da cidade do Recife para alguns eixos temáticos dos estudos culturais, por exemplo, em questões raciais e culturais, relacionada a educação indígenas, sexualidade, gênero, e as questões étnico-racial especificamente ao que diz respeito a afro-descendência, ainda precisam de avançar. As disciplinas em suas nomenclaturas o que mais encontramos foi a História e Cultura Afro e Indígena, valorização dessa história e das relações das diversas culturas. E a maioria se propõe refletir sobre o racismo na tentativa de supera-lo. Nossa pesquisa abre horizontes para a construção de novas propostas curriculares e ementas das instituições do ensino superior dos cursos de pedagogia, e nos possibilita pensar em uma matriz curricular que contribua com a formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais.

Palavras-chave: currículo; estudos culturais; multiculturalismo

Abstract

In our research we have brought as subsidies the concept of multiculturalism of cultural studies and the discussion of the perspective and the post-critical theories of the curriculum. We've observe that the norms bring thematic axes that remember multiculturalism, however it distance themselves from cultural studies, and from the post-critical perspective of the curriculum, when analyzing the writing of its texts. The aim is to analyze curricular matrices of Pedagogy courses in higher education institutions in the city of Recife / PE, focusing on subjects that contemplate the thematic axes of cultural studies. To identify what the educational norms say about the presence of multiculturalism in the curricular matrices of the pedagogy courses, to observe if the educational norms with regard to cultural studies are present in the analyzed curricular matrices. We've identified that the formation of the pedagogue and pedagogue of the city of Recife for some thematic axes of cultural studies, for example, in racial and cultural issues, related to indigenous education, sexuality, gender, and ethno-racial issues specifically with regard to Afro-descendants, still need to move forward. The disciplines in its nomenclatures, what we found most were Afro and Indigenous History and Culture, valorization of this history and the relations of the different cultures. And most propose to reflect the racism in an attempt to overcome it. Our research opens horizons for the construction of new curricular proposals and menus of the higher education institutions of the pedagogy

courses, and it allows us to think about a curricular matrix that contributes to the initial teacher education of the infantile education and initial years.

Keywords: curriculum; cultural studies; multiculturalism

1. INTRODUÇÃO

Enquanto docente em formação sempre ouvir questionamentos sobre; qual a identidade do pedagogo? O que seria a formação ideal? O que os currículos dos cursos de pedagogia deveriam contemplar para serem considerados completos? O tempo passou, os questionamentos continuam e essas questões ainda me inquietam.

As indagações a respeito do currículo são feitas, e não à toa, levando em consideração sua importância como um instrumento que direciona a prática pedagógica. Por isso torna-se importante a compreensão de currículo para a prática dos docentes em formação. Lamari e Pereira (2014) conceitua currículo como um núcleo que define a essência educacional, não se tratando de uma simples lista de conteúdo para diferentes níveis de ensino. Podemos dizer (levando em consideração o conceito) que o currículo, sua formação e construção é complexa.

102

No decorrer da história, o currículo do curso de pedagogia sofreu muitas mudanças, mas será que na contemporaneidade tem atendido as normativas educacionais no que diz respeito dos estudos culturais? Levando em consideração a relevância do tema, assim como a importância da educação no processo de formação e socialização do ser humano, este projeto visa responder a seguinte questão: As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia de instituições do ensino superior da cidade do Recife/PE, tem contemplado os estudos culturais? Se está, de que forma e quais eixos temáticos são apresentados?

Sendo o Brasil um país culturalmente diverso, daí a importância de os estudos culturais estarem presentes nos currículos, e por consequência, influenciar a prática e formação docente. Todos os povos apresentam particularidades próprias que são construídas historicamente e socialmente, como suas raças, classes sociais, religiões, diversidades linguísticas. Essas diferenças fazem emergir conflitos, porque a sociedade e conseqüentemente a escola padronizaram, e elegem uma cultura, produzindo desigualdades, bem como ações individualizadas dos que dividem os espaços.

Historicamente as minorias estão sempre em busca de reconhecimento e respeito. E a luta dessa minoria só intensifica esses conflitos, é justamente neste contexto, que entendemos que um currículo multiculturalista, e a inclusão de debates con-

temporâneos sejam questões pertinentes e devem ser pesquisadas nos cursos de graduação e licenciatura em pedagogia. Pois as instituições educacionais podem disseminar o preconceito a partir de seus currículos e métodos de ensino. Há também um outro aspecto a ser levado em consideração. A diversidade cultural deve ser colocada em prática na formação docente e estar presentes nas matrizes curriculares não por opção das instituições, mas sobretudo por exigências das políticas educacionais.

Diante de todo o exposto, nossa pesquisa teve por objetivo analisar matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em instituições do ensino superior na cidade do Recife/PE com foco disciplinas que contemplem eixos temáticos do multiculturalismo, dos estudos culturais. Identificando o que dizem as normativas educacionais sobre presença do multiculturalismo nas matrizes curriculares do curso de pedagogia, observando se as normativas educacionais no que diz respeito aos estudos culturais estão presentes nas matrizes curriculares analisadas. Também apontando as disciplinas que contemplam os estudos culturais e quais eixos temáticos estão presentes, também verificamos se as disciplinas estão de fato problematizando as questões concernentes a essa perspectiva de currículo.

2. DISCURSÃO TEÓRICA

Em nossa pesquisa trouxemos como subsídios o conceito de multiculturalismo, a discussão da perspectiva das teorias pós-críticas do currículo discutida por Silva (2000, 2010) e Moreira e Candau (2013), sendo estes os principais autores nesta discussão. Também contextualizamos o curso de pedagogia, trazendo um breve histórico das mudanças sofridas pelo currículo ao longo do tempo a partir do que escreve Silva (2003).

2.1 *Contextualizando o curso de pedagogia no Brasil*

O curso de pedagogia desde a sua origem esteve em busca de sua identidade. Pois são muitos os questionamentos e indagações a respeito sua estrutura, seu campo de atuação e também sobre questões a respeito de seu currículo ao longo da história. Segundo Silva (2003) o curso surge através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, com um currículo que chamavam de pleno já definido. No mesmo momento fica determinado três anos para bacharel, e se adicionasse um ano de curso de Didática conferia-se o título de licenciado.

Em 1962 através do parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº251/62 foi fixado o currículo mínimo agora com disciplinas obrigatórias e opcionais, e duração de quatro anos para bacharel e licenciatura. No parecer CFE nº252/69 reconhece também como tarefas atribuídas ao pedagogo a administração, orientação e supervisão, novamente o currículo sofre mudanças, porém, o que se observa é que a prática docente do dia a dia é muito mais complexa que a lista de disciplinas sugeridas na época (Silva, 2003). Neste momento é importante atentarmos para o fato da discussão sobre o tema diversidade cultural ainda não constar no currículo.

Na década de 90, mais especificamente em 1996, com Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gerou uma expectativa em relação ao futuro do curso de Pedagogia. Em 1998 a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores), em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, formulou o documento intitulado "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação". A partir deste momento muitas outras mudanças ocorreram no currículo.

104

Muitos outros pareceres e resoluções vieram depois, sempre com uma intensa discussão a respeito da identidade do curso e sua matriz curricular. Mas foi através da Resolução nº01/CNE/CP/2006 (Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno), atendendo o Parecer nº5/CNE/CP/2005, que o tema diversidade é definido de forma ampla, abrangendo a miscigenação da sociedade, assim como a realidade cultural, social e política (Brasil, 2005, 2006).

Gesser e Ranghetti (2011) em sua pesquisa sobre um novo design para o currículo do ensino superior, dizem que apesar das atuais e contemporâneas mudanças curriculares, tanto nos aspectos sociais quanto culturais, e o entendimento de que ele (o currículo) seja um instrumento norteador da prática pedagógica, ainda se observa uma preservação dos princípios tradicionais do currículo, evidenciando um descompasso entre os discursos e a prática pedagógica.

Toda construção, revisão, reformulação a respeito do currículo do curso de pedagogia, nada mais é, que uma discussão sobre a formação docente e sua prática pedagógica. Sendo o currículo instrumento norteador desta formação e prática, torna essa discussão sempre atual e pertinente.

2.2 *Perspectiva pós-crítica do currículo*

O currículo não se configura numa listagem ou mesmo enumeração de conteúdos que serão transmitidos aos discentes. Mas se constitui historicamente e culturalmente, e passa por mudanças ao longo do tempo. Por esta razão torna-se importante, o docente ser conhecedor não apenas dos conteúdos do currículo, mas sobretudo conhecer a perspectiva curricular expressa naquela lista de conteúdo (Silva, 2010 e Gimeno Sacristán, 2000).

O conceito de currículo na educação foi se modificando. Vários autores, assim como diversas correntes pedagógicas apresentam diferentes abordagens de teorias curriculares. Para Silva (2010) as definições não revelam a essência do currículo, a esse respeito diz "uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é " (Silva, 2010, p.14).

A essência de um currículo não está atrelada a uma definição, outras questões estão implícitas em sua construção. Para o autor existem questões que toda teoria do currículo enfrenta, por exemplo; qual conhecimento deve ser ensinado? O que os discentes devem ser, que identidades vão construir a partir do currículo? Currículo é espaço discursivo, de representações, significados, e conflitos entre autores e teorias, portanto não existe neutralidade e nem é acabado. Podemos dizer que o currículo é socialmente construído e, a escolha dos conteúdos que devem ser ensinando, constituem relação de poder e constrói identidades. Partindo desta reflexão e do que escreve Silva (2000) afirmamos que nossa identidade se constrói a partir de nossas experiências, ao longo de nossas vidas, através da herança cultural. Ela não é estática, a construção será constante levando em consideração discurso, práticas e costumes sociais de um determinado grupo.

Moreira e Candau (2013) dizem que as interações com a diferença, ou seja, com outros grupos sociais, também atravessam nossa identidade. A consciência da diferença social vem no momento que tenho contato com a diversidade, entretanto o mais importante não é tolerar e conviver com as diferenças, mas sobretudo problematizadas e discuti-las. Daí a importância de um currículo que contemplem os estudos culturais, para que o ambiente educacional seja o lugar dessas discussões e problematizações. E, problematizar implica justamente em questionar, entender, pensar como essas diferenças foram produzidas através das relações.

A respeito das teorias curriculares Moreira e Candau (2013) dizem que no Brasil a partir da metade dos anos 90 os debates passaram a ser calorosos. Silva (2000, 2010) diz que a escolha de uma abordagem das teorias dos currículos e seleção dos

seus conteúdos trará implicações aos discentes no processo ensino-aprendizagem, assim como os docentes no que diz respeito a sua formação. A respeito do currículo e sua influência sobre a prática pedagógica Gimeno Sacristán (2000, p. 16) afirma:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), [...] e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Silva (2010) aponta três teorias curriculares; a tradicional, a crítica e a pós-críticas. Iremos discorrer brevemente sobre as duas primeiras e focaremos na terceira teoria (pós-crítica), a qual nos dar subsídios ao nosso estudo.

No século XX as teorias curriculares tradicionais passaram a serem promovidas. Um dos responsáveis por este fato foi John Franklin Bobbitt. Ele ligava disciplinas curriculares a atos mecânicos, por influência do sistema industrial, conhecida como taylorismo, que buscava regras rígidas, padronização, repetição e a produção em massa. As teorias tradicionais do currículo também tinham essas características. Os conteúdos eram memorizados e repetidos pelos discentes. A construção e elaboração estava centrada no docente.

106

A abordagem crítica do currículo tinha como base a concepção marxista, mas também teve a influência de autores da Nova Sociologia da Educação. Esses autores diziam que a escola era ferramenta de reprodução e que dava legitimidade as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista. Desta forma entendiam que o currículo estava ligado aos interesses das classes dominantes.

A perspectiva pós-crítica surgiu entre as décadas de 1970 e 1980, a partir de ideais multiculturais. Fez várias críticas a abordagem tradicional, como por exemplo, afirmou que esta legitimava os preconceitos e desigualdades. Segundo Silva (2010) o multiculturalismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais e discursos étnico-raciais convergem com as teorias pós-críticas do currículo.

Na abordagem pós-crítica do currículo o conhecimento não é único e verdadeiro, mas deve ser observado os pontos de vista históricos, ou seja, a história se transforma nos tempos e nos lugares, assim como as pessoas. Segundo Silva (2000,2010) alguns aspectos, os quais chamaremos de eixos temáticos, são importantes nesta abordagem como, social, cultural sexualidade, gênero e questões étnicas-raciais.

Esta abordagem do currículo considera a variável da cultura e sua diversidade. Silva (2010) afirma que a diversidade cultural é o resultado do contato entre os diversos grupos e seus diferentes aspectos étnicos, raciais, culturais, sociais, históricos, econômicos, entre outros. Se referindo a abordagem pós-crítica Moreira e Candau (2013) afirma nela podemos refletir sobre a ligação entre conhecimento, cultura e poder, assim como compreender que nenhuma cultura pode ser eleita melhor ou superior em detrimento de outras.

Nesta abordagem há uma necessidade de entender as diferentes características entre as pessoas. Essas características seria a capacidade que temos de receber influências do contexto no qual estamos inseridos, e que acabam provocando mudanças no âmbito cultural, histórico e social. A esse respeito Silva (2010, p.86) escreve:

[...] as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano.

Há duas vertentes das teorias pós-crítica trazida por Silva (2010), a liberal que vem em defesa da tolerância e do convívio entre as culturais. Há também uma luta pela aceitação e respeito pelas diferenças existentes, sejam elas, étnicas, sociais, culturais, econômicas, sexuais e de gênero. E a vertente crítica da abordagem pós-crítica, nesta, mas importante que tolerar e conviver com as diferentes culturas é procurar analisar os processos que causam as diferenças, buscando sempre uma reflexão. A vertente crítica das teorias pós-críticas acredita no currículo multiculturalista, no que se refere a isto Silva (2010, p.102) escreve:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. [...]. Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político.

Ou seja, um currículo multiculturalista não é apenas centrado nas diferenças, na diversidade apenas, mas abrange questões históricas e políticas que merecem uma reflexão, problematização, análise de, para que serve e para quem serve. Reafirmo que, compreender e refletir como as diferenças foram produzidas através das relações sociais, culturais e políticas e mais importante que simplesmente contemplar conteúdos nas matrizes curriculares que apresentem eixos temáticos do multiculturalismo.

Apontar este caminho na construção social e cultural do currículo na perspectiva pós-crítica, ainda tem sido um grande desafio nos dias atuais, mesmo com os recentes debates e algumas tentativas de re-significar o currículo dos estudos culturais.

Não temos a pretensão de conceituar currículo, nem esgotar todo o entendimento sobre as questões culturais envolvidas nas teorias curriculares. Mas, de compreendermos suas funções e significados, bem como oferecer um espaço de discussão que nos desafie a refleti-lo nos contextos social, político e cultural. Também pensar sobre a relação intrínseca entre cultura e educação. Por isso mesmo entendemos ser impossível conceber o currículo de forma simples e sem vínculo com as relações sociais de poder.

2.3 O currículo dos estudos culturais

A escolha pela perspectiva do currículo multiculturalista, ou seja, dos estudos culturais se deu por percebermos que apesar das inúmeras e recentes discussões, os espaços educacionais formais, e em especial os espaços da educação inicial (educação infantil e fundamental) ainda têm sido homogeneizadores e padronizador da cultura. E se, esses espaços ainda mantêm essa postura, percebemos a importância de buscarmos mais informações na gênese da formação docente, no currículo dos profissionais que atuam nestes espaços, ou seja, dos pedagogos e pedagogas.

108

Sendo o currículo um norteador das práticas pedagógicas e também imprescindível na formação docente, é importante termos esse espaço para refleti-lo e discuti-lo na ótica das multiculturas. A esse respeito Moreira e Candau (2013) dizem que as instituições educacionais sempre tiveram problemas em lidar com as diferenças e pluralidades culturais, tendendo sempre a silenciá-las.

O movimento do multiculturalismo no âmbito educacional, ocasionou respeitáveis provocações às pesquisas epistemológicas, nos permitindo pensar nas teorias e práticas curriculares, bem como na formação docente direcionada à construção de identidades tanto dos discentes, quanto dos docentes comprometidos.

O movimento multiculturalista não nasceu no meio acadêmico, mas das lutas dos grupos sociais excluídos e discriminados (Moreira e Candau, 2013). Segundo Silva e Brandim (2008) o movimento multiculturalista se iniciou no final do século XIX nos Estados Unidos com a participação principal do movimento negro, afim de combater a discriminação racial vivida em seu país e também para lutar pelos seus direitos civis.

Os precursores do multiculturalismo foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes (Silva e Brandim, 2008, p.56).

Eles foram de extrema importância, pois no século XX intelectuais fizeram com que o tema se tornasse também relevante para a educação. Atualmente em nosso país esse debate do multiculturalismo e educação continua atual e pertinente, ainda mais por vivermos numa sociedade multicultural, porém desigual. Por isso, a necessidade de percebermos as instituições educacionais como construída por diversas identidades e culturas.

Sendo multiculturalismo um movimento de grupos sociais minoritários, centrados nos estudos sobre identidade, diversidade, questões sociais e culturais, que abrangem os Estudos Culturais, que enfatiza a importância de um currículo construído nesta perspectiva. Entretanto, o currículo não pode ser considerado multicultural apenas por incluir elementos sobre outras culturas, mas precisa considerar as diferenças como uma questão política, cultural e histórica.

A esse respeito Silva (2010, p.15,16) escreve:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

A perspectiva multiculturalista dos estudos culturais defendida por Moreira e Candau (2013) e a conhecida por promover uma educação que reconhece o “outro”, mas que também nos conduz a conhecer nossa identidade cultural, onde as relações culturais são construídas na história.

Abraçar o currículo dos estudos culturais multiculturalista aqui discutido na perspectiva pós-crítica trazida por meio Silva (2000, 2010) como norteador da educativa, implica em adicionar a formação, práticas docentes e matrizes curriculares uma reflexão a respeito das diferenças e diversidades culturais.

Daí a importância desse currículo que contemple e esteja comprometido com a diversidade racial, étnica, religiosa, cultural, econômica, linguística, entre outras. Assumir este currículo, significa adotar uma postura crítica e reflexiva, que desafie a prática pedagógica docente a voltar seu olhar as diferenças e as particularidades e lutar contra a padronização da cultura nos espaços educacionais.

3. METODOLOGIA

A abordagem utilizada foi a quantitativa-qualitativa. No que se refere a essas abordagens Minayo (2002) afirma que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem, mas se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage de forma dinâmica, excluindo qualquer dicotomia. A autora ainda diz que a pesquisa qualitativa carrega consigo valores, atitudes, crenças, motivos e significados, aproximando o pesquisador de seu objeto de pesquisa.

A nossa pesquisa será documental e bibliográfica. A respeito da pesquisa documental Marconi e Lakatos dizem: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (2003, p.174). Sobre a bibliográfica afirmar ter a finalidade de colocar o pesquisador em contato de forma direta com que foi dito e escrito sobre determinado assunto, não sendo uma simples repetição, mas proporcionando uma discussão (Marconi e Lakatos, 2003).

110

Identificamos na cidade do Recife/PE onze (11) cursos de Pedagogia, sendo três universidades, quatro centros universitários e quatro IES (Instituições do Ensino Superior), essas com curso na modalidade presencial e semipresencial. Foram analisadas matrizes curriculares dessas instituições, apontando as disciplinas que contemplem os estudos culturais multiculturalistas.

Das disciplinas identificadas nas matrizes, analisamos ementas de algumas dessas. Classificamos essas instituições numericamente de 1 a 11, sem nenhum critério classificatório.

QUADRO 1

Breve identificação das instituições

Instituições	Perfil	
1	Privada	Centro universitário
2	Pública	Universidade
3	Pública	Universidade
4	Privada	Instituição de ensino superior (IES)
5	Privada	Centro universitário
6	Privada	Universidade
7	Privada	Instituição de ensino superior (IES)
8	Privada	Centro universitário
9	Privada	Instituição de ensino superior (IES)
10	Privada	Instituição de ensino superior (IES)
11	Privada	Centro universitário

Fonte: Organizada pela autora a partir dos sites das instituições pesquisadas

Nossa análise sustentou-se na perspectiva pós-crítica do currículo discutida por Silva (2000, 2010) e o currículo multicultural trazida por Moreira e Candau (2013). Foram trazidos para discussão as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, seus pareceres e resoluções, Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e a LDB (Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Para termos acesso as ementas das disciplinas que abarcam a temática multiculturais, fizemos buscas nos sites das instituições. Aquelas instituições que não disponibilizaram suas ementas online ao serem procuradas afirmaram que os documentos de acesso ao público estavam nos sites. Depois de coletado os dados, analisamos, envolvendo os documentos e a discussão teórica. Segue a baixo um quadro que esclarece a relação entre os objetivos da pesquisa e as técnicas envolvidas.

QUADRO 2

Quadro relacional entre os objetivos e técnica de coleta de dados

Objetivo	Técnica / instrumento
Identificar o que dizem as normativas educacionais sobre presença do multiculturalismo nas matrizes curriculares do curso de pedagogia	Análise documental / bibliográfica
Observar se as normativas educacionais no que diz respeito aos estudos culturais (multiculturalismo) estão presentes nas matrizes curriculares analisadas	Análise documental / bibliográfica

Objetivo	Técnica / instrumento
Apontar as disciplinas que contemplam os estudos culturais e quais aspectos estão presentes	Análise documental / bibliográfica
Verificar se as disciplinas que contemplam os estudos culturais estão de fato se propondo problematizar as questões concernentes a essa perspectiva de currículo	Análise documental a partir das ementas de algumas dessas disciplinas

Fonte: Organizada pela autora

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Normativas educacionais do Brasil: O que dizem sobre o multiculturalismo

Não é recente as questões a respeito do currículo como objeto de pesquisas, discussões e debates. Entretanto, no que se refere as normativas educacionais no Brasil, apesar de algumas tentativas de dar novo significado ao currículo dos estudos culturais, essa ainda é uma questão nova. Silva e Brandim (2008) afirma que foi no início do século XXI que começamos a ver transformação significativa nas instituições educacionais do ensino superior, que passaram a abraçar algumas ações principalmente em relação as questões referentes aos negros.

112

Os autores ainda dizem que as pressões da população multicultural e a influência das teorias críticas e pós – críticas do currículo, e também as oportunas intervenções de organizações internacionais (UNESCO, UNICEF) de defesa em direitos humanos e preocupação com uma educação para a diversidade cultural fizeram emergir esse cenário.

Ao nos debruçarmos sobre as normativas educacionais brasileiras, não nos falta definições e aspectos da diversidade cultural nelas inseridas, como observaremos no quadro 3.

Discutiremos o que dizem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNCP) seus pareceres e resoluções, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Constituição Brasileira de 1988 a respeito do multiculturalismo e seus aspectos, que como disse chamaremos de eixos temáticos. Este último documento, a Constituição mesmo não sendo uma normativa específica da educação, se faz necessário trazê-la para a discussão por ser nossa normativa máxima.

QUADRO 3

O que dizem as normativas analisadas sobre o multiculturalismo e seus aspectos

Multiculturalismo e as normativas educacionais brasileiras		
Normativa	Eixos temáticos	O que dizem
Constituição brasileira de 1988	Gênero, sexual, racial. Étnico, cultural	Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: Inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Art. 242º § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.
LDB Lei 9394/96	Étnico, cultural, cultura afro-brasileira	Art.26 § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNCP)	Genero, racial, étnico (indígenas, quilombolas), social, cultural, educação ambiental, sexualidade, necessidades especiais	Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. Na organização curricular do curso de Pedagogia [...], deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; [...] Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(às), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, [...] tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, [...] dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional (Brasil, 2005, p.10).

Fonte: Organizada pela autora com base na Constituição Federal e as normativas educacionais atreladas a pesquisa.

É perceptível que eixos temáticos do multiculturalismo estão bem presentes nas normativas educacionais do Brasil aqui analisados, sobretudo nas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Entendemos que uma matriz curricular para os cursos de graduação e licenciatura em pedagogia que contemplem tais aspectos, sem, contudo, deixar de lado as problemáticas existentes, seja imprescindível para a formação inicial e continuada dos pedagogos e pedagogas, para que estes profissionais possam reconhecer a diversidade, as diferenças e compreender as questões políticas, históricas e sociais que a rodeiam.

Apesar das normativas trazerem eixos temáticos multiculturais, os seus textos deixam transparecer palavras e enunciados como, “sem discriminar”, “respeito as diferenças”, “promover o bem de todos” aonde a perspectiva multiculturalista não são contempladas, nem mesmo esses termos e palavras são comuns aos movimentos sociais de onde surgiu o multiculturalismo. Na perspectiva pós-crítica e dos estudos culturais do currículo, o mais importante não é tolerar e conviver com as diferenças, mas sobretudo problematizadas e discuti-las. A esse respeito Silva (2010, p.88) escreve.

114

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las”.

A medida em que são toleradas e respeitadas, as diferenças estão sendo feitas e refeitas. Mas que a tolerância e o respeito, um currículo dos estudos culturais deve discutir como as diferenças foram produzidas ao longo da história, e que relações de poder antecederam a produção de tais diferenças. Essa perspectiva luta pelo rompimento das relações de poder e por uma transformação de pensamento que se reflita nas atitudes e nos discursos.

É de extrema relevância para os pedagogos um currículo multiculturalista na sua formação docente inicial. Pois contribuirá para que já formado não assuma uma postura homogeneizadora, padronizadora e discriminatória das culturais em seu fazer docente.

Observamos que as normativas até trazem eixos temáticos que se aproximam da perspectiva multiculturalista. Porém como vimos se distância dos estudos culturais, e da perspectiva pós-crítica do currículo, quando analisamos a redação dos textos normativos.

4.2 As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia: O que trazem sobre os estudos culturais

Depois da análise feita nas normativas educacionais e de identificarmos o que dizem a respeito do multiculturalismo e estudos culturais, nos debruçaremos em apontar e analisar as matrizes curriculares das instituições envolvidas em nossa pesquisa. Todas as matrizes estavam disponíveis online nos sites das instituições.

No quadro 4 organizamos as disciplinas que contemplam os estudos culturais. Contudo, elas não foram organizadas com sua nomenclatura na íntegra. Fizemos um agrupamento de disciplinas afins. Por exemplo, as matrizes traziam em suas nomenclaturas as disciplinas educação inclusiva, educação especial, fundamentos da educação inclusiva, todas têm um fim em comum, e por isso agrupadas como educação inclusiva/especial. Também foram organizadas em um mesmo grupo as disciplinas que trazem as questões étnicas-raciais de maneira generalizada, e organizamos em grupos diferentes as que trazem especificamente a cultura africana e indígena.

Neste momento iremos focar em apontar os eixos temáticos dos estudos culturais possivelmente contemplados nas disciplinas, pontuando tais eixos de forma atrelada às discussões teóricas. Porém uma análise mais aprofundada será realizada no ponto seguinte, momento em que analisaremos e discutiremos algumas ementas, onde faremos um paralelo relacionando o currículo e o que se propõe na prática pedagógica.

QUADRO 4

O que trazem as matrizes curriculares analisadas sobre os estudos culturais

Disciplinas	Eixos temáticos						Instituições	
	Sexualidade	Gênero	Etnicos-raciais (negros)	Etnicos-raciais (indígenas)	Etnicos-raciais (generalizada)	Cultural		Social
Educação popular						X	X	1, 2, 5
Educação inclusiva / especial						X	X	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Libras: língua brasileira de sinais						X	X	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Braille						X	X	2
Educação das relações étnico-raciais					X			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

Eixos temáticos								
Disciplinas	Sexualidade	Gênero	Etnicos-raciais (negros)	Etnicos-raciais (indígenas)	Etnicos-raciais (generalizada)	Cultural	Social	Instituições
Educação e afrodescendência			X					2
Educação indígena				X				4,8
Educação / diversidade cultural			X	X	X	X	X	1,2,4,7
Mov. Soc. E prat. Pedagógicas						X	X	2,4,6,11
Pluralismo religioso / religião e educação						X	X	2,6,10
Gênero na educação		X						2,7,8,10,11
Sexualidade e educação	X							2,8
Identidade cultural						X	X	3
Educação no/do campo / educação ambiental							X	4,9,10,11

Fonte: organizada pela autora com base nas matrizes curriculares analisadas.

116

Ao longo de nosso trabalho discorreremos sobre alguns aspectos multiculturais trazidos por Silva (2000, 2010) e Moreira e Candau (2013), aspectos esses que vem sendo chamado de eixos temáticos. Foi por meio desses aspectos que classificamos os eixos temáticos do quadro 4.

Ao observarmos o último quadro percebemos que vários eixos temáticos dos estudos culturais foram encontrados ao apontarmos as disciplinas. Os eixos social e cultural se destacam, outros, porém nos parecem esquecidos, como por exemplo a sexualidade e gênero. O eixo temático sobre questões étnicos-raciais de maneira generalizadas foi contemplado por todas as matrizes, porém quando se trata especificamente para questões da afrodescendência apenas a instituição 2 traz em sua matriz uma disciplina sobre africanidade, e sobre as questões indígenas apenas as instituições 4 e 8 contemplaram em suas matrizes.

Este fato nos leva a refletir o que escreve Moreira e Candau (2013) que apesar das discussões teóricas a respeito da construção de nossa identidade através das relações sociais e culturais, ou seja, com as diferenças, ainda são muito frágeis na

prática. Concordo com os autores quando dizem que precisamos promover uma educação que reconheça o outro, o diferente, como fundamental na construção de nossa identidade.

Silva (2000) afirma que a identidade se constrói ao longo de nossa vida, por meio de subsídios culturais obtidos através do legado cultural, assim a identidade atribui diferenças entre os seres humanos, e se evidencia a consciência da diferença. Silva (2010) ainda afirma que a diversidade cultural é o resultado do contato entre os diversos grupos e seus diferentes aspectos étnicos, raciais, culturais, sociais, históricos, econômicos, entre outros.

Logo, compreendemos se faz necessário um currículo que contemple os diferentes grupos sociais e culturais, envolvendo os mais diversos eixos temáticos dos estudos culturais, afim de enfrentar os conflitos que certamente serão provocados. Pois como dizem Moreira e Candau (2013) esses conflitos nos possibilitam a consciência da construção de nossas identidades culturais, bem como nos permitem reconhecer representações do outro grupo cultural em nossa identidade. Todas as instituições contemplaram em suas matrizes disciplinas de inclusiva/especial, porém apenas a instituição 2 traz em sua matriz o braille. As disciplinas acima mencionadas foram agrupadas no eixo social.

Porém, a respeito da importância de tais disciplina na formação docente inicial Goldfeld (1997) e Carvalho (2000) afirmam que, elas contribuem sendo uma ferramenta fundamental para comunicação entre docentes e discentes, e favorecem a compreensão da importância das diversas culturais, das diferenças. Sendo os espaços educacionais lugares privilegiados de interação e mediação, os docentes precisam ser formados para que também possam superar as barreiras da aprendizagem dos discentes com condições de aprendizagens e físicas especiais.

Apesar das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNCP) afirmar que o pedagogo e pedagoga devem dar especial atenção à educação das relações de gênero e a educação da sexualidade, apenas cinco das instituições trazem as questões de gênero, e apenas duas das instituições trazem disciplinas sobre a sexualidade. Esses eixos temáticos fomentam diversos debates contemporâneos, e talvez esse seja o motivo de a maioria das matrizes não os contemplarem.

Como dissemos, eixo de questões étnico-raciais foi contemplado por todas as matrizes, porém o currículo dos estudos culturais não se propõe a reduzir seu olhar a uma lista de conteúdo, e não apenas por incluir elementos sobre outras culturas, ou mesmo considerar aspectos étnico-raciais, de gênero e sociais. Contudo precisa considerar as diferenças como uma questão política, cultural e histórica (Silva, 2000).

Como já refletimos a partir de Silva (2000) não basta incluir uma lista de conteúdos para que o currículo seja considerado um currículo dos estudos culturais, mas é preciso a problematização, os sujeitos envolvidos no processo educacional precisam ter um espaço para dialogar, discutir, refletir os conteúdos oferecidos pelo currículo.

Silva (2000, 2010) afirma que este currículo deve servir como um instrumento orientador que acrescenta a formação, as práticas docentes e matrizes curriculares uma reflexão a respeito das diferenças e das diversas culturais. Diante do exposto pelo autor e a análise realizada nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, podemos inferir que a formação do pedagogo e pedagoga da cidade do Recife para alguns eixos temáticos dos estudos culturais, por exemplo, em questões relacionadas a educação indígenas, sexualidade, gênero, e as questões étnico-racial no que diz respeito especificamente a afrodescendência ainda carecem de avançar.

118

4.3 As matrizes curriculares dos cursos: questões étnicas-raciais o que se propõe na prática pedagógica

Para verificar se as disciplinas estão se propondo problematizar o conteúdo com base no currículo multiculturalista dos estudos culturais na prática pedagógica, destacamos nas ementas algumas disciplinas do eixo temático étnico-raciais. A escolha por este eixo se deu levando em consideração que o movimento multiculturalista nasceu das lutas dos grupos sociais excluídos, tendo início no final do século XIX nos Estados Unidos com a participação principal do movimento negro, com o propósito de lutar por seus direitos civis (Moreira e Candau, 2013), (Silva e Brandim, 2008).

Além do motivo acima mencionado, também estamos voltando nosso olhar para as questões étnico-raciais por ser os espaços educacionais formais, historicamente espaços onde se homogeneizou as culturas, supervalorizou uma e silenciou outras. Também por sermos um povo com raízes profundas em diversas culturas, e por ser de fundamental importância refletir sobre as questões étnico-raciais na formação inicial dos pedagogos e pedagogas, pois são estes profissionais que irão atuar na educação infantil e ensino fundamental.

Segundo Canen (2010) é comum os docentes quando tratam das questões étnicas-raciais criarem uma imagem folclórica, reduzindo estas questões as datas comemorativas, como dia do índio, dia da consciência negra. Por isto a importância de um currículo dos estudos culturais dentro da perspectiva pós-crítica para a superação da imagem folclórica e abertura para a problematização e reflexão. Isto acontece quando é discutido e refletido, não apenas as diferenças e diversidades, mas quando se discute a gênese das diferenças, como elas se formaram e como vem se reproduzindo ao longo da história (Silva, 2010).

No quadro 4 podemos perceber que todas as instituições trazem disciplinas que tratam das questões do eixo temático étnicos-raciais de maneira generalizada. Segue alguns exemplos das nomenclaturas das disciplinas; Educação das Relações Étnicas-raciais, Estudos das Culturas em Educação, Educação para / Educação e Relações étnicos-raciais no Brasil, história e cultura afro no Brasil.

Apenas as instituições 2, 4 e 10 disponibilizaram em suas matrizes as ementas integralmente de todas as disciplinas, e a instituição 1 disponibilizou apenas parte das ementas. Com um olhar nas nomenclaturas o que mais encontramos são disciplinas relacionadas a História e Cultura Afro e Indígena, valorização dessa história e das relações das diversas culturas. E a maioria se propõe refletir sobre o racismo na tentativa de supera-lo.

O que verificamos é que existe uma tentativa de superar a noção de currículo como puramente técnico. Todavia Canen (2010) nos alerta a respeito dessa perspectiva que se tem de um currículo que se apresenta como “multiculturalista”, mas, que traz puramente a história, costumes e a cultura de um grupo, ou mesmo incorpora um discurso de superar preconceitos sem problematizar, criando inevitavelmente imagens estereotipadas.

Esses discursos estereotipados reconhecem a diversidade cultural, entretanto não possibilitam e nem desafiam os docentes e discentes na construção das identidades. Silva (2010) afirma que a diversidade cultural é o resultado do contato entre os diversos grupos e seus diferentes aspectos étnicos, raciais, culturais, sociais, históricos, econômicos, entre outros. Ou seja, é no contato com o outro, o diferente que construímos nossa identidade. Por isso é necessário um currículo que supere esses discursos que silenciam e estereotipam determinados grupos e que possibilitem essa construção.

A instituição 8 é a única que traz uma disciplina sobre a educação dos quilombos, porém a ementa dessa disciplina não nos foi disponibilizada pela instituição. Vale salientar que a educação dos quilombos é uma exigência das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

A instituição 10 na ementa da disciplina sobre cultura afro-brasileira e indígena, entre questões histórica, valorização da história e formação para a cidadania, ela direciona a disciplina para a discussão da implementação da legislação para a aceitação da diversidade. Esta instituição propõe em sua ementa discutir os efeitos da Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Não podemos negar que essa mudança estrutural na legislação abre caminhos para uma educação que problematize as questões étnicas-raciais, mas não é o suficiente, pois essa problematização, reflexão sobre as diferenças e as diversidades precisam estar presentes no currículo oficial propostos pelas normativas, ou seja, aquele currículo que acontece nos espaços das salas de aula, e nos currículos ocultos, aqueles que emergem das discussões, diálogos e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

120

Silva (2010, p.78) ao se referir ao currículo oculto escreve: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Podemos com isso, afirmar que o currículo oculto consegue trazer ao contexto o que o currículo oficial omitiu, e assim orienta diversas temáticas que estão ou não incluídos no planejamento docente.

Este pode ser um caminho para superar esse currículo oficial, construído a partir das normativas educacionais, que por sua vez traz eixos temáticos dos estudos culturais, entretanto os seus textos se distanciam da essência do multiculturalismo e do que propõe a perspectiva pós-crítica do currículo. Como já discutimos, na perspectiva pós-crítica e dos estudos culturais do currículo, mais importante não é aceitar e tolerar as diferenças, mas sobretudo problematizadas e discuti-las (Silva, 2010). A esse respeito Silva escreve (2010, p.88):

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las”.

No instante em que são aceitas e toleradas, as diferenças vão sendo feitas e refeitas. Mas que aceitar e tolerar, um currículo dos estudos culturais deve discutir como as diferenças foram produzidas ao longo da história. É imprescindível que um currículo para formação docente supere essa perspectiva da aceitação, tolerância e respeito apenas.

A instituição 2 além de trazer em sua matriz disciplinas sobre relações étnico-raciais, é a única que traz disciplinas específicas sobre as questões étnico-raciais da afrodescendência. E, diferente das outras instituições, as ementas dessas disciplinas propõem uma problematização do conteúdo com uma profundidade ímpar.

Isto fica evidente quando se propõe a discutir as pesquisas das práticas sociais e curriculares das instituições educacionais públicas e privadas, discutir o processo de branqueamento da sociedade brasileira, ou seja, discussão sobre a homogeneização e hegemonia de uma cultura, o mito da democracia racial no Brasil, o racismo nos livros didáticos. Também traz em sua proposta os discursos curriculares ao longo do tempo e o estudo sobre a identidade e a diferença.

Nos chama a atenção o fato dessas disciplinas discutirem o currículo. Pois ele é um norteador das práticas pedagógicas, e também imprescindível na formação docente. Por isso é importante termos esse espaço para refleti-lo e discuti-lo na ótica das multiculturas. É evidente ser preciso, mais que incluir elementos e disciplinas com eixos temáticos dos estudos culturais para que o currículo seja considerado multicultural, mas precisa discutir as diferenças como uma questão política, cultural e histórica (Silva, 2010).

As ementas da instituição 2 pelos conteúdos apresentados buscam a superação da imagem folclórica e estereotipada dos afrodescendentes. Esta instituição também traz em seus conteúdos o reconhecimento do outro na construção da nossa identidade cultural, reconhecimento das diferenças dos outros grupos sociais e como estas (as diferenças) constroem nossa identidade. Ou seja, é na relação com o outro que me construo e reconstruo. Um currículo assim nos permite pensar e repensar a nossa prática pedagógica.

Chegamos até este momento da pesquisa com a convicção de que, adotar o currículo dos estudos culturais na perspectiva pós-crítica como instrumento educacional, possibilita à formação, às práticas docentes e matrizes curriculares uma reflexão a respeito das diferenças e das diversidades culturais. A partir das ementas percebemos que existe uma tentativa de superar a noção de currículo como puramente técnica, ou seja, percebemos uma busca pela problematização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos, não tínhamos a pretensão de conceituar currículo, nem esgotar todo o entendimento sobre as questões culturais envolvidas nas teorias curriculares. Mas, de oferecer um espaço de discussão que nos desafiasse a refleti-lo nos contextos social, político e cultural. Apesar das inúmeras e recentes discussões, os espaços educacionais formais, ainda têm sido homogeneizadores e padronizador da cultura. Pois, sempre tivemos dificuldades de lidar com a diversidade cultural e as diferenças.

A partir de nossa pesquisa verificamos que as normativas educacionais analisadas trazem eixos temáticos que remetem ao currículo dos estudos culturais, porém se distanciam de sua essência e da perspectiva pós-crítica do currículo. Isto fica explícito quando analisada a redação dos textos normativos ao usar termos como respeito e tolerância por exemplo. Como discutimos, na perspectiva pós-crítica e dos estudos culturais do currículo, mais importante não é tolerar e conviver com as diferenças, mas sobretudo problematizadas e discuti-las. E neste aspecto as normativas educacionais precisam avançar.

122

É inegável que as normativas abrem caminhos para uma educação que problematize, reflita e discuta as diferenças, a diversidade, mas não é o suficiente, pois essa problematização e reflexão sobre as diferenças e as diversidades precisam estar presentes no currículo oficial propostos pelas normativas, mas também nos currículos ocultos, aqueles que emergem das discussões, diálogos e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Por meio das análises realizadas podemos inferir que a formação do pedagogo e pedagoga da cidade do Recife para alguns eixos temáticos dos estudos culturais, por exemplo, em questões relacionadas a educação indígenas, sexualidade, gênero, e as questões étnico-racial no que diz respeito especificamente a afrodescendência ainda carecem de avançar.

Percebemos a partir das matrizes que a maioria das disciplinas tinham seu olhar para a história e cultura dos povos e as ementas que tivemos acesso mostraram uma preocupação com a superação do racismo. Mas também é perceptível que há uma tentativa de superar a noção de currículo como puramente técnico e neutro, ou seja, existe uma busca pela problematização dos conteúdos. Mas, como discutimos ao longo do nosso trabalho, a perspectiva pós-crítica do currículo e dos estudos culturais vai além da tolerância e respeito, ela busca a reflexão, problematização,

o diálogo sobre as diferenças e diversidades e como elas foram construídas e se estabeleceram ao longo do tempo, e esta reflexão precisa ser feita levando em consideração os contextos social, cultural e político.

Canen (2010) nos alerta a respeito dessa perspectiva que se tem de um currículo que se apresenta como “multiculturalista”, mas, que traz puramente a história, costumes e a cultura de um grupo, de um povo, ou mesmo incorpora um discurso de superar preconceitos sem problematizar, criando inevitavelmente imagens estereotipadas. Esses discursos estereotipados até reconhecem a diversidade cultural, entretanto não possibilitam e nem desafiam os docentes e discentes na construção de suas identidades. Isso fica muito evidente quando as escolas apenas lembram dos indígenas e dos negros em datas comemorativas. Este tipo de atitude possibilita a criação dessa imagem e discurso que estereotipa esses povos.

O currículo deve servir como um instrumento orientador que acrescenta a formação, as práticas docentes e matrizes curriculares uma reflexão a respeito das diferenças e das diversas culturais. Apontar este caminho na construção social e cultural do currículo na perspectiva pós-crítica, ainda tem sido um grande desafio nos dias atuais, mesmo com os recentes debates e algumas tentativas de re-significar o currículo dos estudos culturais. Mas, o que suscita desta discussão é, em nossa ótica muito importante. Visto que abre horizontes para a construção de novas propostas curriculares e ementas das instituições do ensino superior.

Também nos possibilita pensar em uma matriz curricular que contribua com a formação inicial docente dos profissionais da educação infantil e anos iniciais. Pensar que com os desafios deste cenário atual de uma sociedade diversa culturalmente, entretanto homogeneizadora e padronizadora da cultura, este profissional precisa estar preparado para dialogar, refletir com seus discentes e também intervir intencionalmente em sua sala de aula, e o currículo que os possibilitem isto é imprescindível, pois está na gênese de sua formação.

Acreditamos ser inevitável em um outro momento o avanço desta pesquisa para além das normativas, matrizes curriculares e ementas, e adentrarmos nos espaços formais da educação, onde estão sendo formado os nossos pedagogos e pedagogas, para irmos além das letras, leis e analisarmos os discursos e práticas pedagógicas dentro dos espaços das salas de aula.

REFERÊNCIAS

- Brasil (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei Nº 9394/96*. Brasília, 1996.
- Brasil (2005). *Parecer CNE/CPNº 5*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Brasil (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Canen, Ana (2010). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. Cap.8.
- Gesser, Veronica e Ranghetti, Diva Spezia (2011). O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos Para Um *Design* Contemporâneo. *Revista e-curriculum* 7(2), São Paulo. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Lamari, L. B. e Pereira, P. (2014). *O Currículo e as Práticas Pedagógicas*. http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60ll_2015-2-5-14-23-30.pdf.
- Marconi, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (org) (2002). *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa e Candau, Vera Maria (org) (2013). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. J. A. Brandim, M. R. L. (2008). *Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural*. Ano1, n.1, pp. 51-66. http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF.
- Silva, Carmem Silvia Bissolli da (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. 2ªed. Revista e Ampliada. Campinas: Autores Associados.
- Silva, Tomaz Tadeu (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. In: Silva, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. pp. 73-102
- Silva, Tomaz Tadeu da (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Aprender en el aprender a lo largo de la vida

Learning by learning throughout life

José Manuel Velasco Toro

Universidad Veracruzana/Universidad Pedagógica Veracruzana (México)

Resumen

En el presente ensayo incursionamos en la reflexión del concepto de aprendizaje a partir del conocimiento que está proporcionando la neurociencia y las ciencias de la complejidad, la relevancia que posee el vislumbrarlo desde la perspectiva de aprender en el aprender, comprender, cómo es que aprendemos, la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida y lo que implica el hacer educativo en la sociedad del conocimiento. Aproximaciones que buscan aportar elementos para un diálogo en torno al principio de aprender a lo largo de la vida, acción que conlleva aprender en el hacer para desarrollar el ser en la plasticidad del continuo aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje; aprender en el aprender; a lo largo de la vida; emoción; curiosidad.

Abstract

In the present essay we delve into the reflection of the concept of learning from the knowledge provided by neuroscience and the sciences of complexity, it's relevance from the perspective of learning by learning, understanding how we learn, the relevance of lifelong learning and what it implies in the educational doing in the social knowledge. Approaches that seek to provide elements for a dialogue around the principle of learning throughout life, action that involves the learning process for developing the being in the plasticity of continuous learning. Keywords: Learning; learning by learning; throughout life; emotion; curiosity.

125

1. PROEMIO

Estamos en el transcurso de la segunda década del siglo XXI. Un lapso no muy alejado del siglo XX, centuria en la que sentíamos que los ritmos de la historia permitía sondear el pasado en ilusión experiencial del presente para planificar el futuro. La modernidad la creíamos “sólida” y la dinámica social consistente (Bauman, 2007). Hoy, el signo es el cambio acelerado y la incertidumbre se muestra constante, rasgo que caracteriza la transición de épocas en el proceso civilizatorio que continuamente se moderniza. Estamos ante un Mundo donde “conocer es constituir” (Skolimski, 2016), en el que continuamente tenemos que estar aclarando nuestra mente para comprender la acelerada hipermodernidad, como lo nomina Lipovestsky y Serroy (2010).

Éste suceder histórico que nos trasladó del lento movimiento de certidumbre social a la constante marejada de incertidumbre, sucedió en apenas cincuenta años, lapso que comprende prácticamente la segunda mitad del siglo XX e involucró a dos

generaciones. A diferencia de más de dieciséis generaciones que vivieron, no sin acontecimientos traumáticos, el cambio de la Modernidad al Mundo Contemporáneo, cuyo ritmo de tiempo histórico dio origen a una “visión científica del mundo” que fue difundida mediante la escuela pública, institución capaz de influir en la mente y cultura del pueblo mediante el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Algoritmo cuyas bases epistémicas y ontológicas se tradujeron en prácticas pedagógicas que conformaron una cosmovisión de la escolaridad fundada en la reducción del individuo a la relación dual de profesor-alumno. Linealidad cuya causa radica en la persona que trasmite y el efecto en la persona que toma lo que le es transmitido.

En el presente ensayo buscamos sentar premisas para trascender la visión implicada en el binomio enseñanza-aprendizaje. Incursionamos en el concepto de aprendizaje explicado desde el ámbito de la neurociencia, la importancia de aprender en el aprender para comprender, cómo es que aprendemos y la relevancia del aprendizaje a lo largo y para la vida, aspecto con el cual cerramos el texto, pero no la reflexión.

2. APRENDIZAJE, LA DEFINICIÓN CLÁSICA

126

Para comprender lo enunciado es necesario explicar, aunque sea en brevedad, el concepto de aprender que se define en el repertorio contenidos en el diccionario. El *Real Diccionario de la Lengua Española* señala que el vocablo aprender significa: “Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”, “Tomar algo en la memoria” o “Enseñar, transmitir unos conocimientos”. En el repertorio del *Diccionario Actual de la Lengua Moderna*, se define: “Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia”. En éste mismo diccionario se precisa que el aprendizaje es “el proceso mediante el cual el hombre adquiere y asume la cultura del entorno en el que vive”. Por su parte, el *Diccionario de la Lengua Española* explica que aprendizaje significa: “Adquisición para la práctica de una conducta duradera”.

Si bien las definiciones anotadas tienen ligeras diferencias semánticas, *todas apelan al hecho común de considerar el aprendizaje como una acción que proviene del exterior del sujeto, que se memoriza y establece su conducta* (Velasco, 2015). Dos elementos queremos resaltar de los axiomas apuntados:

Primero, el aprendizaje se reduce a la acción mediante la cual la persona adquiere conocimiento de lo externo; en este sentido, se concibe como apropiación por transferencia.

Segundo, aprender es adquirir una conducta duradera; es decir, adaptarse a la cultura del entorno.

El aprendizaje, se pensó, ocurría como la operación de transferencia de información que proviene del exterior, por tanto era necesaria su enseñanza que debía proceder de parte de quien sabe hacia el receptor de ese saber; esto es, se concibió centrada en el profesor quien es el que realiza la acción de “comunicación de conocimientos, habilidades, ideas, experiencias a una persona que no las tiene para que las comprenda y haga uso de ella” (www.WordReference.com). Desde esta perspectiva paradigmática, el algoritmo enseñanza-aprendizaje se explicó como el proceso mediante el cual se adquiere información proveniente del exterior que es mostrada y direccionada (*enseñada*) para que la persona adquiera (*aprendizaje*) la cultura que le permita asumir la conducta social del entorno (*adaptación social*). Lógica en la que el alumno carece de autonomía para decidir qué, cómo, cuándo y dónde realiza el aprendizaje.

Visión paradigmática que fue funcional hasta la década de los años ochenta del siglo XX, temporalidad en la que aún se mantenía una cierta certeza en la relación economía-sociedad. Lo aprendido en el sistema escolar proporcionaba la instrucción necesaria para incursionar y desarrollarse en el ámbito laboral y cultural. Se vivía un presente formador inmerso en un pasado de referencia cuyo peso ideológico se percibía funcional (arcaísmo persistente) y necesario para la reproducción social y laboral. Fenómeno conocido como “fijación funcional” (Konnikova, 2014, p. 129), ya que se tiende a ver las relaciones que se presentan como situaciones asignadas y con función concreta.

Lo cierto es que la organización escolar fundada en el paradigma enseñanza-aprendizaje, donde el alumno no actúa sino reacciona, se muestra retrograda ante la dinámica del cambio derivado de la Sociedad del Conocimiento (SC) que exige aprender en el hacer con autonomía a lo largo de la vida, cultivar la imaginación para mantener la capacidad de asombro y saber asumir la incertidumbre con creatividad. Dicho desde otra perspectiva: el conocimiento es un factor de valor y por tanto componente de orden económico y social que está en constante cambio, realidad que en el contexto laboral impone a las personas la necesidad de su permanente actualización gnoseológica, lo que es posible con una educación que cultive la relación *aprendizaje-conocimiento* en un ambiente humanista de democracia cognitiva que haga germinar en la persona la habilidad intelectual de aprender en el aprender a lo largo de la vida, la habilidad operativa que entretene lo aprendido con experiencia empírica y la habilidad perceptiva para reconocer y

comprender lo multidimensional del mundo. De ahí que sea vital trascender hacia el paradigma de aprender en el aprender, donde la preposición *en* significa el momento y manera en que ocurre el aprender. No es el fin de una acción o destino indicado en la preposición *para*, ni la constante de *a*, sino estar en el tiempo en que ocurre el hacer para ser, principio de aprendencia que propugna aprender en el hacer para desarrollar el ser en la plasticidad del continuo aprendizaje (Velasco, Peredo, Fuentes, González y López, 2016, p. 76).

3. CAMBIO Y FUTURO

A partir de la segunda mitad del siglo XX se aceleró el avance de la ciencia y la técnica, proporcionando conocimientos y tecnologías que están revolucionando nuestro saber en todos los ámbitos de la vida y son factor de cambio en la dinámica social. Biología, Ecología, Cosmología, Física Cuántica, Bioinformática, Nanotecnología, Medicina y demás campos científicos que constantemente nos proporcionan sorpresas sobre el Cosmos, la materia y la energía, el mundo del espacio atómico o sobre la biótica de los microorganismos, la gestión computacional, el manejo nanométrico de la materia o los pasos agigantados realizados por la Inteligencia Artificial (IA) aplicada a los métodos de automatización y auto organización de sistemas; pero sobre todo, cómo es que ocurre el aprendizaje en el operar de nuestro cerebro y nuestra corporeidad, proceso estudiado por la Neurociencia que está entretejiendo lazos con la educación dando origen a la Neuroeducación.

128

Así tenemos que la biología, física cuántica, sistemas informáticos y otras ciencias en su relación transversal, muestran que la vida no es secuenciación lineal como lo pensamos durante mucho tiempo, sino que ésta se crea y recrea mediante un sistema en red que es dinámico en el entretejido de su función en red y abierto ante los procesos emergentes (Delgado, 2009; Margulis y Sagan, 1996; Maturana y Varela, 2003). En esta dinámica el conocer está en la base de la vida por lo que todo organismo vivo aprende en interacción cognitiva con su entorno. Capacidad que radica en la autoorganización para interaccionar en el medio vivido, conocerlo y crear condiciones que le permite co-emergir al mundo (Luisi, 2010; Luhmann, 1998). En este orden, el conocimiento científico, social y humanístico de hoy nos muestra que la existencia ocurre en un mundo plural cuyo signo es la diversidad, donde la vida es permanente interconectividad que permite establecer conexiones y nuevas relaciones dinámicas (Ohlenschläger, 2009).

Estamos acostumbrado a concebir la educación escolar como la práctica de aprender derivada del enseñar. Este modelo funcionó mientras el mundo bajo el cual fue ideado mantuvo su equilibrio estructural de certeza al no existir disonancia cognitiva entre lo aprendido y lo reproducido, a la vez de ser utilitario en el orden laboral. Sin embargo, ese mundo de certeza ha cambiado. La dinámica de la SC subsume a la sociedad en un estado de constante cambio social que nos enfrenta a la imperiosa necesidad de aprender permanentemente, condición requerida para afrontar y superar la incertidumbre en la que las condiciones presentes no pueden determinarse simultáneamente. Realidad donde el aprendizaje adquiere cualidad de engrama con la dinámica económica y la mejora productiva de la sociedad (Stiglitz y Greenwald, 2015).

Por ende, el reto educativo es promover la actitud y aptitud para aprender en el aprender a lo largo de la vida que reside en la dialógica de aprender para conocer y conocer para hacer. En esta dialógica aprendizaje-conocimiento se estimula la emergencia de nuevo conocimiento en el que germina un nuevo pensamiento, condición necesaria para que se cree un ambiente donde la creatividad sea acción gestora del descubrir, comprender, anticipar y resolver con presteza bajo circunstancias de cambio constante.

4. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE

Señalamos que el rasgo esencial de la SC radica en los cambios derivados del avance en el conocimiento científico y técnico que impacta, directa e indirectamente, en la dinámica económica, social, cultural, laboral y educativa. La aplicación del saber constituye un factor de valor que relaciona todos los ámbitos de la organización social e implica directamente a la educación, lo que en el contexto productivo-laboral impele a las personas a estar inmersas en el fluir del permanente aprender. Realidad a la que tiene que responder la educación escolar para cultivar aprendientes inmersos en el proceso activo de estar aprendiendo, sepan ubicar información para generar conocimiento, identifiquen cómo es dable aplicar el conocimiento para el hacer, sean consciente de cómo en el hacer se aprende a movilizar las habilidades intelectuales, operativas y perceptivas que permiten continuar en el ejercicio de aprender a lo largo de la vida, siempre en relación íntima con el cultivo esencial del hacer ético social.

Desde la última década del siglo XX (CCE, 2001) se viene insistiendo en la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y saber aprender en el aprender desde temprana edad, base de preparación imprescindible para navegar en la totalidad de la vida y en la conectividad social. Realidad derivada de la “creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento” (David y Foray, 2002, p. 1). Lo que crea un entorno donde la novedad es consustancial a la dinámica social y económica que empuja, ante el riesgo de la exclusión, a sumergirnos en la corriente del aprendizaje para superar el margen de ignorancia entendida como el no saber. La aptitud laboral del futuro requiere de habilidades intelectuales y operativas que permitan a la persona apropiarse, generar y aplicar conocimiento, lo que exige un perfil escolar muy diferente al formado por el sistema escolar que nació con la Revolución Industrial (Stiglitz y Greenwald, 2015).

Ante esta vorágine la dimensión educativa constituye factor esencial de cambio social, pues en ella radica la posibilidad para que se cultive la aptitud y actitud de aprender en el aprender a lo largo de la vida con imaginación propositiva, espíritu de solidaridad en el disfrute social, cultivadora de su ecología cognitiva y consciente de su trascendencia creativa, aún bajo el embate enajenador de la SC. Por ello es fundamental que la educación cultive mentes flexibles y curiosas que “puedan modificarse rápidamente, de acuerdo con los datos que surgen de su intorno y entorno”, aptitud de amplia comunicación para saber procrear conocimiento en la resolución de problemas (Marcelo, 2001, p. 541).

130

5. APRENDER ES CONOCER

Hemos mencionado que el avance en el conocimiento sobre la organización de la vida ha demostrado que aprender es un proceso inherente a la vida misma. En este sentido, aprender implica el acto de conocer como acción efectiva y operacional del ser vivo que se adapta a su medio ambiente en el dominio de su existencia (Maturana y Varela, 2003, p. 15). En el ámbito humano aprender también implica sobrevivir, habilidad que se cultiva mediante la educación, proceso que envuelve lo histórico social de nuestra cultura, tanto en lo endógeno de las personas como en la manera del ser social de la cultura vivida. Entonces tenemos que el aprendizaje permite conocer el dominio de la existencia. Esto es en el hacer, que en el caso humano es un proceso biológico innato al mismo tiempo que es un proceso social culturalmente creado. Al observar se percibe, al percibir se comprende y al comprender se aprende, lo que deriva en un cambio de conducta que por ser operacional se eleva a carácter histórico en la persona y desarrolla su Ser.

Al aprender se pasa de una situación menos efectiva a una acción efectiva en el operar del entorno social vivido, proceso que entreteje emoción y razón movilizándolo nuestra habilidad intelectual para ser en el hacer. Esta experiencia cognitiva procrea la reorganización de la percepción del entorno que modifica, sutil o profundamente, la cualidad de comportamiento adaptativo de la persona. Al aprender se pone en movimiento la emoción que se conjuga con la razón, la sensibilidad perceptiva y el sentido operativo en conjunción con la espiritualidad (capacidad emocional, intelectual y ética de ser cada día mejor) nodalmente relacionada con la aptitud cognitiva del aprendiente.

En este orden de ideas, el aprendizaje es creativo, sucede en la autonomía del aprendiente y provoca un accionar efectivo que incide en el sentido y hacer de la vida social. Pero también es creativo porque desarrolla en el aprendiente la habilidad de aprender en el aprender, habilidad necesaria en la SC cuyo signo, insistimos, son los rápidos cambios y la constante incertidumbre.

Maturana y Varela (2003), Mora (2008, 2013), Jensen (2004), Luisi (2010) y muchos científicos preocupados por el aprendizaje, coinciden que el aprendizaje es conocer en el existir, donde al vivir se conoce y el acto de conocer, explícita o implícitamente, motiva a un cambio de acción en el entorno vivido. Echeverría explica este proceso contundente cuando dice: "El aprendizaje es aquella acción que nos conduce a un cambio de la acción". Por tanto, el propósito de aprender es "llegar a hacer lo que antes no hacíamos y, muchas veces, lo que antes no podíamos hacer". (Echeverría, 2012, p. 39). Al conocer aprendemos, al aprender conocemos lo que hacemos y comprendemos nuestra capacidad de observación y acción, relación que comunicamos mediante el lenguaje en la cooperación social al crear, recrear y transformar la cultura (Harari, 2014).

Esta acción efectiva de respuesta y adaptación en interacción recurrente con el medio social y cultural del entorno, es acto de consciencia que se hace presente mediante el lenguaje. Hecho social fundamental a través del cual expresamos nuestros pensamientos y en el que ocurre el aprender, porque es en el lenguaje que el ser humano establece la coordinación recurrente de conductas consensuales en interacción desde y con la emoción, lo que permite aprender y comunicar lo aprendido al establecer un accionar consensual. Ese accionar comunicativo de coordinaciones conductuales consensuales, Humberto Maturana (2004) lo llama "lenguajear"; en tanto Noah Harari (2014) se refiere a él como "chismorreos". Dos metáforas que hablan de la comunicación verbal como esencia del accionar social y del aprendizaje.

Lenguajear o chismorrear, independientemente de la metáfora conceptual que usemos, lo trascendental es que mediante el lenguaje nos relacionamos socialmente, comunicamos emociones e información, explicamos sucesos, elaboramos abstracciones conceptuales que llamamos reflexión. Pensamos el entorno que percibimos y en cual interactuamos; experimentamos nuevas formas de conocer para revelar y transformar la realidad; predecimos al extrapolar secuelas derivadas de la experiencia y proyectamos lo imaginado en búsqueda de un futuro (Velasco, 2015; Echeverría, 2012).

En esta historicidad es donde emoción y razón se trenzan con la memoria, la que al consolidarse nos permite hacer lo que se aprendió a hacer. El recuerdo nos da certeza y sentido de control porque nos ubica en el pasado, de ahí que el ser humano sea un ser histórico al que le cuesta desaprender para reaprender. Paradoja del aprendizaje que crea la ilusión opuesta al sentido del cambio transformacional de la persona en el ser social, cuando es el mismo acoplamiento histórico el que activa nuestra curiosidad al abrir la conciencia hacia la imaginación del futuro y a la aspiración de experimentarnos como constructores de lo por venir (Velasco, 2015).

6. RAZÓN CON EMOCIÓN

No hay duda de que aprendemos a lo largo de la vida. Saber derivado del conocer más sobre cómo funciona nuestro cerebro, cómo es qué ocurre el aprendizaje y cómo nos influye el entorno en el que se convive. Este saber es vital para incentivar dinámicas mediadoras que transformen los ambientes educativos para que en ellos fluya la acción pedagógica que cultive el aprender en el aprender para hacer en el conocer del ser. Propensión humana que en la dialógica de hacer para ser y ser para hacer, impulsa cambios cognitivos en la persona que aprende, lo que a su vez acciona actitudes emocionales que van más allá de la simple adquisición de diferentes repertorios de operación, sobre todo porque al modificar los presupuestos desde los cuales se actúa, se da una ruptura interior en el aprendiente y la posibilidad de un salto cualitativo en el ser de la persona (Echeverría, 2012, p. 48).

De ahí la importancia de propiciar ambientes de aprendizaje mediados en los que se favorezca el emocionar en la reflexión para promover el germinar de la habilidad intelectual de aprender en el aprender, lo que a su vez impulsa la habilidad operativa para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Un ambiente positivo incentiva la interacción emocional de los aprendientes y procrea el deseo de aprender. Proceso progresivo que requiere para su consolidación de la continuidad del aprendizaje

mismo. La neurociencia ha demostrado que el aprendizaje permanente a lo largo de la vida mantiene activa la curiosidad, habilidad perceptiva que es esencial para propiciar la atención de algo o sobre algo, lo que invariablemente incide en el actuar de la persona, que consciente o inconscientemente adquiere una nueva manera de observar y actuar (Maturana y Varela, 2003; Jensen, 2004; Mora, 2008).

¿Por qué aprender es actuar en el hacer? Francisco Mora explica cómo es que todo proceso cognitivo es consecuencia de la activación de los procesos emocionales que unen sensación con acción, emoción con razón. "Binomio indisoluble", nos dice, porque al percibir captamos señales que proceden del medio que nos rodea activándose nuestro inconsciente emocional que al procesar la información que se recibe activa el proceso cognitivo del razonamiento. Percibir es, entonces, "captar y procesar información" que une la "sensación con la acción" (Mora, 2013, p. 44). Al percibir reaccionamos ante lo "concreto sensorial" de manera inconsciente para de inmediato actuar con la razón al dar respuesta consciente al estímulo sensorial percibido. En este sentido, la acción es la captación del estímulo al que sigue el procesamiento cognitivo de la información en que radica el hacer que conduce al aprender.

Al movilizarse nuestros sentidos por la reacción emocional que nos provoca, se moviliza nuestra sensibilidad perceptiva que a su vez moviliza la razón que nos permite examinar el entorno que nos rodea, sea cual sea. Percibimos y accionamos inconscientemente, lo que acto seguido conduce al hacer consciente cuando se contextualiza la información que se recibe y permite saber cómo proceder. En ese momento dirigimos la atención a lo que se hace y movilizamos nuestra emocionalidad con actitud efectiva al relacionar la experiencia histórica operacional y cognitiva con lo nuevo que se percibe, situación que procrea la conciliación o transformación de la operación conductual en el entorno vivido. Cuando se obtienen resultados efectivos se aprende (lo cual puede darse como proceso implícito o explícito) porque median procesos de convergencia que reorganizan sentimientos y comprensión del mundo, lo que modifica, sutil o profundamente, nuestro ser.

Actuar y hacer es totalidad en el aprender. Condición, que en el ejercicio de lo aprendido, conlleva cambio cognitivo porque en el hacer se consolida lo aprendido y permite la comprensión de lo nuevo, lo cual ocurre en el actuar de la autonomía de la persona. De ahí se sostiene que aprender en el aprender es un proceso recursivo donde converge emoción y razón, relación que abre las ventanas de la curiosidad e incentiva a la mente para mirar hacia un horizonte cognitivo en forma dinámica. Mediación convergente que es esencial para percibir situaciones, esta-

blecer relaciones, interactuar con el entorno, comprender la complejidad, perseguir al conocimiento, saber para resolver al mismo tiempo que someter a interrogación el saber. Al ocurrir esto en el aprender se procrea cambio cognitivo en el emocionar que permite la recursión en el aprender al conocer, en especial cuando se pasa de pensar cómo son las cosas al comprender cómo ocurre la interacción entre una relación y otra. Rasgo esencial que determina el curso del germinar de la persona aprendiente y corresponde “a la propensión natural del ser humano a adaptarse (no a someterse) y a re-crear su realidad” (López de Maturana, 2010, p. 45).

Trama de relaciones que en todo proceso de aprendizaje entreteje emoción y razón, percepción y cognición, operatividad e intelección que sincroniza el aprender con el conocer y al aprender se transforma, sutil o profundamente, la capacidad de acción y observación, lo que altera la actitud del aprendiente ante el entorno social particular de la existencia (Maturana, 2004; Echeverría, 2012; Mora, 2008). Por eso es que el aprendizaje transforma, sobre todo cuando el aprendiente se observa a sí mismo a la par de observar el entorno, desde y en la intersubjetividad de la convivencia histórica y social. Suceso que establece, a su vez, relaciones posibles de efectividad cognitiva y pasión emocional, lo que da sentido a la acción de aprender para hacer en la vida, pues articula el pragmatismo instrumental de la acción en el hacer y la capacidad creativa del ser en el saber.

134

7. APRENDIZAJE A LO LARGO Y PARA LA VIDA

Hemos resaltado que aprender es dialógica en el conocer para actuar en el hacer, proceso que en la autonomía de la persona abre la posibilidad de comprender lo nuevo. Al actuar prestamos atención porque entramos en contacto perceptual con el mundo, momento en que aplicamos el sentido común al examinar las condiciones existentes para en el hacer razonar sobre las relaciones posibles y probables del entorno, lo que propicia el aprender en el logro de un conocimiento. Interacción que nos conduce hacia un nuevo aprendizaje que, explícita o implícitamente, implica la posibilidad de desaprender algo previamente aprendido al reaprender o aprender algo nuevo. Es germinar la destreza de saber cómo se aprende, cultivar el reconocimiento mismo del proceso de aprendizaje, ejercitar la consciencia de la propia manera en que se aprende, identificar el conocimiento adquirido y reaprender del propio aprender para aplicar el saber en la continuidad del aprender. Bajo esta óptica, propone Puebla Wuth, el acto educativo debe orientarse hacia el cultivo del aprendizaje autónomo “para desarrollar en las personas un conoci-

miento metacognitivo de su propio acto de aprender y de los procesos de control metacognitivos en sí, que sean necesarios para sistematizar y hacer eficiente el aprendizaje” (Puebla, 2009, p. 1).

Conocer nuestro pensamiento es fundamental para cultivar la habilidad de aprender en el aprender a lo largo de la vida, movimiento que nos permite saber qué hacer, por qué, cómo, cuándo y para qué se hacen las cosas. Este proceso ocurre en la autonomía de la persona que lo hace consciente mediante el lenguaje, auto referencia que entreteje la habilidad intelectual al procesar lo aprendido y la habilidad operativa que incorpora lo aprendido como vivencia del aprendiente, consolidándola en la memoria. Al aprender se pone en movimiento la emocionalidad y la razón del aprendiente, dupla inseparable que involucra motivación, atención, acoplamiento histórico estructural y corporalidad, relación que es acción en el proceso de aprender para conocer, y en el fluir dinamiza la actitud de compromiso del propio aprendiente desde y en su autonomía que está en interacción lingüística con el entorno social vivido.

Al cultivar la habilidad perceptiva, cuyo proceso no es representacional sino dinámico, el fluir del aprender en el aprender incentiva la curiosidad, sobre todo cuando la novedad se hace presente, momento en que se entra en atención para ubicar el estímulo y procesar la información pertinente y relacional que se recibe. Lo que en simultaneidad examina el contexto general de una situación a la par de reconocer objetos, personas, datos, orden cognitivo y emocional que integra la información al elevarla a la cualidad de conocimiento, en sí y para sí en la persona dentro el contexto social y cultural en el que se realiza.

Cuando se consolida lo aprendido en la memoria del aprendiente, hay transformación en su percepción y operatividad conductual, lo que abre las puertas a la posibilidad de desaprender para aprender al pasar de una situación poco eficiente a otra más eficiente para operar en el entorno vivencial propio (en el ser) y la experiencia vivencial social (en el hacer). Este movimiento cognitivo no es secuencial, sino nodal. Su dinámica dialógica se da en el aprender cuando en el aprender se genera conocimiento pertinente a lo largo de la vida y para la vida. En esto no hay un paso a paso, sino un hacer que trenza, en continuo recursivo, el impulso de comprender en qué radica el aprendizaje, cómo aprendo en relación con el contexto vivencial, cómo identifico el problema o aquello sobre lo cual requiero aprender para generar conocimiento relacional, cómo ubico los datos que me permitan elaborar la información abstracta y concreta vinculada con lo que quiero o necesito saber, cómo evalúo mi paso al desaprender para aprender algo nuevo

y cómo aplico lo aprendido en el entorno y contexto dado. Toda este fluir, con el tiempo y con práctica, me muestra cómo pienso porque obliga a pensar con profundidad durante toda la vida.

Empero, para arribar a ello es preciso saber poner atención a aquello que tiene que ser observado en el entorno que me afecta. Acto de percepción consciente que permite a nuestro pensamiento, en un primer plano, preguntarnos acerca del estímulo recibido y el problema a atender para, en un segundo momento, establecer nuestro objetivo atencional y abordarlo para conocerlo. Habilidad perceptiva que consiste en atender qué, cómo observar y cómo pensamos lo que hacemos hacia lo percibido. En otras palabras, al “observar con plena consciencia que es lo que percibimos – y cómo lo percibimos – formará la base de las deducciones futuras que podamos hacer. Significa ver la imagen completa fijándonos en los detalles importantes y saber contextualizar esos detalles en un marco más general de pensamiento” (Konnikova, 2014, p. 78).

136

Por experiencia empírica sabemos que cuando atendemos lo percibido reaccionamos desde nuestra emoción motivados por la fuente de estímulo significativa. Tras esa fracción de tiempo emocional, de inmediato se moviliza nuestra habilidad intelectual mediante la cual buscamos identificar para procesar la información sensorial, la que al integrarla procrea el proceso de creación cognitiva experiencial que es “única y personal (un acto unificado y privado)” de “agrupamiento funcional” que al ser consciente se presenta “único en el tiempo y en el espacio”, implicación subjetiva porque es “única y personal” (Mora, 2008, pp. 186-187). En la autonomía de este proceso de “agrupamiento funcional”, es donde generalmente integramos los conocimientos previamente adquiridos que nos permiten comparar lo conocido con la emergencia de lo nuevo que se nos presenta, porque al momento de dirigir nuestra atención hacia aquello que requiere de nuestra observación, ocurre la interrelación funcional de los “niveles neurales” que en nuestro cerebro organizan, procesan y analizan la información elevándola, en cuestión de milisegundos, a experiencia consciente.

También sabemos que la atención se fija por cortos intervalos de tiempo y que es tan volátil como el instante del presente. De ahí que es necesario reactivarla mediante la motivación emocional, procurando para ello pensar sobre nuestro objetivo, el interés que tenemos y el aprendizaje que obtendremos al conocer. Sin embargo, en este momento debemos estar atentos a separar nuestras creencias de los hechos y comprender que toda observación implica dialógica entre lo que observamos y cómo lo observamos, es decir, entre el antes y después de nuestra

intervención. Singularidad que, en palabras llanas, es integral y nodal, de ninguna manera parcializada o secuencial, pues básicamente el sistema sensorial actúa en red desde la respuesta emocional con la razón y el sistema cognitivo que pregunta, procesa y busca respuesta integrando la información que se expresa en conocimiento unificado.

Pero ¿por qué hablamos de aprendizaje a lo largo de la vida? Pecando de simplificación y brevedad, diremos que dos son los elementos esenciales que están implicados en ello: el biológico y el social. El primero refiere a la plasticidad cerebral que es la cualidad que tiene nuestro sistema nervioso para cambiar su estructura y establecer conexiones neuronales en interacción con el medio ambiente, sobre todo cuando está inmerso en un nuevo aprendizaje o experiencia distinta, lo que permite aprender a lo largo de la vida a todo ser humano (OCDE-CERI. (2004). El segundo se ubica en la dinámica de cambio productivo derivado de la constante renovación del saber científico y tecnológico, fruto de la SC, cuyo fluir sumerge en la transformación laboral y social, realidad que obliga a la permanente actualización gnoseológica. De hecho (¡y he aquí la paradoja!), conocer que el cerebro aprende a lo largo de la vida y la necesidad de estar en constante aprendizaje para la vida, se corresponden en un mundo que está en acelerado cambio, ante el cual hay que afrontar situaciones emergentes bajo situaciones de incertidumbre. Sobre todo, porque ahora se demanda un conocimiento que incluya “realidades sobre objetos, personas y situaciones del mundo externo”, así como habilidades intelectuales que giren “alrededor de objetivos, opciones de acción, predicciones de resultados futuros y planes para la puesta en práctica de objetivos a escala de tiempos variadas” (Damasio, 2013, p. 131).

La plasticidad del cerebro, nos dicen de manera sencilla Blakemore y Frith, es “la capacidad del sistema nervioso para adaptarse continuamente a circunstancias cambiantes” (2007, p. 183). Precisemos un poco. Hacia la década de los años noventa del siglo XX (bautizada como la década del cerebro), se echó abajo la idea (la que aún persiste en muchos conjuntos sociales) de que el cerebro humano envejecía irremediabilmente a partir de los cuarenta años y de que el cerebro adulto ya no cambiaba, creencia que sustentó la falsa apreciación de que a partir de ese momento se era incapaz de seguir aprendiendo (justificación por la cual una persona que tenía cincuenta años o más edad se enfrentaba al rechazo laboral y académico). También se tenía profundamente arraigada la presunción de que la estructura cerebral sólo se desarrollaba durante la infancia y al llegar a la edad adulta ese proceso se frenaba, por lo que el rango de aprendizaje era mínimo o

prácticamente nulo. Sin embargo, ¿qué es lo que hoy se conoce a la luz del avance de la neurociencia? Lo que sabemos es totalmente contrario a las dos ideas arriba descritas.

En primer plano, el cerebro posee una plasticidad que le permite ajustarse a situaciones cambiantes a lo largo de la vida cuando requiere adquirir nueva información del entorno vivido, desde la infancia hasta la vejez. Si bien con la edad disminuye la plasticidad y rapidez con la que se aprende, ello no es sinónimo de imposibilidad en el aprender, pues en la edad adulta la plasticidad no desaparece y el aprendizaje nuevo incorpora la experiencia haciéndolo más reflexivo y profundo. El aprendizaje permanente, nuevo y continuado que exige la vida (sobre todo cuando se está en un entorno cambiante y complejo), genera cambios en nuestro cerebro, cuya relación **de mayor o menor dinámica** está dada por el ejercicio mental que realicemos ante las situaciones del entorno. “Lo que no se usa se pierde”, nos dice de manera llana Blakemore y Frith (2007, p. 184). Metáfora que refiere a una realidad insoslayable. Para que el cerebro se mantenga germinal en su plasticidad, tiene que estar inmerso en la permanente adquisición de nueva información que le permite adquirir nuevas destrezas y habilidades intelectuales, operativas y perceptivas. Habilidades que tiene que poner en práctica para poder consolidarlas, es decir, conservarlas y cultivarlas.

138

¿Cómo sucede esto? Cuando se realiza algo desconocido, como adquirir nueva información relacionada con aquello que interesa e incide en nuestra cotidianidad, aprender otra lengua, sumergirnos en la lectura de algo novedoso o requerido, como también realizar una operación mecánica que implica atención para comprender y aprender, de inmediato nuestro cerebro inicia un cambio en la conexión neural que, de mantenerse la actividad de aprendizaje, desemboca en un cambio físico al formar más redes neuronales que refuerzan las más activas y se debilitan aquellas que son menos activas (Blakemore y Frith, 2007; OCDE-CERI, 2004.). Por ello, cuando existe un ambiente complejo que medie el aprendizaje a largo plazo, este conduce a modificaciones profundas que abren la posibilidad de adquirir nuevas destrezas y modificar nuestra actitud conductual. En cambio, un ambiente limitado que no propicia condiciones para generar nuevos aprendizajes a largo plazo desemboca en una poda de redes neuronales, lo que reduce el horizonte en el cultivo de nuevas habilidades, aunque no coarta la posibilidad de aprender. La plasticidad permite adaptarnos a condiciones cambiantes y ocurre a lo largo de toda la vida de la persona. Sin embargo, existe una paradoja. Al fortalecerse las redes neuronales como resultado de la repetición de una actividad, sea física o intelectual, el aprendizaje

adquirido tiende a convertirse en hábito que repetimos una y otra vez (Carr, 2013, pp. 41-42). De ahí el problema de aprender a desaprender de manera consciente a lo largo de la vida.

En segundo plano, la actual dinámica económica, social, cultural, educativa, ética y laboral de la SC que es consustancial a los constantes y novedosos cambios en el orden de la ciencia, la tecnología, la condición organizacional, el intercambio informacional, la movilidad laboral, la innovación como inquebrantable impulso hacia lo nuevo, la dinámica del pensamiento nómada cuyo rasgo es crear vocaciones inéditas y el entrelazamiento de actividades imbuidas en diversas dimensiones del saber, constituyen nodos relacionales que subsumen a la persona en la inevitable necesidad de aprender en el aprender a lo largo de la etapa vital, condición necesaria para mantener presencia en la turbulencia social y laboral. En este orden de ideas, el aprendizaje a lo largo de la vida es condición, *sine cuan non*, de sobrevivencia desde la perspectiva individual, colectiva, social y laboral. Realidad insoslayable que desde inicio del siglo XXI se ubicó como rasgo de esta época, cuya constante es la permanente emergencia de conocimientos que obligan a estar, al día a día, ante la mengua del mismo conocimiento. Relaciones que inevitablemente conllevan a reorientar la acción educativa hacia la creación de ambientes de aprendizaje donde las personas cultiven habilidades intelectuales, operativas y perceptivas que le permitan crear y reproducir conocimiento, percibir ámbitos de intercambio con posibilidades de recombinación y transposición, comuniquen e interactúen colaborativamente para coproducir, apliquen el uso de tecnologías de información y comunicación, así como saber combinar conocimiento explícito e implícito en lo individual y colectivo (David y Foray, 2002; Lucinnovation, 2008).

Lo anterior implica que la dinámica educativa se movilice en torno al nodo generativo de la relación aprendizaje-conocimiento. Es decir, el aprender en el aprender se sitúa en la dimensión interactuante de la emoción y la razón de la persona, que en el entorno vivido establece relación con el conocimiento que al interactuar propicia la emergencia de nuevo conocimiento en el hacer. Ejercicio intelectual que va más allá de la implicación del binomio enseñanza-aprendizaje porque cultiva, en y desde la autonomía de la persona, mutuos y múltiples cambios cognitivos y experienciales en el proceso de aprender para conocer (Assmann, 2002).

8. CURIOSIDAD PARA APRENDER

Hasta aquí hemos intentado explicar cómo aprender en el aprender es la acción que nos conduce hacia la procreación de conocimiento en el hacer y cómo al establecer la relación con el conocer nuestro ser se abre a la posibilidad del cultivo espiritual. Aprender en el hacer reorganiza nuestra visión hermenéutica, pues al conocer se provoca experiencias de aprendizaje cuyo potencial cognitivo reside en la autonomía del aprendiente. Esta dinámica **impule** al propio aprendiente a imaginar estrategias emocionales y cognitivas que son procreadoras de experiencias de aprendizaje novedosas y creativas. Sin embargo, para que nuestra imaginación sacuda nuestra atención es vital el cultivo de la curiosidad.

Vida, aprendizaje y conocimiento, hemos visto líneas arriba, son unidad en la totalidad. No hay vida sin aprendizaje para conocer, como tampoco hay conocimiento sin aprender para vivir. El aprender conlleva a la búsqueda de respuesta ante el estímulo sensorial percibido que pone en movimiento nuestra emocionalidad para, acto inmediato, explorar cognitivamente aquello que atrajo nuestra atención, procesar la información relevante y procrear aprendizaje. Empero, para ir más allá en el conocer es necesario saber aprender en el aprender. Esto es, aprender a indagar para encontrar las respuestas a nuestras inquietudes y desarrollar el ser, accionar en el que la curiosidad es ingrediente intrínseco de la tendencia innata que nos impulsa a conocer en la autonomía de nuestro yo.

140

Saber sobre algo que se requiere conocer, que interesa por alguna razón o atrae nuestra atención y nos motiva, conlleva una carga emocional que emerge de la curiosidad movilizadora de nuestra atención cognitiva, lo que alienta a indagar sobre aquello que se pretende y quiere conocer. Actitud que impulsada con sentido pedagógico alienta a inquirir para averiguar sobre lo que se indaga. La acción de investigar sobre aquello que motivó nuestra atención tiene preeminencia en el aprender, ya que implica procedimientos relacionales que conllevan a ubicar, identificar, comparar y relacionar información relevante vinculada al asunto constitutivo de aquello que se quiere saber. Al conocerlo y explicarlo adquirimos nuevo conocimiento y aprendemos en el aprender.

Proceder que está en la base del sentido común y en el germinar del método científico. La llaneza procedimental es de profunda belleza mediadora del aprendizaje, sobre todo cuando éste ocurre en la autonomía de la persona porque es propicia a situaciones favorables que potencia las habilidades intelectuales, operativas y percep-

tivas. Habilidades que estimulan la creatividad porque tras ella se suceden cambios cognitivos que modifican el patrón de observación, comportamiento y actitudes que pueden significar un salto en las condiciones existenciales de nuestro vivir.

Este proceder abre la mente hacia la consciencia que tiene el desaprender para reaprender y aprender algo nuevo o distinto, acción germinal de nuevas redes neuronales que facilitan continuar con un aprendizaje de por vida y para la vida. El reto consiste en movilizar la curiosidad de la persona para que en el hacer investigativo sitúe el aprendizaje en el aprender propiciador de conocimiento y sepa comunicar lo aprendido con estilo comprensible a través de la escritura, acto de reflexión que implica la autoevaluación del propio proceso de aprendizaje.

9. COLOFÓN: CAMINO EN EL APRENDER

Aprender en el aprender implica la interrelación de senderos emocionale y racionales que recorre el aprendiente en la autonomía de su propio ritmo de aprendizaje, cuando la inquietud cognitiva moviliza su atención. La dialógica indagatoria se pone en acción al momento en que nuestra percepción capta y explora una idea generadora, busca una explicación profunda de un tema de interés o el estudio de un problema que es necesario resolver. Preámbulo cognitivo que conduce a plantear preguntas significativas que permiten identificar qué información relacionada es la que debo buscar, ordenar para comparar, relacionar para establecer conexiones y arribar a un conocimiento de aquello que es de mi interés o **necesidad de aprender**. Paso a paso debo ir revisando el camino andado para autoevaluar mi estrategia de búsqueda, los logros que voy obteniendo, los posibles errores en que pudiera incurrir y aprender de ellos, conocer cómo es qué he aprendido y cómo puedo continuar aprendiendo en ese aprender.

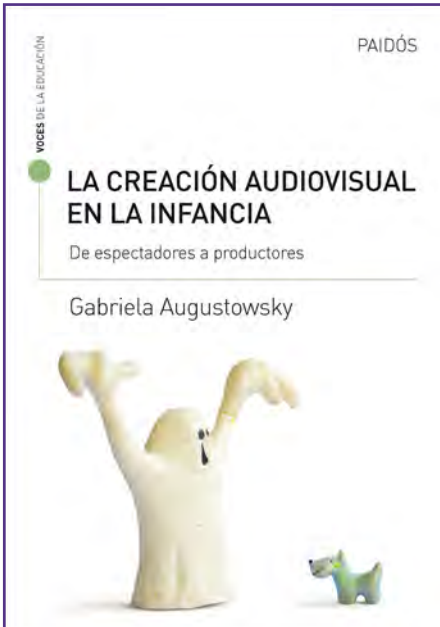
El germinar cognitivo es continuo camino por recorrer a lo largo de la vida. Como aprendiente el emocionar imprime mi huella intelectual al actuar para conocer. Camino intelectual que se hace en el permanente aprender y reaprender, y cuando vuelvo la vista para evaluar los pasos de la **búsqueda en mi** aprender, sé más sobre lo aprendido y cómo he recorrido ese hacer que me condujo a conocer, recursividad que me sitúa en el permanente camino de conocer, desplegar mis habilidades y ubicar mis aptitudes con actitud prospectiva.

Aprender en el aprender nos hace comprender que el aprendizaje es gozo y no obligación impuesta, que el esfuerzo intelectual conduce al germinar del saber y nos muestra la importancia de la autoorganización en la autonomía de nuestra dimensión personal, nos descubre que aprender es crear condiciones para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, mantener el sentido crítico y la reflexión sin abandonar la dimensión emocional. Relaciones sustantivas que abonan el campo de cultivo humanista y ético tan necesario fortalecer para afrontar los retos de la SC.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Blakemore, S.-J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- CCE (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. COM 678 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Carr, N. (2013). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* México: Taurus.
- Damasio, A. (2013). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Booket Ciencia.
- David, P. A. y Foray, D. (2002). "Fundamentos económicos del sociedad del conocimiento", *Comercio Exterior*, 52(6), junio, pp. 472-489.
- Delgado, A. (2009). "Redes, el principio vital", en Karin Ohlenschäger y Luis Rico (Dirección), *Banquete: nodos y redes*. España: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, pp. 79-84.
- Echeverría, R. (2012). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Argentina: J. C. Sáez editor.
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. México: Debate.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Konnikova, M. (2014). *¿Cómo pensar como Sherlock Holmes?* México: Paidós.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuestas a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.

- Lucinnovation (2008). "Gestión des connaissances savoir implicite et explicite", Lucinnovation: Luxembourg. <www.innovation.public.lu/fr/innover/gestionconnaissances-fr.pdf>.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos-Universidad Iberoamericana-Centro Editorial Javerino.
- Luisi, P. L. (2010). *La vida emergente. De los orígenes químicos a la biología sintética*. Barcelona: TusQuets.
- Marcelo, C. (2001). "Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento", en *Revista Complutense de Educación*, 12(2), pp. 531-593. Universidad Complutense de Madrid.
- Margulis, L. y Sagan, D. (1996). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas.
- Maturana Romesín, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Chile: J. C. Sáez editor.
- Maturana Romesín, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Lumen Editorial Universitaria.
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- OCDE-CERI. (2004). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ohlenschläger, K. (2009). "Nodos y redes", en María López Díez (Dirección editorial), *Banquete. Nodos y redes*. Barcelona: Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior de España-Gobierno de España-Centro de Arte y Creación Industrial, pp. 19-30.
- Puebla Wuth, R. S. (2009). Las Funciones cerebrales del aprendiendo a aprender (Una aproximación al sustrato neurofuncional de la Metacognición). *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-10. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1865>.
- Skolimowski, H. (2016). *La mente participativa*. España: Atalanta.
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. México: Crítica.
- Velasco Toro, J. M. (2015). "Investigación educativa: aprender a indagar para aprender a crear", en Francisco Santillán Campos, *Tendencias en el desarrollo y aplicación de la investigación educativa de México*. México: CENID Editorial, pp. 59-73.
- Velasco Toro, J. M., Peredo Carmona, P. B., Fuentes Navarro, F., González Cajica, M.G. y López Callejas, M. (2016). *Horizonte educativo. Hacia una Pedagogía de la autoorganización*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana.



Gabriela Augustowsky, *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós. págs. 182. ISBN: 978-950-12-9505-4

Celuloide participativo

Está pendiente un escenario favorable para la formación del alumnado en materia audiovisual. Me estoy refiriendo a alumnado de todas las etapas educativas. Y digo que está pendiente porque existe un exacerbado interés por separar drásticamente los saberes en diferentes áreas de conocimiento. La división insidiosa que se hace entre música, imagen y relato literario impide lo que debería construirse como

un acercamiento hacia la realidad audiovisual desde un posicionamiento mucho más poroso e integrador. La especialización de los docentes en sus respectivos lenguajes (música, artes visuales, literatura, lengua, tecnologías) complica en exceso las cosas, ya que disgregar el relato audiovisual en aspectos puntuales o lenguajes separados no resuelve la situación, sino que la complica. Ante tal situación, que no avanza en positivo sino que promete perpetuarse a tenor de las pautas legales que la favorecen, son bienvenidas las voces que apuestan por introducir el audiovisual en la malla curricular. Una de estas voces es la de Gabriela Augustowsky.

La autora insiste en que la clave del acercamiento educativo hacia lo audiovisual pasa por la creación y la reflexión. Hacer y saber, indagar desde la práctica y cuestionar lo sabido. Divide el volumen en cinco capítulos que constituyen toda una declaración de principios precisamente por el título que da a cada apartado: (1) El cine y el universo audiovisual; (2) Cine y educación: perspectivas teóricas; (3) La creación audiovisual en acción; (4) Los festivales de cine realizados por y para niños; (5) Apuntes para una didáctica de la creación audiovisual. De este modo entendemos que el cine será uno de los ejes de todo el discurso pedagógico que plantea, junto al ejercicio práctico de la creación audiovisual, sin dejar nunca de lado la importancia del fomento de estas realizaciones a través de festivales y de internet.

El libro debe mucho a las investigaciones llevadas a cabo para realizar la tesis doctoral, que fue dirigida por la profesora Marián López Fernández Cao y se presentó para su defensa en la Universidad Complutense de Madrid. Esta relación académica con el ciclo superior de estudios universitarios otorga al libro un poso muy sólido en cuanto a planteamiento y esquema, si bien para la redacción de esta versión

editada se ha tenido muy en cuenta que los diferentes públicos a quienes va dirigida (docentes, animadores y educadores sociales, adultos interesados por la temática) no necesitaban el enfoque con que se argumenta una tesis doctoral. Es por ello que la autora reconstruye con habilidad las ideas clave de la tesis y nos las ofrece con un formato mucho más cercano, desde la perspectiva de la motivación y el activismo, de modo que su lectura resulta no solamente asequible, sino que además es muy atractiva, especialmente por el constante flujo de ejemplos y anécdotas que salpican la narración.

Otro factor a tener en cuenta es que Gabriela Augustowsky conoce perfectamente la realidad argentina, puesto que la ha vivido en primera persona. El hecho de contrastar lo que ha venido ocurriendo en Argentina y en España en las últimas décadas en relación con el cine y la educación imprime al libro un carácter transfronterizo que se palpa desde la primera frase: "Una tarde de sábado en el auditorio de un club de barrio, año 1974". Y sigue el relato: "Cuarenta chicos miran fascinados una película en la que un globo rojo acompaña incansablemente a su dueño". Lo que nos cuenta podría estar ocurriendo en cualquier país latinoamericano salpicado por una dictadura, algo que nos une en tanto que personas que fuimos testigos de ello, ya que vivimos en estados donde se padeció la represión de las dictaduras durante el siglo XX. Este guiño hacia los cine-clubs de los años 1960 y 1970 es un verdadero homenaje a lo que supuso para muchos de nosotros aquel espacio de libertad que fueron los clubes de cine durante la dictadura. También es una lección de historia para los más jóvenes, quienes deben tomar conciencia de unos hechos, que pueden parecer inicialmente lejanos, pero que nos hablan de un modo de opresión capaz de reproducirse en cualquier momento si las circunstancias lo favorecen.

El análisis de Augustowsky se adentra en las posibilidades educativas del audiovisual, algo que detectamos en la expansión durante los últimos años de las iniciativas que nacen en prácticamente todo el mundo, y que está vinculado al hecho de que los niños y niñas han pasado de ser espectadores a ser también realizadores y creadores de material audiovisual. Al mismo tiempo, desde diferentes ámbitos (instituciones locales y regionales, universidades, academias y espacios de creación) se promueven iniciativas educativas de creación audiovisual, como un campo fértil para el despliegue de la imaginación, la exploración lúdica, la expresión individual y colectiva, el desarrollo de la autoconciencia, el trabajo colaborativo, el acceso y la democratización de prácticas y saberes acerca de algo que hasta hace bien poco estaba reservado a unos pocos. Hoy en día cualquiera (incluso una persona de poca edad) puede convertirse en realizador de audiovisuales. Las preguntas que plantea esta circunstancia son varias: ¿Quién está formando a esta gente joven en el manejo de la realización audiovisual?, ¿Qué instituciones se implican en esta labor educativa?, ¿Qué estrategias didácticas se emplean?, ¿Qué propósitos persiguen? A estas y otras preguntas nos responde el trabajo de la autora, quien ha logrado

estructurar su narración utilizando ejemplos reveladores y redactando el texto de forma atractiva y sugerente.

Está claro que Gabriela Augustowsky es una gran amante del cine. Si a esta característica sumamos su pasión por la educación artística (Augustowsky, 2012), entonces tenemos la fórmula perfecta que provoca el entusiasmo por impulsar acciones encaminadas a educar en cine. De esta circunstancia da fe el primer capítulo, en el que la autora repasa los inicios del audiovisual a través de los fabulosos inventos que durante el siglo XIX plagaron los gabinetes científicos y las ferias ambulantes: nombres como praxinoscopio, folioscopio, teatro óptico, van ligados a otros descubrimientos científicos apasionantes, gracias a los cuales nace el cine, pero que también constituyen piezas emblemáticas de la modernidad del siglo XX. Aquí hablamos no solamente de la imagen en movimiento, sino que se intuye lo que más nos preocupa: la educación de la mirada. Augustowsky defiende el cine como experiencia pero también como introspección y como lucha por mejorar la sociedad, por eso incide en la cinematografía francesa, tan amante de tratar los temas educativos. De hecho, la coexistencia de un cine de experimentación, liberador como lenguaje nuevo y un cine regido por pautas y lógicas comerciales sigue manteniendo el debate didáctico de quienes abordamos desde hace mucho tiempo la educación audiovisual de la infancia (Huerta, 2003).

El hecho de educar la mirada está relacionado con la relación que mantenemos con las imágenes, y si bien nuestra percepción tiene bases fisiológicas, nuestras maneras de ver cine no son “naturales” y se asientan en tradiciones culturales anteriores a la invención del propio cine. Dicho esto, se entiende que la autora repase con brevedad algunas de los conceptos propios del lenguaje audiovisual (campo, fuera de campo, encuadre, perspectiva, profundidad de campo, tipos de plano, sonido, narración, estructuras narrativas, tiempos, elipsis, creatividad, crítica, conversión digital, animación, stop-motion), para poder pasar a indagar en todo aquello en lo que realmente conviene incidir, como pueda ser la mejora de las relaciones entre las personas y la lucha por los derechos sociales: “La ficción ofrece la posibilidad de comprender mejor la propia vida, descubrir otras realidades, interesarnos por otros e intentar conocer ideas muy diferentes de las nuestras” (pág. 40).

Las prácticas de educación audiovisual son diversas, pero sugieren que estamos hablando de un campo teórico en construcción. Se está haciendo mucho cine en las escuelas, en los institutos de secundaria y en las universidades, pero todavía falta calibrar qué tipo de docentes queremos que asuman estas responsabilidades, y hasta qué punto conviene dar forma curricular a esta realidad (que no disciplina). La experiencia creadora nos lleva a un cine entendido como arte, pero si esta dinámica la convertimos en algo disciplinar, entonces eliminamos el poder del arte como cuestionador de lo establecido. Defendiendo la alteridad, la autora escribe: “El arte (...) se experimenta, se encuentra, se transmite por vías diferentes a las del discurso del saber único” (pág. 64). En esta misma línea de argumentación, Augustowsky

incide en que si el encuentro con el cine (con una mirada crítica hacia el propio cine) no se produce en la escuela, es muy probable que no se produzca nunca. Para que se establezcan medidas de inclusión con el resto de las artes, propone considerar el cine como un arte, como un lenguaje para ser analizado críticamente como un medio de ideología. Llegados a este punto, nada más saludable que releer a Walter Benjamin (2003).

A lo largo del libro podemos encontrar citados a grandes personajes que han reflexionado sobre cine, audiovisual, arte, educación, sociedad y política: Agirre, Arnheim, Aumont, Berger, Bourdieu, Buckingham, Deleuze, Dewey, Didi-Huberman, Eco, Eisner, Gombrich, Rancière, Sennett, Steiner, Stake, Vigotsky y muchos más a quien conviene tener en cuenta. Al mismo tiempo se valora el trabajo realizado por tantos docentes que han impulsado las prácticas de realización de audiovisuales en las aulas, y no se olvida a quienes desde los barrios han sido capaces de articular movimientos culturales capaces de animar la capacidad crítica de la ciudadanía. Tal y como reclama Bergala con su pedagogía del cine, cuando nos anima a hablar de la vida que quema, no de los planos de cine, dejando de lado la gramática de las imágenes (que nunca ha existido) y a desistir de todo aquello que pueda asfixiar al cine. El cine transmite sentimientos e ideas, algo de lo que era consciente Jean Renoir cuando les decía a los espectadores de sus películas “para amar un cuadro, hay que ser pintor en potencia, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia, hay que decirse: pero yo habría hecho esto o lo otro. Hay que hacer las películas aunque sea solo en la imaginación”. A esto le podríamos llamar pedagogía de la creación.

De todos modos, en el libro se elabora una metodología que reivindica una alfabetización en medios audiovisuales y que va más allá del lenguaje de las imágenes. Los nuevos alfabetismos hablan de algo más que de lenguajes, y más bien remiten a otras esencias, como puedan ser los sentimientos, la acción colectiva, o las implicaciones políticas. Y del mismo modo que podemos entender que la escuela no es sinónimo de educación, hemos de asumir que se pueden diseñar servicios educativos a la medida de la exclusión, incluso construir propuestas de democratización para favorecer el acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce el conocimiento socialmente significativo. Así las cosas, debemos promover prácticas que asuman el derecho de todo ser humano a ser sujeto, inscrito en el orden simbólico. Para ello, las tecnologías que están ahora mismo a nuestro alcance (tanto para la producción como para la difusión de audiovisuales) permiten lograr en minutos lo que haces pocos años tardábamos meses en solucionar. Además, las reflexiones sobre la temática son cada día más abundantes (Rajadell y González, 2017)

Mediante una serie de ejemplos de producciones realizadas en varios países, y a través de un esquema de análisis que combina comentarios y opiniones, la autora nos acerca a esta realidad de la producción audiovisual educativa que ya lleva

décadas de existencia. Un relato breve de lo que ha sido y sigue siendo el impulso de la creación audiovisual entre los más jóvenes. Después se hace un repaso de las iniciativas que han generando festivales de cine educativo, documentando cada aparición: "Divercine" (Uruguay, desde 1992), "Festival La Matatena" (México, desde 1995), "Ojo de Pescado" (Chile), "FICI" (Brasil), "Kolibri" (Bolivia), "Hacelo Corto" (Argentina, desde 2002), "Ojo al Piojo" (Argentina), o los valencianos "Zoom! Cinema Educatiu" (que fue pionero pero ya no se convoca) o la "MICE Mostra Internacional de Cinema Educatiu".

Por todo lo dicho, queda claro que la didáctica de la creación audiovisual es un campo en construcción, un valor en alza que debe aglutinar entornos tan necesarios como la historia y la teoría cinematográfica, la historia y la teoría del arte, la educación artística, la didáctica general, la educación musical o la pedagogía social. Y ya para finalizar, unas pocas recomendaciones fáciles de cumplir: (1) Leer este libro y disfrutar de sus aportaciones, llevándolas a la práctica educativa; (2) Mirar cine y acercarse especialmente al cine de temáticas pedagógicas; (3) Ver "This Land Is Mine" de Jean Renoir, una auténtica joya en la que los protagonistas son maestros y maestras; (4) Animar al alumnado y al profesorado a difundir sus propias historias desde la creación audiovisual; (5) Prestar atención a todas las iniciativas que están impulsando el cine educativo, tanto en las aulas como en los barrios.

REFERENCIAS

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Ítaca.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios, *EARI Educación Artística, Revista de Investigación*, 1, 233-246.
- Huerta, R. y Alonso Sanz, A. (2017). *Nous entorns educatius per a les arts i la cultura*. València: Tirant lo Blanch.
- Rajadell, N. y González, M. –coords.- (2017). *Artes, educación y cine formativo*. Barcelona: Hergué.

Ricard Huerta
Universidad de Valencia



Cantón, I; Hidalgo, S y González, C. (2016). *Las escuelas de la comarca de la Cepeda*. León: Eolas Ediciones, 306 pp. ISBN:978-84-16613-34-2.

La escuela es la casa de la infancia. Por ella han pasado todas las personas en su niñez. Es especialmente destacada su labor en el ámbito rural, como una necesidad para brindar escolaridad a los hijos de las familias campesinas y acercarles a desde el aula a los saberes, a la cultura y a la historia, entre otros aspectos; además de contribuir a la socialización de los niños y a generar un puente de acercamiento entre la escuela y la población.

En España no se le ha dado la importancia que merece a la educación ni a su aporte social y aún menos a la escuela en las zonas rurales, cuya población se ha visto obligada a ir desapareciendo paulatinamente con la llegada de la ultramodernidad, teniendo que trasladarse sus gentes a vivir a zonas más pobladas. En este escenario, muchas escuelas han ido cerrando sus puertas y otras están en peligro de desaparecer definitivamente por falta de alumnos en los pueblos, lo que hace que en ocasiones estos niños se vean obligados a recorrer grandes distancias hasta núcleos más poblados para recibir la educación obligatoria. Además no podemos dejar a un lado, la extraordinaria labor de los maestros y maestras de esas escuelas que, de manera vocacional, han realizado su función profesional, muy mal pagada y que han contribuido a desarrollar el amor al saber y al conocimiento en los escolares.

El libro consta de 306 páginas haciendo, en primer lugar, un breve recorrido por la historia y la normativa legal de las escuelas rurales en España. La primera parte consta de 13 capítulos, comenzando con una breve introducción para pasar a contextualizar las escuelas rurales y públicas en España. Posteriormente se acerca al objeto de estudio centrandose en la temática de los siguientes capítulos sobre la Provincia de León y sobre la Comarca de la Cepeda, referido a sus edificios escolares, a la posible existencia de escuelas monacales en la zona, a las enseñanzas escolares, a los maestros y las maestras que desarrollaron sus funciones docentes desde la implantación de la escuela pública hasta 1980.

En la segunda parte se revisa el legado que suponen las construcciones escolares en la Comarca de la Cepeda desde el año 1880 hasta 1980, documentando 46

pueblos agrupados en los ayuntamientos de Villaobispo, Villamejil, Magaz de Cepeda, Quintana del Castillo y Villagatón. Se hace un estudio contrastando y documentando los datos aportados sobre esas escuelas rurales, aunque han sido conscientes de la existencia de más edificios escolares que se han omitido si no figuran en datos documentados. Finaliza el libro con dos capítulos que se dedican a las conclusiones y a las referencias bibliográficas. Además para facilitar su análisis se han categorizado los edificios escolares en tres grupos claramente diferenciados según la tipología de sus escuelas (pastoriles, campesinas o agrícolas y monásticas) mostrándonos las características más relevantes para cada categoría. Para desarrollar este estudio han contado con la colaboración del Archivo Histórico Provincial, la Dirección Provincial de Educación de León, la oficina técnica de construcciones escolares y los propios pueblos de la provincia.

Tomando así un matiz de carácter etnográfico se han recogido y analizado las diferentes escuelas de los pueblos que componen la comarca de La Cepeda, porque cada pueblo encierra un importante tesoro con su escuela, además de contribuir a poner en valor el patrimonio de los pueblos y hacer pervivir esa memoria histórica tan necesaria para ayudarnos a realizar un viaje al pasado para los que amamos la educación y todo lo que está relacionado con ella; porque el legado escolar es importante que se reconozca y además es una valiosa herencia patrimonial educativa.

Este libro pretende rendir homenaje a las escuelas rurales y públicas que están aún hoy en riesgo de desaparecer en la provincia leonesa; además de hacer partícipes a los futuros maestros del contexto histórico y geográfico dónde van se van desarrollar profesionalmente y que para que valoren y amen tanto su profesión como los espacios escolares materiales donde ésta se desarrolla.

Para concluir, este libro resulta imprescindible para todas aquellas personas que quieran acercarse al conocimiento de las escuelas rurales de ayer y de hoy, y más concretamente a las escuelas de la Comarca de la Cepeda en la provincia de León. Además resulta de indispensable su lectura para las titulaciones del grado de Maestro, de Educador social, de Pedagogía y de Psicopedagogía, por ser la escuela el nicho ecológico natural de su profesión. También para los nuevos titulados en Humanidades y Ciencias Sociales ya que puede darles un punto de partida en sus comienzos profesionales.

Por otro lado, que decir que el contenido del libro proporciona al lector otra perspectiva de la escuela rural del pasado, además de ofrecer un valor añadido mediante sus ilustraciones, su contenido, las fotografías de los edificios escolares algunos ya perdidos, otros en ruinas o directamente inexistentes, con los planos y referencias otorgándole rigor documental y convirtiéndose en un valioso testimonio de la vida escolar de los pueblos y de ayuda para conservar este patrimonio

rural de la provincia leonesa. Porque no podemos olvidar que, aunque la escuela rural tiene una arraigada tradición, no ha sido valorada convenientemente como parte de la cultura popular material e inmaterial de los pueblos según reconoce la Unesco

Elena Ferrero de Lucas

Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación, Universidad de León