

GESTIONAR INSTITUCIONES EDUCATIVAS SOCIALMENTE RESPONSABLES: APRENDER, SERVIR, INNOVAR

VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección
de Instituciones Educativas



JULIO C. DURAND
Y ÁNGELA V. CORENGIA (DIRECTORES)
MARÍA SUSANA URRUTIA (COORDINADORA)

**GESTIONAR INSTITUCIONES EDUCATIVAS
SOCIALMENTE RESPONSABLES: APRENDER, SERVIR,
INNOVAR**

GESTIONAR INSTITUCIONES EDUCATIVAS SOCIALMENTE RESPONSABLES: APRENDER, SERVIR, INNOVAR

VI Jornadas Académicas de Gestión y
Dirección de Instituciones Educativas

Julio C. Durand, Ángela V. Corengia (Directores)
y María Susana Urrutia (Coordinadora)



ESCUELA DE EDUCACIÓN

Gestionar instituciones educativas socialmente responsables : aprender, servir e innovar : VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas / Angela Corengia ... [et al.] ; coordinación general de Susana Urrutia ; dirigido por Angela Corengia ; Julio C. Durand. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo, 2016.

Libro digital, EPUB

ISBN 978-987-723-065-9

1. Responsabilidad Social. 2. Educación. 3. Gestión. I. Corengia, Angela II. Urrutia, Susana, coord. III. Corengia, Angela, dir. IV. Durand, Julio C., dir.

CDD 371.2

ISBN: 9789877230659

Compaginado desde TeseoPress (www.teseopress.com)

Índice

Introducción	9
Apertura VI Jornadas Académicas	11
<i>Julio C. Durand</i>	
Temario y objetivos.....	15
Eje Temático 1: Gestión Institucional y Responsabilidad Social Educativa	
19	
1. La reunión de padres.....	21
<i>Paz Valverde y Susan Repenning</i>	
2. La escuela encarnada.....	41
<i>M. Dolores del Rio</i>	
3. La institución educativa y la formación en la responsabilidad social.....	59
<i>Mag. Ana María Amarante</i>	
4. Análisis de la experiencia de elaboración e implementación de un programa de extensión	71
<i>M. de la Paz Grebe, M. Adela Bertella, Soledad Dalbosco y Soledad Campos</i>	
5. El Compromiso de la Familia en la Educación.....	83
<i>Lucía Argibay Molina y María Eugenia Arias</i>	
6. La Universidad y su compromiso socialmente responsable.....	101
<i>Mg. María Belén Arias Valle, Lic. Ana María Lillo Murcia, Cra. Mayra Navarro, Lic. Paula Perez y Cra. Emilce Valdivieso</i>	
Eje Temático 2: Proyectos Educativos Inclusivos. Innovación y acción.....	
133	
7. Pedagogía diferenciada y justicia educativa	135
<i>Lic. Marina Claudia Viceconte</i>	
8. Colegio Buen Consejo – Inclusión educativa y separación de mujeres y varones.....	151
<i>Elisabeth Vierheller</i>	
9. El alumno y el docente	171
<i>María Gabriela Martino</i>	

10. Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes	191
<i>Corina Lusquiños</i>	
11. Cuando... desde ahí, circulan también aprendizajes.....	209
<i>Karina Elisabet Fernández</i>	
 Eje Temático 3: Integración de Alumnos con Necesidades	
Educativas Especiales.....	223
12. Plataforma Tecnológica	225
<i>Pelusa Orellana, Carolina Melo y Jill Fitzgerald</i>	
13. Inclusión con responsabilidad social	243
<i>Prof. Gastón H. Garbarino</i>	
 Eje Temático 4: Aprendizaje – Servicio.....	
265	
14. Colegio Buen Consejo (Barracas).....	267
<i>Juan Martín Fernández y Raúl Gómez Álzaga</i>	
15. Aprendiendo para servir.....	275
<i>Lucía Sanchez Zinny y tres alumnas de 5° año de secundaria</i>	
 Eje Temático 5: Responsabilidad Social Universitaria	
293	
16. Vinculación de la Universidad con su entorno	295
<i>M. Adela Bertella, M. de la Paz Grebe, Soledad Dalbosco y Soledad Campos</i>	
17. La Universidad. Misión, responsabilidad y protagonistas.....	309
<i>Silvia Carolina Martino</i>	
18. El sentido cristiano de la gestión con un liderazgo ético y socialmente responsable, desde la alteridad	335
<i>Prof. Hugo Héctor País</i>	
19. La desnutrición y la pobreza: aportar un grano de arena a una realidad social.....	353
<i>M. Victoria Brunelli, Alejandra Juliarena, Adriana Manzur, María José Negri Aranguren, Romina Vera y Teresa Robetto</i>	
20. Amenazas a la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición de la calidad.....	365
<i>Silvina Miceli</i>	

Introducción

¿Podemos ser socialmente ‘irresponsables’? Aunque nos cueste admitirlo, de hecho muchas veces actuamos personal e institucionalmente como si no fuéramos a responder por las consecuencias de nuestros actos. Quizás no lo proponemos de un modo explícito, pero estamos permanentemente expuestos a vivir reduciendo o acotando el alcance de nuestra mirada a nuestro propio yo, a nuestro propio círculo íntimo, a nuestro propio ‘pequeño cosmos’, y en consecuencia, a ni siquiera registrar lo que está más allá de ese foco reduccionista.

El gran mal de la ‘globalización de la indiferencia’ en palabras del Papa Francisco, se extiende sin pausa y sin respiro, adormeciendo las conciencias, exacerbando el consumismo, agravando la ceguera hacia el otro y sus necesidades.

Sin quizás proponérselo, podemos convalidar como educadores y directivos un enfoque egoísta, cortoplacista y miope de nuestras comunidades educativas. Tarde o temprano una concepción tan empobrecida de la misión educativa termina por desencadenar desafíos y reproches que no pocas veces terminan en dolorosos choques con una realidad que nos empeñamos en soslayar.

La Responsabilidad Social Educativa (RSEdu) se va haciendo cada vez más conocida. Su amplia fundamentación teórica permite la convivencia de múltiples enfoques, diversidad de proyectos, amplitud de valores y potencial de contribución a la convivencia tolerante. No existe un ‘paradigma’ o concepción dominante para caracterizar la RSEdu y cuando se la quieren apropiar los ideólogos de un extremo u otro, rápidamente pierde su virtualidad al ser instrumentalizada.

Las tres claves que se proponen en el título de estas VI Jornadas Académicas de la Escuela de Educación son apoyos seguros para el impulso definitivo de la Responsabilidad Social Educativa.

En primer lugar es necesario reconocer que tenemos que ‘aprender’ a vivirla, a ejercitarla, a practicarla. Como nuestras instituciones son las encargadas de enseñar en todas sus formas, puede ser paradójicamente difícil que nos embarquemos en aprendizajes desafiantes. Como personas con experiencia, exitosas en lo nuestro, con logros y prestigios, nos puede resultar costoso admitir la necesidad de nuevos aprendizajes. Sin embargo, lo que antes era suficiente para cualquier institución educativa, en muchos aspectos se muestra superado o deficiente a la luz de las demandas de una sociedad mucho más compleja, fragmentada, conflictiva. La RSEdu nos invita a incorporar a muchos más actores, stakeholders, que se transforman en interlocutores de la institución y la

obligan a cambiar, a responder, a mejorar, a aprender, al mismo tiempo que introducen aire fresco en las aulas, en la ilusión de los maestros, en el aprendizaje de los alumnos.

Con mucha frecuencia esas respuestas no están, hay que salir a buscarlas, hay que explorar mares que antes simplemente se evitaban. Es buen momento para reconocer la necesidad de ‘innovar’ que tienen nuestras instituciones si quieren continuar cumpliendo su misión en la sociedad. Conociendo el peso que solemos darle a las ‘tradiciones’, a la cultura, a la historia, no puede extrañarnos que innovar en cuanto al modo de ser socialmente responsables constituya un desafío considerable, y que muchas veces se termine limitando a cambios cosméticos para satisfacer la sensibilidad del momento.

La profundidad del cambio verdadero la dará la tercera clave que se nos propone: ‘servir’. Sin vocación de servicio es totalmente frívolo hablar de Responsabilidad Social Educativa. El verdadero servicio lleva al compromiso, al involucramiento, a la confirmación con obras de las entusiastas declaraciones, a la perseverancia en el esfuerzo ante la demora en los resultados, a la continuidad del intento cuando se apagaron los flashes y llegó la anodina rutina de cada día.

Dr. Julio Durand
Decano Escuela de Educación

Apertura VI Jornadas Académicas

JULIO C. DURAND

Es un grato honor darles la bienvenida a las VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas. Desde el año 2010 la Escuela de Educación ha convocado a expertos, funcionarios y personalidades destacadas de la sociedad para analizar y discutir temas relevantes de la agenda educativa nacional e internacional.

El título de la convocatoria de este año es “Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar”, y atendiendo a la gran cantidad de inscriptos y trabajos presentados, podemos decir que se trata de un acierto en la temática y un estímulo para escuchar a los disertantes tan destacados que nos ayudarán a concretar nuestras inquietudes.

En efecto, poder formalizar la responsabilidad social educativa como un tema de interés académico y de gestión, en el mismo mes en que tendremos elecciones nacionales para renovar autoridades de todos los niveles, nos ayudará a pensar en la agenda pública de los próximos años, y en la contribución que como educadores podemos y debemos hacer.

De hecho, junto con la Solidaridad y la Inclusión, la Formación ciudadana fue considerada como aspecto clave de la responsabilidad social educativa en el cuestionario que estamos trabajando sobre contenido y alcance de este concepto. Iré mostrando brevemente algunos cuadros como anticipo del Informe¹.

Por diversos motivos que tendremos ocasión de ir profundizando, no se ha ‘tematizado’ la responsabilidad social educativa como sí ha ocurrido con la amplia difusión de la responsabilidad social empresaria o corporativa, o incluso la responsabilidad social universitaria.

Una hipotética razón podría ser que es tan completo el involucramiento social de las escuelas e instituciones con su entorno, que no haría falta que se formulara explícitamente como parte de la agenda directiva escolar.

Sospecho que esta respuesta no nos satisface y puede ser una superficial excusa para continuar con las propias rutinas sin cuestionarnos seriamente los reales alcances del servicio que nuestras instituciones se

¹ “Responsabilidad Social Educativa: datos preliminares del Cuestionario sobre contenido y alcance del concepto”, Julio C. Durand, (no publicado), Pilar, 23/09/2015.

proponen prestar a la sociedad ni la propia preparación para atender los desafíos que como docentes y directivos recibimos del entorno social en el que trabajamos.

Como se planteaba en la reflexión invitando a esta actividad, sin querer podemos comportarnos de manera socialmente irresponsable, al no preguntarnos ni abrirnos a los problemas que interpelan a los distintos protagonistas de nuestras comunidades educativas.

Si bien se puede constatar una valorable sensibilidad hacia quienes experimentan la marginación o la exclusión, todavía queda un largo trecho para conseguir que la misma se transforme en acción común y soluciones de fondo.

Un posible camino para incrementar el impacto de tantas iniciativas personales y de la sociedad civil que se suman a las acciones del Estado nacional, provincial y local, es la adopción de planes bien articulados de responsabilidad social educativa.

En el cuestionario que antes mencionaba, y en un análisis muy preliminar, se puede constatar que niveles relativamente altos de conocimiento de la responsabilidad social no son acompañados con la misma intensidad en cuanto a presencia en la agenda directiva o existencia de planes formales en las instituciones.

No se trata de sumar funciones y tareas a las sobrecargadas espaldas de los directivos y docentes, sino más bien incorporar una visión o modo de abordar la gestión institucional en todos sus niveles. Un modo que lejos de buscar la mirada que se concentra en el familiar mundo de lo técnico-pedagógico y profesional, se abre para percibir y escuchar las voces de un creciente número de públicos interesados en lo que sucede en las escuelas.

Sumar a la misión educativa de las escuelas a otros muchos protagonistas de la vida social puede resultar para muchos como algo inapropiado, incluso peligroso para una visión 'purista' de lo escolar. Son los mismos que luego se quejan de que se 'recarga' a la escuela con tareas que no le competen o se la deja sola para afrontar la conflictividad social que se manifiesta en múltiples formatos.

Ya es indiscutible que en determinados aspectos, los aprendizajes más significativos no se dan necesariamente en el aula tradicional, en la escuela que conocimos. Por lo tanto, si pretendemos que la educación integral de nuestros chicos mejore y supere las actuales limitaciones, tendremos que extender y sumar en el proyecto educativo a otros muchos interesados. Tal es la visión que proponen quienes impulsan los estudios sobre responsabilidad social educativa, como veremos reflejada en bastantes de los trabajos que se presentaron en estas jornadas.

Quiero comentar también brevemente el perfil de quienes tendrán a su cargo las conferencias y paneles. Se trata de personas que se han destacado por acompañar con sus actos los ideales que los movieron en

sus vidas. Como educadores, sabemos que no es un tema menor. No hay como el ejemplo para desencadenar un aprendizaje profundo. Estoy seguro que como docentes y directivos nos enriqueceremos enormemente con sus experiencias y propuestas.

Están presentes también autoridades públicas y representantes institucionales, a quienes agradezco sinceramente su participación y auspicio. Destaco la colaboración del Municipio de nuestra ciudad de Pilar, en cuya comunidad la Universidad Austral sigue avanzando en su proceso de plena integración para que llegue a ser un referente de calidad educativa con inclusión. Todos nos ayudan a hacer realidad el objetivo de estas jornadas de ser un lugar de encuentro y diálogo, que respetando la diversidad de opiniones procura dar relieve a tantas coincidencias y anhelos que pueden llevarnos al trabajo mancomunado necesario para mejorar nuestra educación.

Por último, un reconocimiento especial al Comité Científico y a los coordinadores de las áreas temáticas, así como a todos los ponentes, también venidos de nuestro hermano país de Chile, que expondrán sus trabajos y experiencias en las mesas paralelas. Puedo afirmar que se trata de un material académico muy valioso en un campo del saber de alto potencial de desarrollo. Destaco especialmente la labor de la Dra. Ángela Corengia, coordinando el comité científico a cargo del proceso de publicación de las Actas de estas Jornadas, que en breve estarán disponibles como libro electrónico.

Un agradecimiento especial al IAE Business School por permitirnos disfrutar de este hermoso auditorio, a todo el equipo de la Escuela y de los servicios involucrados en la organización de las Jornadas, y a los voluntarios que facilitan tantos detalles de convivencia.

Les deseo que tengan una muy intensa y fructífera vivencia académica que haga germinar en cada uno y consolide en nuestras instituciones un comportamiento socialmente responsable.

Temario y objetivos

Eje Temático 1: Gestión Institucional y Responsabilidad Social Educativa.

Coordinador: Arq. Carlos Pujadas

Objetivo: En este eje temático se presentarán las contribuciones que abordan aspectos de la gestión de instituciones educativas y su relación con las diferentes dimensiones de la Responsabilidad Social Educativa.

Autores e Institución	Título
Paz Valverde (Facultad de Educación- Universidad de los Andes. Chile).	La reunión de padres: ¿un verdadero espacio de encuentro entre familia e institución educativa?
Dolores Del Rio (Universidad Austral).	La escuela encarnada
Ana María Amarante (Escuela de Educación – Universidad Austral)	La institución educativa y la formación en la responsabilidad social
María de la Paz Grebe; M. Adela Bertella; Soledad Dalbosco; Soledad Campos (FCB, Universidad Austral)	Análisis de la experiencia de elaboración e implementación de un programa de extensión
Lucía Argibay Molina y María Eugenia Arias (ICF, Universidad Austral)	El compromiso de la familia en la educación
María Belén Arias Valle, Ana María Lillo Murcia, Mayra Navarro, Paula Perez y Emilce Valdivieso. (Universidad Católica de Cuyo)	“La Universidad y su compromiso socialmente responsable”

Eje Temático 2: Proyectos Educativos Inclusivos. Innovación y acción.

Coordinadora: Dra. María Inés Montserrat

Objetivos: Este eje busca dar cabida a presentaciones de experiencias concretas que se centren en prácticas inclusivas desde las instituciones educativas. Los trabajos deberán contar con una elaboración académica

que enmarque el análisis y la propuesta concreta que se presente a continuación, permitiendo contribuir a la consolidación de la RSEdu a partir de su aplicación práctica.

Autores e Institución	Título
Marina Claudia Viceconte (Colegio Santa Brígida)	Pedagogía diferenciada y justicia educativa
Elisabeth Vierheller (ALCED Argentina)	Colegio Buen Consejo – Inclusión educativa y separación de mujeres y varones: Combinación exitosa en una zona urbano-marginal en Buenos Aires, Argentina
María Gabriela Martino (Colegio El Buen Ayre)	El alumno y el docente: compatibilizando estilos de enseñar y de aprender en una clase amigable para varones y mujeres
Corina Lusquiños (GEMA)	Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes (GEMA)
Karina Elisabet Fernández (EE- Universidad Austral)	Cuando... desde ahí, circulan también aprendizajes. I.R.A.R. (Jóvenes en conflicto con la ley penal)

Eje Temático 3: Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Coordinador: Mag. Raúl de Titto

Objetivos: Se dedica un eje temático específico a la problemática de la integración, que requiere por su complejidad un abordaje específico por parte de los especialistas. El enfoque de la mesa es amplio, favoreciendo la presentación de trabajos académicos que cuenten con elaboración teórica y análisis de resultados de experiencias concretas de integración.

Autores e Institución	Título
Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Santiago, Chile), Carolina Melo (University of Virginia, U.S.A) y Jill Fitzgerald (University of North Carolina)	Plataforma tecnológica para el diagnóstico temprano de habilidades de lectura en niños de Kinder a cuarto año básico
Gastón H. Garbarino (Escuela de Educación, Universidad Austral)	Inclusión con responsabilidad social. La discapacidad intelectual en la escuela secundaria

Eje Temático 4: Aprendizaje – Servicio.

Coordinadora: Dra. Isabel Egaña

Se trata de uno de los ejes centrales de las jornadas, que en esta mesa temática se abre a la presentación de trabajos académicos que recojan experiencias concretas de la aplicación de este enfoque pedagógico en instituciones educativas de todos los niveles.

Autores e Institución	Título
Juan Martín Fernández (Desarrollo Institucional colegio Buen Consejo) y Raúl Gómez Álzaga (Coordinador de red de instituciones educativas inclusivas MULTIPLICAR)	Colegio Buen Consejo (Barracas): Trabajo en redes, desarrollo interorganizacional y educación en contexto vulnerable
Lucía Sanchez Zinny (Colegio El Buen Ayre)	Aprendiendo para servir

Eje Temático 5: Responsabilidad Social Universitaria.

Coordinadora: Lic. Patricia Rodríguez

Objetivos: Incluso antes del desarrollo teórico de la RSEdu se ha debatido en los ámbitos académicos sobre la Responsabilidad Social Universitaria. En esta Mesa se aceptarán trabajos académicos que tengan por objeto la institución universitaria, su relación con la sociedad y su contribución al desarrollo humano desde las funciones objetivas de la universidad: docencia, investigación, extensión y servicio.

Autores e Institución	Título
M. Adela Bertella; María de la Paz Grebe; Soledad Dalbosco; Soledad Campos (FCB – Universidad Austral)	Vinculación de la Universidad con su entorno: investigación y responsabilidad social
Silvia Martino (FCE – Universidad Austral)	La Universidad. Misión, responsabilidad y protagonistas. La propuesta de Leonardo Polo
Hugo Héctor Pais (Universidad Católica de Santa Fe – Facultad de Humanidades – Instituto de Investigaciones Educativas y Extensión)	El sentido cristiano de la gestión con un liderazgo ético y socialmente responsable, desde la alteridad.
M. Victoria Brunelli; Alejandra Juliarena; Adriana Manzur; Ma. José Negri Aranguren; Romina Vera; Teresa Robetto (FCB – Universidad Austral)	La desnutrición y la pobreza: aportar un grano de arena a una realidad social.
Silvina Miceli (UCA)	Amenazas a la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición de la calidad en la acreditación de posgrados de la CONEAU

Eje Temático 1: Gestión Institucional y Responsabilidad Social Educativa

1

La reunión de padres¹

¿Un verdadero espacio de encuentro entre familia e institución educativa?

PAZ VALVERDE Y SUSAN REPENNING²

Resumen

La relación entre la familia y la escuela ha motivado diferentes estudios, principalmente luego de la evidencia encontrada respecto al positivo impacto que tiene la participación de los padres en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. El presente trabajo busca analizar la reunión de padres como uno de los espacios tradicionales de encuentro entre padres y educadores.

Se trata de un estudio cualitativo que utiliza la observación no participante con una muestra no probabilística de saturación teórica. Se realiza un análisis de contenido a través de la técnica de codificación. Se registraron 70 reuniones de padres (de distintas dependencias y niveles educativos, en la RM, Chile).

Los resultados principales destacan que, independiente de la dependencia (particular, subvencionado o municipalizado), la reunión de padres, no responde a las características de un espacio de participación y frecuentemente está centrado en la entrega de información. A partir de estos resultados, se podría interpretar la existencia de un choque de expectativas entre padres y educadores, lo que dificultaría la comunicación y el verdadero encuentro entre familia y escuela.

¹ Parent teacher meetings. A real meeting place for family and educational institutions?

² Paz Valverde, Universidad de los Andes, Facultad de Educación, pvalverde@uandes.cl. Susan Repenning, Preescolar Cangallo, screpenning@uc.cl.

Palabras claves:

Reunión de padres, participación, relación familia-escuela.

Introducción

El presente estudio se lleva a cabo en el contexto del trabajo docente del curso de Familia, propio de la malla de formación inicial de Pedagogía en Educación Parvularia, de dos universidades de la Región Metropolitana de Chile.

Este trabajo parte del reconocimiento del rol de los padres como primeros educadores de sus hijos.

“El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En la institución escolar, los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido” (Reveco, 2000 en UNESCO, 2004, p. 23)

En esta tarea, la escuela se constituye en un apoyo para las familias en la promoción de la educación y el desarrollo de los niños. La relación entre la familia y la institución educativa, ha sido objeto del interés de numerosos investigadores, lo que evidencia la complejidad de la relación. Al respecto se han levantado una serie de modelos de relación (Deslandes, 1999; Cople y Bredekamp, 2009; Epstein, 2001, 2009) en los cuáles el foco de la relación se desplaza dentro de continuum entre “centrado en la familia – centrado en la escuela”.

Uno de los aspectos de consenso entre los resultados encontrados es que la participación de los padres en la educación formal de sus hijos, mejora el desarrollo y el aprendizaje de ellos (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004; Strasser, Mendive, Susperreguy 2012; Anabalón, Carrasco, Díaz, Gallardo & Cárcamo, 2008; Alcalay, Milicic, & Torretti, 2005; Rabash, Leckie, Pillinger, & Jenkins, 2010; Arostegui, Darretxe & Beloki, 2013).

“..la evidencia es tal que ni siquiera es tema en discusión: involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas” (MacMillan, 1987, en UNESCO, 2004, p. 23)

Sin embargo, parece importante profundizar en el concepto de participación, ya que es desde la percepción de su definición donde se visualizan los nudos críticos de la relación entre padres y educadores.

El tema de la Participación

En forma general, se dice que el concepto de participación proviene del latín *participeps*: “tiene una parte de”, “que comparte”. Desde la práctica, la participación puede estar relacionada con variadas acciones que abarcan desde asistir, insistir, decidir; hasta opinar, aportar y disentir. Las diferencias de estas distintas acepciones están dadas por el paradigma del cual se desprenden. UNESCO (2004) distingue cuatro acepciones del concepto de participación:

Cuadro n. 1: Acepciones del concepto de participación

Concepto	Definición
Relación familia-educación.	General. Existe una relación, cualquiera sea.
Participación de la familia en la educación.	Posibilidad de incidir, opinar, aportar, disentir, actuar. Funciones definidas.
Educación familiar o parental.	Procesos educativos dirigidos a los adultos. Talleres, reuniones.
Articulación familia-escuela.	Actividades conjuntas que buscan mejorar los aprendizajes y potenciar su desarrollo.
Integración de los padres.	Aporte de recursos, trabajo, dinero o especies.

(Adaptación UNESCO, 2004)

Por otra parte, el Centro de Investigación Educativa (CIDE), considera la definición de participación como “asociados en un proyecto común” (Flamey, Gubbins & Morales, 1999). Concebida así, la participación aparece ligada a la noción de proceso; es decir, como una realidad dinámica que puede variar en tipo, grado e intensidad en el tiempo.

En Chile, en el año 2002, se promulga la “Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados” (Ministerio de Educación (MINE-DUC), 2002). Dicha Política recoge el trabajo del CIDE y define cinco niveles de participación:

INFORMACIÓN: se considera el nivel más básico de participación y consiste en el traspaso de información desde y hacia las familias. Se trata del requisito mínimo para comenzar a participar y se espera, en

primer lugar, que la institución educativa entregue en forma clara, precisa y oportuna la información acerca del proyecto educativo, los planes y programas, reglamentos, normas, actividades y mecanismos formales de comunicación y coordinación. Toda esta información permite a los padres conocer el contexto en que se desenvuelven sus hijos y ellos mismos. También es necesario que los padres se mantengan informados acerca de los logros, avances y aprendizajes de sus hijos.

“Lo central de esta dimensión, es que esta información, y toda otra que se considere importante de transmitir, debiera ser de público y oportuno acceso” (Flamey, Gubbins & Morales, 1999, p.13).

De los padres se espera que sean capaces de buscar esa información, manteniendo una actitud de apertura y confianza en el establecimiento educativo, de manera de informar, también, de aquellos sucesos o cambios importantes para los niños que ocurran al interior del hogar.

COLABORACIÓN: Implica, necesariamente, una entrega de tiempo de parte de los padres y de acogida de parte del establecimiento, para asistir a eventos, charlas, talleres, reuniones, entrevistas. Se consideran en este nivel la colaboración en reparaciones, mantención, así como los aportes económicos de los padres para mejorar algún aspecto del establecimiento. La colaboración puede darse también a nivel pedagógico, ya sea mediante el apoyo en el hogar, que busque reafirmar algún proceso de aprendizaje en los niños, o a través de intervenciones en aula, mediando aprendizajes con los niños. En este marco, Flamey, Gubbins & Morales (1999) señalan:

“esto implica que la escuela se interese y se disponga a abrir espacios para ampliar el abanico de colaboraciones más allá de lo presencial y de los aportes económicos que tradicionalmente realizan los padres. De los padres se espera mayor apertura en términos de disponibilidad de tiempo y compromiso para una colaboración efectiva” (p.12).

CONSULTA: Se refiere a aquel nivel en que el centro educativo ofrece la oportunidad a los padres de tener “voz” en el proceso educativo de sus hijos. Para que se considere realmente como parte del proceso de participación de los padres, esta consulta debe ser hecha de manera abierta y no predeterminada, esto es, sin sugerir opiniones por parte del establecimiento, sino permitiendo que nazcan de los propios padres y su realidad. Este nivel, puede subdividirse en dos: (a) Aquel en que los padres pueden opinar acerca de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones a nivel de convivencia escolar, gestión, administración o cualquier otro ámbito de interés para la comunidad educativa. En este primer subnivel, no necesariamente se consideran las opiniones

de los padres. (b) Un segundo subnivel que considera las opiniones de los padres como insumo en la toma de decisiones, generando los cambios correspondientes.

TOMA DE DECISIONES: Este nivel, junto con el siguiente (control de eficacia) aparecen como los de mayor impacto al hablar de mejorar la calidad y equidad en educación. Se pueden considerar subniveles, de acuerdo al tipo de influencia y las responsabilidades que adoptan las partes: (1) Un primer subnivel en que uno o varios representantes de los padres participan con derecho a voz y voto, en instancias de toma de decisiones del centro educacional: consejos directivos, mesas de negociaciones, consejos de profesores, entre otros. (2) Un segundo subnivel apunta a la posibilidad que sean los mismos padres quienes puedan asumir responsabilidades o cargos en la gestión administrativa o pedagógica.

CONTROL DE EFICACIA: Requiere que los padres hayan podido participar de los niveles anteriores. Se refiere a la posibilidad que los padres puedan ser supervisores del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. El objetivo de este nivel es permitir que se produzca la retroalimentación al funcionamiento del sistema educativo.

Cabe destacar que la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados, no es reconocida, de manera amplia y clara, en el medio educativo, situación que se ha podido percibir en documentos y prácticas observadas (a excepción de la política institucional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI, donde es considerada y trabajada de manera explícita³). Las razones de esto, no son objeto de este estudio, sin embargo es una evidencia que sería interesante analizar.

Desde otra perspectiva, es importante considerar que la participación de los padres puede darse de manera colectiva o individual (Gento, 1994). De manera individual puede, por ejemplo, aportar recursos, asistir a reuniones extracurriculares, formular propuestas o participar en actividades de formación. Por su parte, la participación colectiva puede darse en consejos escolares, centros de padres, entre otros. De acuerdo a esta diferenciación, pareciera ser que es en la participación colectiva en la que los padres logran realmente intervenir en el control y la gestión del proceso educativo (Gento, 1994).

Esta manera, la participación de los padres se configura como un espacio con distintas alternativas, niveles y tipos de participación (Pizarro, Santana, & Vial, 2013).

³ Una consecuencia del trabajo e implementación de esta política fue el impulso dado a los centros de padres de los jardines JUNJI, a inscribirse y reconocerse como organizaciones con personalidad jurídica.

La reunión de padres, un espacio tradicional de encuentro entre padres y educadores

La comunicación entre padres y educadores se da tradicionalmente en distintos espacios: formales e informales, grupales e individuales, orales o escritos (Silva y Suárez, 1990). La reunión de padres se define como aquella instancia formal de encuentro entre el profesor (coordinador, directivo) y los padres, madres y/o apoderados⁴ de un determinado curso.

La reunión de padres es percibida como uno de los espacios más “típicos” y frecuentes de encuentro entre padres y educadores (Pérez, Cortese & Gallardo, 2007; Martinic, 2002; Cedeño, 2015; López, 2015).

Es a partir de esta percepción que muchos estudios con objetivos muy diversos, buscan en esta instancia, un espacio para “intervenir” en la relación familia escuela, ya sea para buscar o entregar información. Ejemplo de ello, es el estudio que tenía como objetivo describir y reflexionar sobre las principales intervenciones que formaron parte de proyecto de Convivencia escolar en establecimientos educacionales de la comuna de Chiguayante (Arancibia, 2013). Otro ejemplo, es el proyecto que buscaba evaluar el efecto de una intervención educativa sobre el consumo de drogas y alimentación saludable (Fretes, 2013). De esta manera se puede dar cuenta de numerosos ejemplos que tienen en común que los investigadores recurren a la instancia de la reunión de padres para el levantamiento de datos o como espacio de implementación de las distintas propuestas investigativas (Ibarra, 2010).

Otro aspecto importante de destacar de esta instancia de encuentro es el que la reunión de padres sea declarada frecuentemente desde el mismo proyecto educativo institucional (PEI). En estos casos, se explicitan derechos y deberes de los actores involucrados. Entre los deberes de los padres se declaran, por ejemplo que

“la asistencia a reunión de padres es obligatoria, en caso de imposibilidad de asistir deberá informar oportunamente al profesor; que a las reuniones de padres no podrán asistir alumnos o niños menores de edad de la misma escuela, que los padres deberán mantener el sentido comunitario de la reunión de padres”.

Entre los derechos de los padres, se declaran, por ejemplo, el derecho a “participar en reuniones de curso”, “participar en las escuelas para padres”. En este contexto, los educadores también son aludidos a sus derechos y deberes: derecho y deber de “citar a reunión de padres y apoderados”, “mantener una relación frecuente y personal” y

⁴ Se entiende por apoderado a aquel adulto que por ausencia o incapacidad de los padres, asume la responsabilidad del menor.

“destinar tiempo y proponer un tema alusivo a la familia, educación y/o alguno que sea de relevancia”⁵.

Más allá de las normativas explícitas y declaradas, algunos investigadores dan cuenta de un aspecto más subjetivo de la relación, las percepciones mutuas de padres y maestros frente al cumplimiento de su rol. Rivera y Milicic (2006) estudiando las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica, determinan que los motivos que generan los conflictos en la actividad educativa son principalmente el bajo rendimiento y los problemas conductuales. Frente a esto, las percepciones de padres y maestros revelan insatisfacción y evidencian la delegación mutua de la responsabilidad frente a estas dificultades.

“Los profesores perciben que los padres no asumen su participación en el bajo desempeño de sus hijos, y a cambio suelen quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades que estos presentan. Por su parte las madres perciben que los profesores junto con acusarles de indiferencia y de delegar su responsabilidad en la escuela, les traspasan a ellos toda la problemática de los alumnos. Señalan que los profesores son despreocupados, aparecen indiferentes ante problemáticas incipientes de los niños y se quejan cuando estas son graves. Atribuyen el bajo rendimiento académico de los niños a la incompetencia de los profesores, y creen que la superación de las dificultades de aprendizaje y conducta de los niños, depende del papel de un buen profesor.” (Rivera y Milicic, 2006, p.10)

Otra de las conclusiones de dicho estudio es el que las madres perciben que un obstáculo para abordar las necesidades de los niños es la falta de tiempo tanto de padres como de profesores. Esta “falta de tiempo” como una variable que obstaculiza la relación entre padres y educadores ha sido identificada en numerosos estudios (Valverde y Valdivia, 2006; Anabalón, 2008).

Esta falta de compromiso y participación se comprende en la falta de apoyo a las tareas del hogar, la puntualidad y asistencia.

(...) las familias, antes de ser un apoyo y aporte para el aprendizaje de sus hijos, son un obstáculo, pues, como dice el director de la escuela Rosa, menos del 10% coopera, evidenciando una gran falta de compromiso. Esto se traduce en que no pueden ayudarlos con sus tareas, no colaboran con la puntualidad del ingreso a clases, ni en llevar a sus hijos a la escuela; tampoco asisten a las reuniones de padres (...)” (Rivera y Milicic, 2006, p.14)

⁵ Textualidades extraídas de los proyectos educativos y los *Manuales de Convivencia* de la Escuela ARB (<http://goo.gl/32qQzL>) y la Escuela PB (<http://goo.gl/Bik9Ei>).

Esta percepción negativa de los educadores frente al aporte de la familia, se reitera y complejiza en contextos de vulnerabilidad. Ejemplo de ello es lo reportado en el estudio de Assaél, Acuña, Contreras & Corbalán (2014) donde la familia no solo no cumple con las expectativas, sino que es percibida como un problema.

“La familia entonces se transforma en un problema, por su ausencia, que implica falta de apoyo a la labor educativa. Sin embargo, cuando está presente, en ocasiones, también se vuelve problemática, pues su ingreso a la escuela es violento, lo que genera miedo en los diversos profesionales (...)” (p.15)

Sin embargo, también es importante reconocer que las percepciones entre padres y educadores varían entre los estudios revisados, encontrando también percepciones positivas. Ejemplo de ello es lo encontrado en el proyecto de Villarroel y Sánchez Segura (2002) que estudia la relación familia escuela en contexto rural.

(...) cuando se les pide apoyo a los padres éstos lo dan, cuando se hacen observaciones a los niños, limpieza generalmente, lo aceptan y tienen buena asistencia a reuniones.” (p. 16)

Muy relacionado con lo anterior, algunos investigadores dan cuenta de las facilidades y obstáculos presentes, más allá de las percepciones de los actores, para un encuentro entre padres y educadores (Reveco, 2000). Una interesante sistematización es la presentada por UNESCO (2004) donde se identifican obstáculos y facilitadores derivados del presupuesto y de la entrega de recursos, de las institucionalidades, de las condiciones de vida de la población a atender, de la inexperiencia de las comunidades, de las estrategias o características del programa y, del apoyo de las familias y las comunidades. (pp. 53-58)

Considerando lo expuesto hasta el momento, se constata que hasta hoy la reunión de padres sigue siendo un espacio tradicional de encuentro entre padres y educadores, pero que a la vez, presenta desafíos, fortalezas y dificultades. El presente estudio se plantea como objetivo general analizar la reunión de padres como uno de los espacios tradicionales de encuentro entre padres y educadores, focalizando las siguientes preguntas: ¿Qué sucede hoy realmente en la reunión de padres?, ¿cuáles son los temas que se plantean?, ¿cómo participan padres y educadores?

Objetivo General: analizar la reunión de padres como uno de los espacios tradicionales de encuentro entre padres y educadores.

Objetivos específicos:

1. Describir la práctica actual de la reunión de padres.
2. Identificar y analizar los temas que se tratan en la reunión de padres.

3. Identificar y analizar el tipo y forma de participación de padres y educadores en la reunión de padres.

Desarrollo

Método

Se trata de un estudio cualitativo desde un paradigma interpretativo ya que busca

“describir y analizar ideas, creencias, significados y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Patton, 2002 en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 697).

Para el registro de las reuniones de padres se utiliza la observación no participante, entendida como proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con un cierto problema (Rodríguez, Gil y García, 1999). El registro de las observaciones se realizó a través de una pauta que focalizaba la descripción de inicio, desarrollo y término de cada actividad. Luego de este trabajo de campo se inicia la etapa analítica a través de la reducción de datos, la disposición y transformación de las unidades de análisis de base gramatical (Cáceres, 2003), y la obtención de resultados; operaciones que constituyen el proceso analítico básico de un estudio cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Se utilizó el enfoque de la teoría fundamentada donde el análisis e integración de la información en la etapa analítica se realiza a través del método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967), a través de la codificación abierta, axial y selectiva de los relatos de las distintas etapas de las reuniones de padres: inicio, desarrollo y cierre. Así, se busca ubicar las categorías en un modelo descriptivo que dé cuenta del objetivo del estudio.

Descripción de la muestra

La muestra está constituida por el registro de 70 reuniones de padres realizadas por las estudiantes de cuarto año de educación parvularia de dos universidades de la región metropolitana de Chile. Los resultados dan cuenta del registro de experiencias de instituciones educativas de distintas dependencias (particular, particular subvencionado, municipal) y en diferentes niveles educativos (jardín infantil y sala cuna, pre kínder y kínder, educación básica y educación media). El detalle de los casos registrados están descritos en los cuadros n. 2 y n. 3.

Cuadro n. 2: Descripción de casos de acuerdo a la dependencia

Dependencia	N	Porcentaje del total
Particular	58	82,9%
Particular subvencionado	8	11,4%
Municipal	3	4,3%
No Registrado	1	1,4%

La mayoría de los registros se realizó en reuniones de padres de instituciones educativas de dependencia particular.

Cuadro n. 3: Descripción de casos de acuerdo al nivel educativo

Nivel educativo	N	Porcentaje del total
Jardín/Sala cuna	33	47,1%
Pre kínder/kínder	24	34,3%
Básica	8	11,4%
Educación Media	5	7,1%

La mayoría de los registros de las reuniones de padres realizadas por las estudiantes corresponden a los niveles de educación inicial (n=57).

Presentación de resultados

A continuación se presentarán algunos de los resultados obtenidos en el estudio, a partir de los objetivos específicos propuestos

a) La práctica actual de la reunión de padres

Respecto a la duración de las reuniones registradas, estas son variables: la más corta se realizó en 35 minutos y la más larga se extendió por 2 horas y 15 minutos. El promedio registrado es de 1 hora y 15 minutos.

Respecto a la asistencia⁶, en general se registra alrededor un 70% de asistencia, valor relativamente constante en las distintas dependencias y niveles educativos registrados.

⁶ Registro de la frecuencia relativa obtenido a partir del n convocado y la asistencia registrada en cada uno de las 70 reuniones.

Cuadro n. 4: Registro de asistencia de acuerdo a la dependencia de la institución educativa

Dependencia	Promedio Porcentaje de asistencia
Municipal	84,8%
Subvencionado	73,3%
Particular	71,2%

Cuadro n. 5: Registro de asistencia de acuerdo al nivel educativo

Nivel Educativo	Promedio Porcentaje de asistencia
Jardín/Sala Cuna	70,6%
Pre Kínder/ Kínder	73,3%
Básica	72,5%
Media	73%

Las descripciones del inicio de la reunión generalmente consisten en el saludo y presentación de los presentes.

La educadora da la bienvenida a todos los padres, cierra la puerta y se sienta, comienza la reunión hablando de los niños, les cuenta que ella está muy feliz con el curso, que son niños que se portan bien y buenos para trabajar. (32, part, pk)

En algunos casos, se puede observar la intencionalidad del educador de crear un clima adecuado para el encuentro, lo cual se visualiza a través de alguna dinámica de presentación, contar con algún tipo de alimento para servir o exponer fotos o trabajo de los niños.

Se inicia la reunión dando la bienvenida a los padres y se introduce la reunión con una pequeña dinámica de grupo, en la cual se invita a los padres a sacar el distintivo de su hijo y junto con esto decir una cualidad o característica de éste. Ejemplo: "Hernán es muy alegre y le gusta cantar". (62, part, ji)

Educadora da la bienvenida invitándolos a comer galletas. Se firma una lista de asistencia. Se pide que se apaguen los celulares. (62, part, ji)

La dinámica de grupo y el dar inicio aludiendo a los niños, se observa principalmente en los niveles de niños más pequeños.

En el registro del desarrollo de la reunión, se pueden observar una gran variedad de temas, los que serán presentados en el siguiente punto.

El término de la reunión, es frecuente observar que el educador haga una síntesis de los temas tratados en la reunión y explicita los acuerdos

Para finalizar, la profesora se compromete a que la próxima reunión entregará la información que los padres quieran saber acerca de sus hijos, sus avances académicos y comportamientos en el establecimiento, ya que varios padres los preguntaron. (142, part, md)

Para terminar se realiza un resumen de los temas tratados y se reitera el compromiso que tiene el colegio y los padres para con los niños. Después realiza una pequeña oración (8, sub, bas)

También se observa que el educador consulte por dudas o preguntas, pero generalmente los padres y apoderados responden negativamente, dando la impresión de tratarse más de una instancia formal de cierre.

Se cierra diciendo si alguien tiene dudas (no hay) y se sirve café y galletas. (3, part, pk)

El término de la reunión también da cuenta de un espacio para la presentación o elección de la directiva de padres

Luego la educadora dice que necesitan un padre delegado de curso y otro delegado de las actividades religiosas, ambos padres se ofrecen y el resto está de acuerdo. Para terminar les agradece la presencia, le da importancia a la actividad y dice que habla muy bien de ellos que estén en la reunión y que en muchos casos estén los dos padres. (31, part, pk)

Al igual que en el inicio, se observan algunos espacios de carácter social e informal

Se les pregunta a los padres acerca de inquietudes o comentarios, se muestra un video realizado por las educadoras con fotografías de los niños. Se finaliza la reunión y algunos padres se acercan a la educadora planteando sus inquietudes. (29, part, pk)

Un aspecto interesante de destacar es que es solo en 6 casos de los 70 registros, se observa algún indicio de evaluación de la experiencia.

La educadora entrega lápiz y hoja a cada apoderado pidiendo que escriban sugerencias respecto a la reunión. Luego se despide y agradece la participación y la importancia de la educación de sus hijos. (23, ji)

b) Los temas que se tratan en la reunión de padres.

Durante el desarrollo de la reunión se da cuenta de una gran variedad de temas las que se pueden sintetizar en los siguientes grupos de contenidos:

- Presentación de la institución y de sus objetivos: aspecto que es desarrollado frecuentemente por un directivo de la institución. Este espacio, puede darse al interior del grupo curso o de manera conjunta agrupando varios niveles.

Se expone una presentación ppt. con los temas y objetivos, tales como: La rueda de aprendizaje High Scope, diagnóstico, propuesta de trabajo, y aspectos prácticos como revisión de libreta de comunicaciones, colación, salida de los niños.(28, par, pk)

Se presenta el objetivo del centro que consiste en atender cada particularidad de cada niño. (1, mun, ji)

- Declaración y descripción de normas: en este tema se reiteran principalmente dos aspectos: la importancia de la puntualidad y la necesidad de que los padres apoyen la adecuada alimentación de sus hijos.

Da a conocer normas de llegada y explica la importancia de asistencia regular de los niños al jardín, para que así no se atrasen. (4, mun, ji)

La educadora comenta que la reunión tratará de las normas de convivencia y que para esto se dividirán en 6 grupos. Los padres se dirigen a las mesas y en cada mesa hay un valor a trabajar. (12, par, pk)

- Descripción de las características de los alumnos, tanto desde su etapa de desarrollo como de las propias del grupo. Esta descripción incluye aspectos evaluativos (formales e informales)

En un comienzo temas generales de la adaptación de los niños al jardín, hablan de los regalones y luego explican un poco características propias de la edad que en este caso es de los 3 a 4 años; van mostrando lo normal de su desarrollo, en la etapa que están según algunos autores y al mismo tiempo dan tips para poder desarrollarlas más en la casa, como por ejemplo la autonomía, que dejen a los niños a hacer las cosas solos, como vestirse, lavarse los dientes, comer (...)(53, par, ji)

Se han mantenido los problemas de conducta en algunos niños, los cuales son muy bulliciosos, inquietos, conversadores, falta de respeto y en algunos casos muy impulsivos y agresivos. (52, par, ki)

- Descripción del currículum

El primer tema a tratar es el currículum con que funciona el establecimiento, para esto la educadora comienza explicando que el jardín tiene un currículum Reggio Emilia y les pregunta a los padres si sabe qué significa esto, a lo que de los 7 padres solo 3 responden que sí. La educadora les explica cuál es la visión, las características principales y los principios fundamentales de esta metodología. (43, par, ji)

La educadora informa que se realizará una presentación donde se explicará la metodología High Scope. Luego comienza la presentación leyendo todas las diapositivas y al terminar cada una de ellas termina diciendo un comentario. (17, par, ji)

- Descripción de actividades (pastoral, actos, fiestas)

Se finalizó el tema de la fiesta de graduación, donde todos los padres fueron capaces de escucharse y responder con respeto sus opiniones. La mayoría participó y se involucró con el tema. (40, par, med)

Se da paso a la apoderada delegada de pastoral, quien comunica que el colegio trabajará en el mes de la solidaridad. (26, par, ji)

- Rol de los padres. Se observa la declaración explícita de la importancia del compromiso y participación de los padres y su impacto en el aprendizaje de los niños.

(...) esperamos que podamos trabajar en conjunto para generar las posibles soluciones a este problema y que podamos aprender mutuamente de este proceso, y que de verdad sea un compromiso de parte de ustedes, nosotras ayudaremos en todo lo que nos pidan. (1, mun, ji)

La educadora registra en el pizarrón las ideas manifestadas y luego los padres desarrollan compromisos. Cada padre firma su compromiso junto al nombre de su hijo. (24, par, bas)

- Directiva de curso: tanto como para su designación por parte del grupo, como para dar cuenta de su gestión u organización de eventos.

Luego se presenta la directiva y se conversa acerca de temas financieros. (25, par, ki)

El curso tiene una directiva donde se les pide a los padres una plata, por mes para ir juntando plata para cualquier paseo cultural o de fin de año o alguna presentación con disfraz, 18 de septiembre (comprar empanadas)(...) (36, par, ki)

c) La participación de padres y educadores en la reunión de padres

Los registros de las reuniones muestran que quien lidera la reunión, es generalmente el representante de la institución educativa (directivo, coordinador, educador).

Finaliza la directora preguntando a los padres si tenían preguntas o comentarios. (17, par, ki)

(...) cuando la coordinadora explica que el verdadero objetivo de que estén todos convocados en el salón, es por qué se quiere hablar de un tema el cual está presente en sus hijos y que para poder abarcarlo se invitó a un comité de cuatro personas, una apoderada del colegio. (40, par, med)

De acuerdo a los registros, los padres generalmente reciben información y en algunos casos manifiestan preguntas o comentarios.

Cuadro n. 6: Registro participación de los padres

Participación de los padres	N
Espacio de opiniones, preguntas y comentarios	29
Ningún tipo de participación	41

Análisis

En general, los resultados de este estudio confirman y contextualizan algunas de las evidencias encontradas en la literatura. En primer lugar parece importante destacar que los registros de las reuniones reportan principalmente características del primer nivel de participación (Flamey, Gubbins & Morales, 1999), es decir, se centra en la entrega de información por parte del educador hacia los padres. Esta información abarca diversidad de aspectos los que pueden visualizarse en los resultados expuestos sobre el contenido de los temas tratados durante el desarrollo de las reuniones.

Más allá si los “niveles de participación” propuestos por los investigadores del CIDE y recogidos por la Política de Participación de Madres, Padres y Apoderados (Flamey, Gubbins & Morales, 1999; MINEDUC, 2002), son niveles o “tipos” de participación, parece claro que en esta área hay una oportunidad de innovación y cambio para disminuir los obstáculos de la participación de los padres, específicamente, aquellos que emergen desde “inexperiencia de las comunidades” y “de las estrategias o características del programa” (Unesco, 2004).

Pese a la voluntad política de una relación entre padres y educadores (MINEDUC, 2002), la realidad del registro muestra una relación vertical entre padres y educadores. Como plantea Assaél, Acuña, Contreras & Corbalán (2014),

“el control de la palabra se manifiesta tanto en quién puede hablar como en qué se puede decir” (p.22).

En este sentido, más coherente con la realidad observada es lo declarado en los proyectos educativos con las normas y procedimientos. Parece importante que tanto padres como educadores trabajen en conjunto instancias que dentro de la relación vertical evidenciada, puedan realmente contar con los recursos y estrategias que permitan potenciar el aprendizaje de los niños, tanto en la escuela como en el hogar.

En esta misma línea, sería importante preguntarse cuánta de esta información podría ser entregada a través de otros canales (trípticos, entrevistas, murales, página web...) (Silva y Suárez, 1990) que no requirieran del traslado y presencia de los padres y apoderados en tiempos que, generalmente, están destinados a la familia.

El tema de la “asistencia” de padres es reiterado tanto en los registros de las reuniones como en las referencias estudiadas. Algunos de ellos plantean la asistencia a la reunión de padres como un indicador de participación (Assaél, Acuña, Contreras & Corbalán, 2014; Barrientos, 2015), sin embargo, la tendencia encontrada es más ambiciosa, aludiendo a los niveles superiores de participación.

“Consideramos pertinente y fundamental ‘entender que la participación, en un centro escolar, es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de determinadas tareas que se desarrollen’ (Antúnez, 2000:89) y no solo el ejercicio de asistir al centro a dejar una aportación, a recibir información en una reunión o a disfrutar de alguna actividad recreativa o cultural”. (Barrientos, 2015, p. 45)

En el mismo sentido, las instancias de interacción entre padres reducidas a la organización de eventos o actividades presenta el desafío de potenciar una instancia “grupal”, como espacio de aprendizaje entre pares, considerando la experiencia que tiene cada uno de los padres y madres presentes en la reunión respecto a su desempeño como primer educador.

La acepción del concepto de participación (ver cuadro n. 1) comprendida en los relatos de las reuniones, se aproxima más a “relación familia – educación” e “integración de los padres” que a “participación de la familia en la educación” (Blanco & Umayahara, 2004)

Conclusiones

El objetivo propuesto para este trabajo era

“analizar la reunión de padres como uno de los espacios tradicionales de encuentro entre padres y educadores”.

Durante su desarrollo, se expusieron evidencias teóricas y prácticas que quieren abrir espacios de reflexión para educadores y padres.

Los resultados llevan a interpretar la existencia de un choque de expectativas entre padres y educadores, lo que dificultaría la comunicación y el verdadero encuentro entre familia y escuela.

Desde la propuesta metodológica, es importante explicitar que este estudio tienen limitaciones importantes, dada la naturaleza misma del contexto en que emerge: una reflexión que surge desde la docencia universitaria, donde la metodología de recolección de datos (observación no participante) no permite el registro directo del investigador (involucrado desde sus concepciones y valoraciones en el análisis de la información recogida, propio del enfoque cualitativo) pasando por las subjetividades de los observadores. Sin embargo, los registros recogidos y la rigurosidad del método de análisis permiten proyectar los resultados, por ejemplo, como insumos para un estudio de corte cuantitativo que permita trabajar con una muestra representativa.

Desde el punto de vista de los resultados, se confirma la evidencia recogida en la problemática, sobre la urgente necesidad de mejorar la reunión de padres como instancia tradicional de encuentro y que se devela como una oportunidad de participación e involucramiento parental, más allá que solo un momento donde se recibe información.

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva Familia-Escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche*, 14(2), 149-161. Recuperado de <http://goo.gl/cvs0Fq>.
- Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C. & Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, Vol. 13, N° 1: 11-21. Recuperado de <http://goo.gl/ZbUk9k>.
- Arancibia, M.L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 14(3), 1-18. Recuperado de <http://goo.gl/mCkwJn>.
- Arostegui, I., Darretxe, L. & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. Recuperado de <http://goo.gl/W4X6LQ>.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2, 7-26. Recuperado de <http://goo.gl/PkcHUN>.

- Barrientos, C. (2015). *El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli – Chile*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Trineo. Santiago, Chile. Recuperado de <http://goo.gl/9l84Ld>.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, Vol II/2003, 53-82. Recuperado de <file:///C:/Users/pvalverde/Downloads/3-12-1-PB.pdf>
- Cedeño, H. (2015). *La relación hogar escuela y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños y niñas del segundo año del centro de educación básica Dr. José Ricardo Martínez Cobo en el año lectivo 2014 – 2015 durante el primer quimestre*. (Tesis de grado para la obtención de título de licenciado en educación). Universidad laica “Eloi Alfaro” de Manabi. Manta, Ecuador. Recuperado de <http://goo.gl/P9aMlo>.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs: serving children from birth through age 8. *NAEYC, 3a ed.* Washington, D.C.: USA.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels: Familles et école = Home-school relationships within a partnership goal: three complementary theoretical frameworks. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 3, (1-2), 31-49.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, third edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Flamey, G., Gubbins, V. & Morales, F. (1999). *Los Centros de Padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. CIDE. Santiago de Chile. Recuperado de <http://goo.gl/cMqJO4>.
- Frete, G., Salinas, J. & Vio, F. (2013). Efecto de una intervención educativa sobre el consumo de frutas, verduras y pescado en familias de niños preescolares y escolares. *Archivos latinoamericanos de nutrición*, Vol. 63 No 1, 2013. Disponible en <http://goo.gl/FFmPtM>.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Editoriales Morata. Madrid, España.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York, USA.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc GrawHill, Mexico.
- Ibarra, F., Meirone, G. & Navarrete, Y. (2010). *Un estudio de caso sobre las oportunidades de participación que entregan dos colegio de la región metropolitana a padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los alumnos*.

- (Para optar al Título de Profesor de Educación Básica y al Grado Académico de Licenciado en Educación). Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. Recuperado de <http://goo.gl/wDxrmj>.
- López, K. (2015). Análisis de la gestión de la política educativa del Ministerio de Educación de Chile desde la percepción de estudiantes docente y directivos. *Contextos educativos*, n. 18, 43-59. Disponible en <https://goo.gl/4U4MNC>.
- Martinic, S. (2002). Participación y calidad educativa. *Expansiva*, n 82, 1-16. Disponible en <http://goo.gl/O78fMI>.
- Strasser, K., Mendive, S., Susperreguy, M. (2012). Los procesos familiares como mediadores relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. En Mena, I.; Lissi, M.R.; Alcalay, L. y Milicic, N. (2012). *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile (Capítulo 11), Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2004). *Propuesta de Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Gobierno de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://goo.gl/4jefRZ>.
- Pérez, L.M., Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Unicef y Gobierno de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://goo.gl/V9tGxr>.
- Pérez, L.M., Cortese, I. & Gallardo, G. (2007). *Construyendo una alianza efectiva familia-escuela. Reuniones de apoderados: Experiencia de Conchalí*. UNICEF, Santiago, Chile. Recuperado de <http://goo.gl/RnxSOD>.
- Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. 9 (2), 271-287.
- Rabash, J., Leckie, G., Pillinger, R., & Jenkins, J. (2010). Children's educational progress: partitioning family, school and area effects. *Journal of the Royal Statistical Society*, 173(3), 657-652.
- Reveco, O. (2001). *La Relación Jardín Infantil- Familia Desde Lo Cotidiano Seis Dimensiones Para Su Fortalecimiento*. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela. Recuperado de <http://goo.gl/334Kev>.
- Rivera; M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhe* 2006, Vol.15, Nº 1, 119-135. Recuperado de <http://goo.gl/rzuvWd>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, G. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Malaga, España.

- Silva, M. & Suárez, V. (1990). *Comunicación entre padres y maestros: un problema a resolver*. Documentos de apoyo a la docencia Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Valverde, P. & Valdivia, M. (2006). Participación de los padres en los jardines infantiles. *Boletín de Investigación Educativa*, 23(2), 207-232.
- Villarroel, G. & Sánchez, J. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, N° 28, 2002, 123-141. Recuperado de <https://goo.gl/9q1DLj>.

La escuela encarnada¹

M. DOLORES DEL RIO²

*“No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella.”
(Freire, La educación como práctica de la libertad, 2009)*

Resumen

El trabajo plantea las bases que la ontología de E. Levinas podría aportar para repensar el enfoque de la “responsabilidad social corporativa” en una institución como la escolar.

La ética como relación fundamental permite replantear este concepto que llega desde el ámbito empresarial y cuya praxis se encuentra, de alguna manera, teñida de la visión que este sector le provee.

La RSC (responsabilidad social corporativa) surge como respuesta. Y como respuesta a un reclamo, a un cuestionamiento externo a la voluntad institucional. Surge de la necesidad de estas organizaciones de generar un cierto consenso en su imagen pública, de ponerse en contacto de forma “amigable” con la comunidad.

Desde esta óptica, aún en el ámbito educativo, la responsabilidad social se liga a las actividades “extracurriculares” o de “extensión”, planteadas desde una cierta vocación altruista de ayuda de algunas personas a otras a las que se considera “necesitadas”.

El planteo de Levinas permite enmarcar la conciencia social de la propia actividad en el terreno de lo fundamental en lugar de lo accesorio. Permite plantear la relación social en la base de la institución escolar y no como un apéndice de sus objetivos y actividades.

La propuesta consiste en visibilizar el rol propio de la escuela en el ámbito de la construcción de lo social y lo político en el hombre, que le otorga un marco primario de responsabilidad y una actividad específica.

¹ Incarnated school.

² Universidad Austral, Escuela de Educación, mdelrio@educ.austral.edu.ar.

Palabras claves:

Responsabilidad – Levinas – institución escolar – educación social y política

Introducción

El presente trabajo pretende esbozar las bases que la ontología de E. Levinas podría aportar para repensar el uso de la llamada “responsabilidad social corporativa” de una institución como la escolar.

La ética como relación fundamental permite replantear este concepto que llega desde el ámbito empresarial y cuya praxis se encuentra, de alguna manera, teñida de la visión que este sector le provee.

La RSC (responsabilidad social corporativa) surge como respuesta. Y como respuesta a un reclamo, a un cuestionamiento externo a la voluntad empresarial. Surge de la necesidad de estas organizaciones de generar un cierto consenso respecto de su imagen pública, de ponerse en contacto de forma “amigable” con la comunidad en la que están físicamente inscriptas (Carrol, 1999).

Si bien en los últimos años hay una cierta superación de la visión netamente comercial o de marketing de las actividades englobadas bajo este respecto, tal como se refleja en el espectro académico (cfr. Garriga, E. y Melé, D., 2004 y Argnadoña, 2011), es notable que el marco de las intervenciones sociales que se dan mantienen el formato propio de ese marco teórico.

En el ámbito educativo la responsabilidad social se liga a las actividades “extracurriculares” o de “extensión”, planteadas desde una cierta vocación altruista de ayuda de algunas personas a otras a las que se considera “necesitadas”.

El planteo de Levinas permite enmarcar la conciencia social de la propia actividad en el terreno de lo fundamental en lugar de lo accesorio. Permite plantear la relación social en la base de la institución escolar y no como un apéndice de sus objetivos y actividades.

1. El problema del origen y la definición de la RSC

La RSC analizada desde los años 50 en el ámbito empresarial tuvo numerosas definiciones y enfoques muy diversos (Carrol, 1999).

Para la revisión de estos enfoques se toma al estudio de Garriga y Melé (2004) que señala cuatro grandes grupos de teorías dentro de las cuáles podrían inscribirse las posturas sobre la RSC: las instrumentales, la políticas, las integrativas y las éticas³.

En el primer grupo se conjuntan las teorías que señalan la relación entre un comportamiento ético y responsable del negocio y las ganancias generadas. Ese enfoque de medición del desempeño socialmente responsable desde la ventaja del desempeño financiero es el que más claramente marca que el fondo rentable de la RSC como estrategia.

Las versiones “políticas” se centran en el poder que las corporaciones tienen o pueden alcanzar en la sociedad y el uso responsable de este poder desde el reconocimiento de sus derechos y deberes sociales. Esto mantendría a estas organizaciones dentro del ámbito de la legalidad.

En el tercer grupo estarían representadas aquellas teorías que asumen la RSC desde el stakeholder *management*, esto es, desde la satisfacción de los grupos de interés que pueden ejercer algún tipo de presión sobre la institución siempre, en última instancia, desde la visión de la sustentabilidad económica de la empresa.

Finalmente, un cuarto grupo que entiende esa relación entre empresa y sociedad desde la ética. La corporación debería asumir sus obligaciones sociales como obligaciones éticas por encima de cualquier otra perspectiva. Sin embargo, en la mayoría de las teorías reseñadas dentro de este grupo, subyace la idea de que la responsabilidad social consiste en atender a los “efectos secundarios” de las decisiones *management*.

En el mejor de los casos, en la propuesta del “*management case*” de Argandoña, la responsabilidad del directivo incluye las consecuencias de sus acciones sobre los demás y sobre él mismo, es decir, atiende a la posibilidad del desarrollo de virtudes personales y de medir los resultados de sus decisiones en el largo plazo y no sólo en lo inmediato.

Aún así la responsabilidad se concibe como una consecuencia, como una atención a las circunstancias y grupos en los que recae la acción. Como si el todo social en el que la corporación está inmersa fuera un actor subsidiario de su misión e intereses: un ámbito de realización personal o corporativo. De alguna manera siempre subyace el interés de

“darle un valor estratégico a la responsabilidad social a su vez alineada y en consonancia con la estrategia económica de la empresa.” (Toro, 2006)⁴

³ Siguiendo la taxonomía de Argandoña (2011) se podrían denominar: *legal case* a las versiones políticas, *social case* a la gestión de *stakeholders*, *moral case* a las éticas y *business case* a las instrumentales.

⁴ Aún en el enfoque ético que propone Argandoña (2011) “*managment case*” permanece el resabio de la ética consecuencialista, tal como el autor asume explícitamente, aunque de un modo moderado. En el análisis de la ética de Levinas podrá percibirse la prioridad ontológica de la ética centrada en el Otro y no en el yo (el Mismo), aún en el caso de su perfeccionamiento moral.

Ese valor estratégico significa comprender en qué medida la RSC genera ventajas competitivas, se convierte en un diferencial y añade valor a la empresa. Entendiendo la empresa como una organización con el lucro como fin principal, se comprende que se vea necesario poner la RSC en función del objetivo primordial (Drucker, 1984, pág.62 citado en Carrol, 1999, pág. 286)

Así se alinea una cierta *performance* social con la *performance* económica de las actividades. Si bien hay un intento creciente de acercar la RSC al *core* del negocio, no hay duda de que el *core* sigue siendo el negocio mismo y lo social, cuanto más, un recurso estratégico en función de esos beneficios.

Una metafísica de la responsabilidad en Emmanuel Levinas

E. Levinas (2002) señala dimensiones de la responsabilidad que invierten su posicionamiento en la actividad humana. La responsabilidad es para este autor causa más que consecuencia de la relación social.

La responsabilidad aparece en la ética clásica fundamentalmente como una consecuencia. Responsable es aquel que *responde* por las actividades *ya realizadas*, las decisiones *ya tomadas*, las palabras *ya dichas*. Aristóteles en el libro III en su *Ética nicomaquea* la refiere como contrapartida de la acción voluntaria, es decir, de aquello que el hombre ve como bueno y decide hacer.

Para Kant el hombre es responsable en la medida en que es libre. Y el hilo lógico sigue desde la libertad a la autonomía, de la autonomía a su dignidad, de la dignidad a su racionalidad. Es en la *Metafísica de las costumbres* donde queda perfilado que la moralidad es la relación de las acciones con la autonomía de la voluntad.

Levinas revierte el planteo desde la prioridad ontológica del Otro sobre el Mismo. El fundamento de la ética levinasiana es el cuestionamiento de la espontaneidad del Mismo por parte del Otro. El Mismo se relaciona con el mundo desde el morar “en lo de sí”, primordialmente desde la posesión. En ese sentido, en la situación originaria, el Mismo implica una relación con el mundo desde el egoísmo.

Es la aparición del rostro del Otro, especialmente cuando en ese rostro se evidencia la necesidad, lo que cuestiona la posesión del Mismo, cuestiona su egoísmo. La libertad es la posibilidad del Mismo de manejarse en el mundo, poseyéndolo y comprendiéndolo.

“Tal es la definición de libertad: mantenerse contra lo Otro a pesar de la relación con lo Otro, asegurar la autarquía de un Yo.” (Levinas, 2002, pág. 70)

La existencia del Mismo es su propia libertad, su ámbito de poder.

Pero la libertad como posición originaria del hombre entraña un riesgo: el riesgo de la inhumanidad. Levinas lo advierte en un pasaje de reflexión, como un llamado de atención histórica en el entramado de Totalidad e infinito:

“[...] una experiencia aguda de lo humano enseña, en el siglo xx, que los pensamientos de los hombres son conducidos por las necesidades, que implican sociedad e historia; que el hambre y el miedo pueden vencer toda resistencia humana y toda libertad. No se trata de dudar de esta miseria humana -de este imperio que las cosas y los malvados ejercen sobre el hombre- de esta animalidad. Pero ser hombre es saber que es así. La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro. Pero saber o ser consciente, es tener tiempo para evitar y prevenir el momento de inhumanidad. Este aplazamiento perpetuo de la hora de la traición -ínfima diferencia entre el hombre y el no hombre- supone el desinterés de la bondad, el deseo de lo absolutamente Otro o la nobleza, la dimensión de la metafísica.” (pág. 59)

La existencia del Mismo se torna ingenua si se detiene en el vivir “para sí”. El Otro cuestiona la posesión que origina el gozo egoísta del Mismo, cuestiona por tanto, su libertad, y se planta frente al Mismo pidiendo una escucha y una respuesta. El rostro del otro cuando se manifiesta en su debilidad e indigencia, cuando se muestra en el pobre, en el extranjero, en la viuda, exige esa respuesta.

Una libertad que puede tener vergüenza de sí misma funda la verdad. El recibimiento del Otro es el comienzo de la conciencia moral, que cuestiona mi libertad “en tanto que yo no soy inocente espontaneidad, sino usurpador y asesino.” (Levinas, 2002, pág. 106)

En el Yo se podría dar la felicidad egoísta y completa, pero algo impele al hombre hacia el Otro: el “Deseo”, al que el hombre es capaz de sacrificar su felicidad. Deseo no es necesidad: el deseo parte del Otro –“es una aspiración que lo deseable anima” (Levinas, 2002, pág. 85)- y la necesidad, en cambio, parte del sujeto. Ese deseo generoso lleva en la ética el nombre de “Bondad”.

La moral, por tanto, no podría reducirse nunca a la intimidad de la conciencia personal. Si bien la libertad constituye la esencia del Mismo, esa libertad no es de ninguna manera una “propiedad”, de la que pueda hacer uso a su antojo. No es indeterminación, ni siquiera autodeterminación. El Mismo recibe su libertad de la afirmación del Otro. El Otro se torna Señor, sobre el cual el yo no tiene poder. La captación primaria pre-objetiva es la de la propia indignidad moral: la propia subordinación al otro.

La necesidad del Otro se convierte en parámetro de la libertad. El Otro está sobre el Mismo, se impone como Señor: el Otro es principio y límite de la libertad moral. Como se da una imposibilidad metafísica de prescindir del Otro, se da la misma imposibilidad moral de hacerlo.

La única posibilidad de anular al Otro, que se presenta frente a yo cuestionándolo, es matarlo: anularlo. Ahí es donde surge con fuerza la inmoralidad del asesinato y, por tanto, de eliminar al Otro como Señor de la propia libertad.

El ser-uno-para-el-otro o el vivir-para-el-otro como concepto base del entramado social brinda la certificación de no abuso del poder. Esa definición del papel de cada uno viene a garantizar el respeto de la justicia y de la correlación entre deberes y derechos. Se opone a la visión de la sociedad como un conjunto dentro del cual cada uno pueda buscar sus propios intereses y, mucho menos, servirse del otro.

El mundo mismo se presenta para el autor como algo que se constituye o bien frente a la posesión del gozo, o bien frente a la donación al otro. El yo del hombre se constituye *en* la relación. La relación social es la base de configuración del hombre.

“La relación social no es una relación cualquiera, una de tantas otras de las que pueden producirse en el ser, sino su último acontecimiento.” (Levinas, 2002, pág. 234)

El yo se constituye desde el Otro como alteridad radical. La relación no inhiere en una sustancia ya constituida, modificándola. La relación constituye esa sustancia de manera *que la hace ser tal*.

Responsabilidad no es consecuencia de un acto, responsabilidad es la situación originaria del hombre. El yo no termina siendo responsable de sus actos, no responde frente al que reclama las consecuencias de la acción. “Es” responsable y en esa responsabilidad está investido. La presencia del otro clama por el yo: por sus posesiones, por su tiempo, por su vida. No hay hombre fuera de esta relación. No hay vida humana que no sea profundamente responsable.

La responsabilidad “es” situación, acontecimiento del hombre. Pero la toma de conciencia de esa responsabilidad es progresiva: es aprendizaje. Un aprendizaje como el del recién nacido que explorando su cuerpo y las posibilidades de su cuerpo descubre su potencialidad. Así el hombre, en la vida social tiene la necesidad de explorarse y descubrir en sus potencialidades el Deseo y la Bondad.

Parte de este aprendizaje es espontáneo, se da por inmersión. Valga la redundancia, la socialización del hombre se produce en el medio social. Y el aprendizaje social del hombre también. Si bien la familia es la primera instancia social, la comunidad escolar brinda un primer espacio de apertura al otro fuera del lazo biológico o afectivo del ámbito familiar.

2. Un nuevo sentido de RSEd

En primer lugar se hace necesario establecer qué tipo de institución es la escuela para poder iniciar un análisis sobre su responsabilidad social. En qué medida la institución escolar es responsable *en lo social* o *de lo social* dependerá de cómo se la entienda.

H. Arendt (Arendt, 1996) señala que la escuela, como institución educativa de acogida, no se encuentra inserta propiamente ni en el ámbito de lo privado ni en el de lo público, sino en esa zona intermedia de lo social.

Desde la perspectiva de la administración escolar, la escuela es una institución propiamente pública que nace como respuesta a las necesidades sociales del hombre.

“La institución escolar es un servicio público que se brinda a la comunidad, por tanto, todas las escuelas son públicas. Las escuelas, ya sean estatales o privadas, son públicas en tanto cumplen un papel un servicio (sic) de bien social a la comunidad.” (Perrone, G. y Propper, F. V., 2007, pág. 175)

Pondrían tomarse otras líneas teóricas, pero siempre queda señalado el interés comunitario de la educación. Ese interés comunitario se entiende desde una noción amplia de la educación como

“proceso por el cual todo humano se incorpora al patrimonio cultural de la comunidad en la que va desarrollándose su existencia” (Castillejo Brull, 1991, pág. 179).

El patrimonio está constituido por aquello que la sociedad en su conjunto considera que hay que proteger y conservar para la posteridad.

La educación es un modo de acceso a la sociedad, la iniciación en un código, en una serie de reglas y creencias. Educación como sinónimo de socialización, o como uno de sus modos, es

“proceso de transmisión de valores, normas, creencias y comportamientos” (Ander-Egg, 2000, pág. 103).

La educación es el medio más importante para preparar a los individuos a la vida social. Su finalidad misma es ayudar a constituir o desarrollar ese ser social que es el hombre. Es a través de la educación que el hombre adquiere la noción y la relevancia de las instituciones sociales, políticas, económicas en las que, por el hecho de vivir en una comunidad humana, está inmerso.

La sociabilidad es connatural al hombre. Sus necesidades, la fragilidad de su constitución física, la falta de autonomía que arrastra durante sus primeros años lo ponen de manifiesto. Pero si la vida en sociedad es parte de la naturaleza humana, también lo es su vertiente cultural.

El hombre no es sólo fruto de sus esfuerzos personales. Cada uno recibe el trabajo que generación tras generación la humanidad hizo para el porvenir. Cada generación deja su herencia a la que viene detrás, los resultados de la experiencia humana se conservan y se transmiten desde la tradición oral y escrita, desde el arte y los monumentos figurativos, desde los utensilios y los medios de comunicación y producción. El terreno natural se va cubriendo de este modo de un rico cultivo que va aumentando sin parar:

“[...] esta acumulación no es posible más que en el interior y por obra de una sociedad. Ya que a fin de que la herencia de cada generación pueda conservarse y añadirse a las demás, es menester que exista una personalidad moral que dure por encima de las generaciones que van pasando y que vaya vinculando unas con otras: y esta es la sociedad.” (Durkheim, 1976).

La sociabilidad humana no es abstracta. La sociedad se da, para cada hombre, en un tiempo y un espacio determinados, no sólo “espacial” y “temporal” sino culturalmente. A cada hombre toca inscribirse en un momento histórico, en una etapa de la historia en la que la humanidad busca constituirse en sociedad, en espacio común de desarrollo.

Ser social implica también ser histórico y cultural, hay una serie de “situaciones dadas” a la vida cotidiana del hombre que son parte de su “mundo de la vida”. Ese es un aspecto de la vida social: la vida *nos es dada* en una sociedad con sus reglas, con sus normas y con sus instituciones. La escuela prepara la “lectura del mundo” (Freire, 1996, pág. 57). El mundo sociocultural en el que el individuo se ve inmerso al nacer tiene su propio discurso, un “discurso social” (Angenot, 2012). Su comprensión y su lectura requiere la adquisición de un código, del conocimiento de unas ciertas convenciones, de un “estado del arte” de las cuestiones tanto científicas (unos conocimientos técnicos) como sociales (unas ciertas normas, reglas y creencias muchas veces no escritas sino implícitas en las prácticas). Ese código es el que brinda la educación.

La educación asegura a los hombres una mínima comunidad de ideas y sentimientos, sin los cuales es imposible cualquier sociedad, en este sentido, “la educación es una función esencialmente social” (Durkheim, 1976).

La sociabilidad es natural, la mutua dependencia y la mutua necesidad es propia del hombre. Pero las determinaciones políticas, sociales, jurídicas, económicas en las que la sociedad cristaliza, no. La contrapar-

tida de ese *estar situado* culturalmente, en la posición que otros hombres determinaron para el individuo, es su propia capacidad de transformación de lo cultural y social.

Si la sociedad humana históricamente situada es fruto de la cultura, esto es, del trabajo del hombre, es responsabilidad del hombre conocerla y adaptarse, pero es también responsabilidad del propio hombre desarrollarla y transformarla.

Parte de la función educativa consiste en ayudar al individuo a superar su propia individualidad, su propio egoísmo original, su inclinación a satisfacer inicialmente sus propias necesidades y deseos para pensar y hacer lo social o, en su caso, para *re-pensarlo y re-hacerlo*.

La educación como proceso de concienciación, es tanto toma de conciencia de la propia posición, como de las propias posibilidades de modificarla. Esas posibilidades están insertas en el todo social y su concreción está condicionada por él. Dicho de otra manera, llevar a la práctica esas modificaciones implica crear sus condiciones de posibilidad.

El ámbito en el que se crean es la política:

“un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían” (Arendt H., 1997, pág. 50)

La educación para la política

La preocupación política es la preocupación por el espacio común. El Diccionario de Política (Bobbio, R.; Matteucci, N. y Pasquino, G., 1998, pág. 1222) señala que, en sentido, clásico política es la

“esfera de todo lo que afecta la vida de la polis, incluye todo tipo de relaciones sociales, de tal modo que lo ‘político’ coincide con lo ‘social’.”

Implica poder superar la preocupación del hombre por sí mismo, para ocuparse del mundo. Si se entiende al hombre como un individuo que tiene que sobrevivir a través del tiempo *que le toca*, en un mundo *que le toca*, la única preocupación de la educación será prepararlo para su adaptación: las competencias y destrezas necesarias para hacerse, en la medida de lo posible, de unos bienes que son escasos.

Si, en cambio, se entiende al hombre como un ser destinado a adaptar al mundo en el que vive en función de las necesidades de todo el grupo social, despertar la vocación política del hombre es la primera función de la escuela.

En consonancia con la metafísica de Levinas y desde la postura de Arendt, puede entenderse que

“la política nace en el Entre–los–hombres (...) surge en el entre y se establece como relación.” (Arendt H. , 1997, pág. 46)

La relación está en la base de la vida política del hombre. Estar abierto al otro, estar primordialmente atento al otro es la fundamentación. Hay seres políticos en la medida en que hay comunidad. Un individuo aislado no “tiene” vida política, no tiene vida en comunión con otros.

La educación para la relación es la base de la educación política, ser-con-otro es un aprendizaje; el aprender a vivir juntos que sugiere el infome Delors:

“Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.”

Una visión amplia de lo que es la política permite sacudir mitos y leyendas en torno a la noción de educación política. La propuesta de una educación para la política entraña un temor. Y un temor fundado cuando se entiende la política como burocracia de los partidos políticos o partitocracia (nombre que acuñara Gustavo Bueno) Durkheim advierte sobre esa posibilidad:

“La Escuela no puede ser cosa de un partido y el maestro faltaría a sus deberes si se pusiera a hacer uso de la autoridad de que dispone para arrastrar a sus alumnos al surco de sus simpatías partidistas personales por muy justificadas que a él le parezcan que son.” (Durkheim, 1976, pág. 106)

El temor al dogmatismo, a la “bajada de línea” es uno de los prejuicios que llevan a dudar de la importancia de preparar en la escuela para la intervención política. El otro es la “huida hacia la impotencia” (Arendt H. , 1997, pág. 51) es el temor de tener que actuar o el deseo de no tener que actuar.

La educación como socialización tiene riesgo de domesticación si no es acompañada por la educación para la mirada crítica y la intervención. Estas expresiones frecuentes en el ámbito marxista no se ciñen sin embargo a esa concepción filosófica y política.

La escuela, particularmente la que se gestiona en el ámbito privado, corre el riesgo de crear sujetos preparados sólo para la vida privada y con algún barniz cultural de ética y ciudadanía. Pero esa escuela no está cumpliendo con su misión, con su principal responsabilidad social que es preparar a los hombres para la acción.

Las siguientes palabras de Paulo Freire podrían ser leídas desde todos los horizontes teóricos, como una llamada a salir del inmovilismo al que lleva esa privatización del modelo cultural y social:

“Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción y la aceptación de que no hay vida en la inmovilidad. De que no hay progreso en el estancamiento. De que si soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructuras injustas de la sociedad. No puedo, traicionando la vida, bendecirlas. Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.” (Freire, 1996, pág. 97)

La voluntad de transformación de la realidad social es un objetivo con frecuencia olvidado por la escuela, aunque estuvo en la base de su surgimiento histórico en la Argentina. La responsabilidad por lo social no es algo que finalmente compete también a la escuela, sino su misión más profunda, la más irrenunciable.

Depende de la concepción de hombre, de la que deriva una concepción de escuela y de educación, se verá más o menos sesgada la noción de su responsabilidad social. Un pequeño *excursus* histórico permitirá establecer el papel de la educación como instrumento para la formación de ciudadanos conscientes de su papel y de su importancia.

Breve trayectoria de institución escolar en la Argentina

Desde el primer momento de la independencia de las colonias americanas, a principios del S. XIX, se vio la necesidad de organizar las instituciones para proveer la educación del pueblo. Hasta el momento, la mayor parte de las escuelas estaban en manos de congregaciones religiosas. Pero los distintos caudillos regionales se hicieron cargo de dicha organización y empezaron a desarrollarse “Juntas protectoras de Escuelas”. En muchas provincias, estas juntas estaban formadas por vecinos que se hacían responsables de la recaudación de impuestos, la administración de fondos y la atención de niños pobres, así como de la erección de nuevas escuelas en los distintos distritos (Puiggrós, 1998).

La organización de los establecimientos educativos, de lo que hoy se llama nivel básico y medio, en forma de “sistema escolar” y la implantación de los principios de gratuidad y obligatoriedad se desarrollaron en Buenos Aires bajo el gobierno de Rivadavia (Puiggrós, 1998). En el mundo, la “Escuela” se constituía como forma educativa hegemónica, como de las mayores construcciones de la modernidad (Pineau, 1996). Ya en la primera escritura de la Constitución Argentina, en 1853, consta que las provincias deben asegurar la educación primaria y que el Congreso debe dictar planes de instrucción general y universitaria.

Cuando en 1856 Sarmiento asume el Departamento de escuelas de la provincia de Buenos Aires se generaliza la instrucción básica. La escuela tiene su propio espacio, un espacio público, constituido y garantizado tanto por el Estado como por los beneficiarios (Montenegro, 2012). Sarmiento (presidente de la Argentina entre 1868 y 1874) concibe la educación como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización, tomando fundamentalmente el modelo anglosajón que pudo conocer directamente en Norteamérica (Tedesco, 1993). La función pública de la enseñanza se transfirió pronto en función política desde la que tendió a formar hombres aptos para cargos políticos, convirtiéndose en patrimonio de una elite (Tedesco, 1993).

Desde la visión de Sarmiento, la institución educativa tiene una finalidad rectora que define y circunscribe sus objetivos: instaurar la civilización. Cuando en 1845 Sarmiento escribe *Facundo*, bajo lema “Civilización vs. barbarie”, divide el estilo educado de la ciudad de Buenos Aires -con flujo continuo de inmigrantes- más europeizada y “civilizada”, de las ciudades provincianas, donde lo retrógrado – la barbarie caracterizaba al indio y al gaucho con sus resabios coloniales.

La expansión de la escuela pública tiene el objetivo de reproducir la cultura, transmitirla y configurar la vida social desde la formación intelectual. Esa posición dio a los actores educativos un lugar de privilegio en la sociedad. La transmisión de los saberes culturales, la historia, la tradición y la ciencia daban a la escuela un lugar preponderante como agente de la cultura. (Finocchio, 2009)

La expansión de la escuela como forma educativa hegemónica se considera como el cambio pedagógico y social más profundo en el paso del siglo XIX al XX. En la mayoría de las naciones, y la Argentina no fue la excepción, la educación básica se volvió obligatoria y la escuela se convirtió en sinónimo de progreso. Esto motivó una creciente homologación entre escolarización y proceso educativo. Huelga decir, que la escuela queda erigida en el agente fundamental de la educación social y política.

En el S. XXI la escuela moderna entra en crisis, como entra en crisis la sociedad moderna. El modelo hegemónico globalizado de la economía y la exclusión de vastos sectores de la población piden una atención especial en una institución social relevante como la escuela. Señala Carlos Cullen (1998) que una constante, tanto en los diagnósticos de crisis como en las propuestas de transformación educativa, es la necesidad de reformular la función social de la escuela:

“En realidad, se trata de enseñar la convivencia como problema de ciudadanía, es decir, de pertenencia a un orden público común” (Cullen, 1998, pág. 40)

La escuela hoy no puede escapar de esa misión y de ese desafío de poner o mantener en vigencia lo público. No puede cerrar los ojos a la sociedad, que desde dentro y desde afuera, la constituye.

Conclusiones

El auge de la Responsabilidad Social como práctica empresarial puede ser una moda más, un modo de filantropía o de esconder o maquillar las malas prácticas corporativas. La escuela, y en esto probablemente hay más riesgo en las escuelas de gestión privada, no puede sumarse a una moda así. No puede hacer de la Responsabilidad Social Escolar una fachada de buena voluntad para encubrir falencias propias o prácticas académicas o administrativas incongruentes.

El repaso histórico y teórico de la noción de RSC nos permite sostener que lo propio de la escuela no es realizar “acciones de responsabilidad social”, entendidas como subsidiarias de su misión educativa. Es necesario pasar de la responsabilidad como consecuencia, como “imputación reactiva” a la responsabilidad como causa, como “compromiso proactivo” (Vallaey, 2006) Se trata de dejar de pensar la responsabilidad *de lo que ya fue hecho* o a ser responsable como *lo que debe ser hecho*.

La función originaria de la escuela es educar para la responsabilidad social, que debe ser entendida desde este marco teórico como educación para un obrar humano, educación para la humanidad. No es respuesta a un reclamo externo, no es un mínimo de legalidad exigible ni la búsqueda altruista de la propia “tranquilidad moral”. Es, más bien, la responsabilidad por el otro como el sentido último de toda acción moral.

La relación entre teoría y práctica de la responsabilidad social así comprendida quiebra cualquier pretensión de independencia. No se puede educar teóricamente para la responsabilidad social ni se puede alejar la práctica de la profundidad teórica si caer en su vaciamiento.

Sin duda, es la familia el primer ámbito de socialización y de educación para la vida social. Pero el paso siguiente corresponde a la institución educativa donde se completa ese proceso de socialización.

La propuesta de este nuevo concepto de responsabilidad social es la no-indiferencia. La misión social de la escuela, su primera responsabilidad en el entorno social, su principal impacto sistémico sería la educación del hombre para la no-indiferencia.

La educación para la no-indiferencia empieza en el propio grupo de pares, en el primer ámbito en el que se adquiere un rol social. La no-indiferencia con el otro necesita ser educada en el momento mismo en que la psicología evolutiva del hombre empieza a darse cuenta de que hay otro, otro yo, “otro que yo” en términos de Levinas.

El otro que llama a la responsabilidad, que me saca de la propia inmovilidad, del habitar en lo de sí, en la posesión y el gozo del mundo, una llamada que va desde compartir hasta hacerse cargo. Es otro modo de entender la propia identidad, identificando el sí mismo en primer lugar con “el responsable por el otro”.

Es la ética de la generosidad radical. “La ética, ya por sí misma, es una ‘óptica.’” dice Levinas (Levinas, 2002, pág. 55) Y es la óptica que necesita el hombre para no dar la espalda al rostro del otro que llama, que pide, que exige desde la propia presencia.

Educar en la no-indiferencia es tender puentes primero desde adentro del aula que es el primer encuentro con el otro que supera el grupo familiar. Los alumnos tienen que aprender a relacionarse, convivir, respetar y aceptarse, primero en el propio grupo de pares, en la interacción con docentes y directivos, y desde ahí con toda la comunidad.

A medida que la conciencia social del individuo le permite superar el ámbito del propio grupo, de los lazos de la amistad y del compañerismo con el otro que no es yo, pero que es otro como yo, comienza la educación en la no-indiferencia del ciudadano. Es necesario hacer tomar conciencia de esa inmersión en el medio social que trasciende el propio grupo de pertenencia: familia, amigos, grupo de pares, escuela; para asumir el todo social.

Educar en la no-indiferencia parte de la inmersión en un clima de no-indiferencia. Son los padres en primer lugar, pero, en seguida, los educadores, los directivos de las instituciones educativas el primer agente modelo de la responsabilidad por el otro. El ejemplo cercano y concreto de los educadores, la fijación de objetivos prosociales claros, un ambiente relativamente benigno y la promoción de procesos de cooperación en todos los ámbitos y niveles de actividad escolar permiten generar una auténtica educación para la responsabilidad social. Se necesita una práctica cotidiana e integral y un fuerte proceso reflexivo acerca de esas prácticas para que se llegue realmente a internalizar la responsabilidad social como un modo de vida.

La escuela como institución y el interés comunitario de la educación, determinan el lugar que lo social, lo político debe ocupar en la agenda de esas instituciones. Y político significa, en este marco, lo que quería decir para el mundo clásico: las cuestiones sociales y morales que son de común preocupación y determinación para las personas. Eso implica modificar o actuar sobre aquello que no es propio de alguien sino que es compartido, que afecta a una sociedad completa o a grupos que la forman.

La educación para la ciudadanía no puede limitarse a un espacio curricular. Aprender a ser con otros, a vivir en sociedad es aprender conocimientos y habilidades. Es aprender a participar, o sea, a ser parte de un sistema educativo, político, social, económico y cultural, y una parte activa. Es sí un espacio para aprender a construir lo público.

Cada uno tiene que aprender a verse como agente del entramado social, como responsable de él:

“De aquí la importancia de no reducir el concepto de ciudadanía a una categoría meramente jurídica o meramente sociológica. Ante los enormes desafíos de nuestros tiempos es conveniente que pensemos, una vez más, que la ciudadanía no es sino un nombre posible, con enorme carga histórica, para la subjetividad ético-política del hombre. El tema en cuestión es cómo entendemos la condición de ser agentes morales y políticos, y hasta dónde la comprensión de la ciudadanía determina, simula o simplemente anula esta condición que nos define.” (Cullen, 2008, pág. 27)

Una ética relacional y una visión sistémica sientan las bases para la comprensión del sí mismo como agente. Agente de las propias acciones y “agente” de las propias omisiones.

La escuela está llamada tanto a hacer cultura como a construir sociedad. Ser parte del mundo, educar para el mundo real es misión de una *escuela encarnada*: una escuela *situada* territorial y temporalmente en el espacio social. Se trata de enseñar a ser ciudadanos en situaciones reales y no en situaciones ideales de habla y realización. Es necesario recuperar una enseñanza ligada con las prácticas sociales y con las diferencias reales de situación social.

La educación no puede ser quedarse en información, en contenidos, en datos. En la sociedad del conocimiento es necesario aprender a interpretar el mundo, pero también es necesario que ese mundo sea interpretado desde la intersubjetividad. Responsabilidad es ver el impacto de las propias acciones y omisiones desde del otro, sea otro individual o sea el otro en su conjunto social.

La institución educativa tiene ese desafío de educar para lo social, para la conciencia y la responsabilidad anticipada: para la pre-visión de impacto y la participación pro-activa. Es, sobre todo, motivar para el liderazgo social y político, que lleva a superar la propia comodidad, la propia zona de confort para acudir a generar el cambio político donde sea necesario para una sociedad más justa.

La virtud y los valores personales se ponen en juego no sólo en el ámbito privado. No basta con ser buenas personas y salvar los propios intereses. No bastan las buenas intenciones a la hora de actuar, no basta con la intención de no hacer daño. Se trata de hacer todo lo que está al alcance, personalmente y con la participación comunitaria, para que la sociedad sea más humana.

La no-indiferencia supera el ámbito personal de responsabilidad. Implica la necesidad de regularse mutuamente para un bien común. Implica la vigilancia sobre los propios efectos negativos, que por acción u omisión, se generan en el entramado social. Pero implica también un posicionamiento radical desde el otro como primer móvil de la acción ética personal y social.

Volviendo a Levinas, educar para la no-indiferencia es educar la vulnerabilidad. Es educar para el dolor que implica verse cada uno responsable del otro, de asumir los efectos colaterales negativos –muchas veces ocultos– que las propias acciones generan. Ese dolor es terapéutico, saca al sí mismo de la indiferencia y permite poner remedio.

Ver el rostro del otro que sufre, y que sufre por acción u omisión propias, duele. Sólo el ocultamiento del rostro sufriente por la masificación, por la asunción de las condiciones sociales, políticas, económicas como algo *dado* o *necesario* puede proteger la indiferencia. La responsabilidad de la escuela no es paliar ese dolor, es despertarlo. Es enseñar a sufrirlo, enseñar a quitar la costra de la indiferencia que el yo está siempre intentando generar para no sufrir, para poder gozar del propio mundo, según la propia libertad y el propio interés.

La responsabilidad debe ser educada frente al riesgo de inhumanidad. La advertencia sobre la posibilidad de la traición que genera la libertad “por el hambre y el miedo” debe ser hecha por el educador.

Responsabilidad social escolar es enseñar a superar el vivir como ciudadanos atemorizados, con miedo al ser del otro, con miedo a la invasión de los otros en lo propio. Es al contrario, enseñar a asumir al otro como algo propio, sus necesidades como propias, sus carencias como propias. Y a asumir que si no se pueden resolver a nivel personal es porque la acción comunitaria, política, es necesaria para poder hacerlo.

Las llamadas acciones de responsabilidad social no deben ser abolidas, pero son medios: están en el orden táctico. Está claro que la acción social permite desarrollar caracteres solidarios y comportamientos altruistas, estilos de vida relacionales positivos y competencias que permitirán el desarrollo de emprendimientos sociales innovadores. Sin embargo, los actos solidarios, como actos aislados y especiales -no cotidianos- no se naturalizan. Es necesario que la educación de la responsabilidad social adquiera en las instituciones educativas un estatuto estratégico, que se formen ciudadanos socialmente responsables, dispuestos a involucrarse en los procesos políticos, dispuestos a participar de lo público como de algo propio.

Bibliografía

- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2000). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (págs. 185-208). Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Argnadoña, A. (julio de 2011). *El argumento a favor del managment ("management case") a favor de la responsabilidad social de la empresa*. Obtenido de <http://goo.gl/GDq4u>: <http://goo.gl/CZuAFP>.
- Aristóteles. (1998). *Ética nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino G. (1994). *Diccionario de Política*. México: Sigo XXI editores.
- Bobbio, R.; Matteucci, N. y Pasquino, G. (1998). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI editores.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. (1990). *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial.
- Carrol, A. B. (September de 1999). Corporate Social Responsibility. Evolution of a Definitional Construct. *BUSINESS & SOCIETY*, 38(3), 268-295.
- Castillejo Brull, J. L. (1991). *Tecnologías de la Educación*. Madrid: Santillana. Colección Léxicos Ciencias de la educación.
- Cullen, C. (1998). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2008). Sociedad civil y ciudadanía: desafíos educativos. *Transatlántica de educación*(4), 25-34.
- Durkheim, É. (1976). La educación: su naturaleza, su función. En N. Baracani, *Educación como socialización* (A. O. García, Trad., págs. 89-113). Salamanca: Sígueme.
- Elizalde, L. (2009). *Gestión de la comunicación pública*. Barcelona: Bosch.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México, DF: Ed. SXXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México, DF: Ed. SXXI.
- Garriga, E. y Melé, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*, 53, 52-71.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito* (Sexta ed.). (D. E. Guillot, Trad.) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis*, 113-138.
- Perrone, G. y Propper, F. V. (2007). *Diccionario de la Educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En H. R. Cucuzza, *Historia de la educación en debate* (págs. 227-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Toro, D. (Oct-Dic de 2006). El enfoque estratégico de la responsabilidad social corporativa: revisión de la literatura académica. *Intangible Capital*, 2(14), pp. 338-358.
- Vallaes, F. (2006). La Responsabilidad Social de las organizaciones. *CD Multimedia Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo*. Lima, Perú.

La institución educativa y la formación en la responsabilidad social

MAG. ANA MARÍA AMARANTE¹

“[Centro mi preocupación clave en:] las personas que tienen que hacer las cosas y no tanto en las cosas que tienen que hacer las personas”
Carlos Llano, 2007.

Introducción

Asumimos las Instituciones Educativas como formadoras de personas con responsabilidad social. Esta reflexión nos invita a centrar nuestro modo de concebir la persona, la educación, el medio ambiente, la naturaleza y la institución educativa con sus públicos internos y externos, inserta en su medio local y regional. Es un paradigma sobre el que tenemos que reflexionar en las Instituciones Educativas en todos sus Niveles. Afecta al modo de enseñar y aprender, la organización curricular, la convivencia, la organización institucional, las relaciones con el entorno, las familias y todos los públicos de referencia. Exige un compromiso de los educadores, una apertura y sensibilidad social, un trabajo en equipo, un asumir responsablemente la tarea de educar en todas sus dimensiones e implicancias.

1. La Institución Educativa

La educación en la Responsabilidad Social es una tarea que debe abordar la Institución Educativa en todos sus niveles, acompañando todo el proceso formativo de la persona, como itinerario formativo permanente, desarrollando sus proyectos de gestión Institucional y sus propuestas curriculares.

¹ Universidad Austral, Escuela de Educación.

La Educación en la Responsabilidad Social incluye la formación de competencias básicas que configuran el derecho a la educación que le corresponde a todo ciudadano, y por lo tanto, que debe abordar la Institución Educativa en su conjunto, como comunidad educativa, desde la Misión y Visión, la elaboración de un Proyecto Educativo con Responsabilidad Social.

El núcleo básico de la educación de la persona con Responsabilidad Social se da en una formación ética, una educación de la libertad responsable.

Surge así un interrogante ¿Qué entendemos por formación ético-cívica?

Es un proceso que pretende sacar a la persona de su aislamiento, de su encierro sobre sí mismo, abriéndola a la objetivación de sus intereses, aumento de actitudes prosociales. La Formación ética y la responsabilidad social se deben plantear en forma transversal, busca configurar la base de toda formación humana completa, sobre la cual el estudiante orientará su proyecto de vida.

Cuando decimos transversal nos referimos a una dimensión educativa que los docentes de cualquier materia han de tener presente. La perspectiva integral, cívica y ética debe ser planteada como una dimensión integradora.

Es necesario pensar en nuestras Instituciones Educativas una formación permanente para nuestros docentes, capaces de orientar una formación ética, con responsabilidad social, para esto necesitamos *competencias docentes* como:

- *Implementar transversalmente* los temas éticos y sociales de los currículos, así los alumnos puedan proyectar y diseñar en las aulas, distintas propuestas de solución a los complejos temas de nuestro entorno y se preparen para hacerlo, luego, en el ejercicio de su profesión o trabajo como ciudadanos responsables.
- *Personas involucradas*: En este compromiso de responsabilidad social en el mundo y el ambiente que nos toca actuar, mostrar su ejemplaridad, es responsabilidad de cada uno.
- *Creatividad*: proactividad, espíritu emprendedor y creativo para superar problemas complejos, cambiantes e imprevisibles.
- *Globalidad*: pensar de manera global y actuar en forma local. Se debe encontrar en cada caso la fórmula que combine las normas internacionales con los contextos locales, de manera que se encuentren soluciones apropiadas y superadoras.
- *Compromiso*: hacen falta más alianzas entre sectores y enfoques movidos por los stakeholders en los distintos niveles, así como más reacciones transformadoras desde lo educativo, desde las políticas públicas, desde las empresas y desde la sociedad civil.

- *Sostenibilidad*: pensar en forma sostenible en el medio y largo plazo y actuar en el corto plazo. Podríamos decir que el sistema económico y comercial actual tiene un diseño que de algún modo está fallando en la concepción de la propiedad, del bien común y de la dimensión familiar y social del ser humano. Así, la degradación social, ambiental y ética es cada vez más grave. Lograr una contribución positiva al desarrollo sostenible de la sociedad es la esencia de la Responsabilidad Social, no como añadido, sino como una manera de vivir en esta sociedad y de trabajar en distintas disciplinas y –entre estas– de hacer negocios y de vivir en el medio que nos toca.

La tarea educativa se enfrenta ante diversos y apasionantes retos, dilemas y problemas. Estamos en un mundo plural –con una realidad intercultural–, una sociedad con graves desajustes socio-económicos-culturales y una educación, que busca ser inclusiva (Delors, 1996). Ante este panorama los docentes necesitan una ética profesional para el ejercicio de su función, socialmente reconocida, como transmisores de conocimientos y cultura, así como suscitadores de personas críticas, con curiosidad intelectual, honestidad, colaboración, participación, etc. Y es ahí donde surgen muchas dudas que convendrá responder desde planteamientos éticos: ¿qué contenidos transmitir?; ¿cuáles son los criterios que tendremos en cuenta para seleccionar, organizar, secuenciar, jerarquizar los contenidos?; ¿cuáles son los valores que hay que promover?; ¿Qué hacer desde las aulas para despertar intereses en el alumnado?; ¿cómo se despierta el sentido crítico? Esto requiere capacitación y trabajo personal comprometido, trabajo en equipo de los docentes. Exige visión integral de la formación humana, no solamente como ámbito de transmisión de saberes sino como ámbito compartido de búsqueda de la verdad. En este marco, es interesante pensar en redes de instituciones educativas que impulsen este punto de vista, sumando esfuerzos para lograr docentes especializados, generar material de apoyo, realizar investigaciones y renovar los currículos.

Estos retos institucionales se dan con diferencias propias en los distintos Niveles Educativos, desde el nivel inicial, vínculo familia-escuela, socialización del niño, integración. En el Nivel Primario aprendizaje colaborativo, integración grupal, aprender con otros. En el Nivel secundario, conciencia de las realidades que vivimos, conocimiento, interacción con ellas, compromiso.

La Universidad tiene un papel decisivo en la formación de profesionales en su dimensión ética y de responsabilidad social. En la Universidad se aprende a ser médico, economista o abogado, pero ¿no se debería también aprender a ser un ciudadano comprometido con el

medio ambiente, un consumidor responsable, un empresario o directivo prudente y justo? (cfr. Concepción Naval y Silvia Martino – Rev. Española de Pedagogía – La formación ética y cívica en la Universidad)

2. La Misión – Visión – Proyecto Educativo de Responsabilidad Social

Los principales retos que se nos plantea en una Institución Educativa, considerada como unidad Pedagógica, es la reflexión sobre la Misión y Visión, cómo deben ser expresadas para que esté implicada la Responsabilidad Social, la formación ética.

El grado de implicancia en el Proyecto Educativo Institucional de la Responsabilidad Social, el compromiso es de toda la comunidad, no podemos educar a los alumnos si los adultos no generamos un clima de responsabilidad y ética social donde estos puedan desempeñarse, un clima y ambiente ético, en un modo de convivir y relacionarse. En una organización educativa que contenga propuestas de responsabilidad social hacia dentro y fuera de ella.

En muchas instituciones educativas que asumen este compromiso, han tenido que revisar su Misión y Visión, elaborar un Proyecto Educativo desde y con la Comunidad Educativa y el entorno de referencia donde está inserta la Institución formadora. Una propuesta educativa con una comunidad que quiere comprometerse con las grandes problemáticas que surgen desde la realidad, no las vive como ajenas, se involucra, ellas son las familias, los docentes, los administradores, el personal, los agentes externos que cumplen servicios en la comunidad educativa y los que integran la zona de influencia de la escuela y constituyen el mundo circundante, empresas, fábricas, municipalidad, servidores públicos, etc.

La institución educativa no se cierra en sí misma sino que se abre a la comunidad para educar.

Una institución educativa con responsabilidad social requiere ampliar los escenarios y campos de actuación para asegurar que los estudiantes, docentes, directivos y personal todo, participen y se implique horizontalmente, de la misma manera que la comunidad debe implicarse verticalmente en la institución educativa. Para esto es necesario establecer redes, pactos, alianzas.

La colaboración con las familias y la inserción con la comunidad de la escuela son imprescindibles. *No sólo en el currículo hay que poner énfasis de mejora, paralelamente hay que actuar con la comunidad.* Incrementar la

formación en la responsabilidad social supone una acción conjunta con las familias, municipio, barrio, empresas, fábricas... como modo de hacer frente a los *nuevos retos sociales*.

Esto implica un cambio organizacional en la institución y un modo de establecer relaciones en red, alianzas, pactos, acuerdos.

3. La organización institucional

Entendemos la organización como la disposición conveniente de un conjunto de elementos (personas, grupos, entidades, órganos...) esencialmente dinámico y vinculados a unos objetivos que le dan sentido y constituyen su principio ordenador.

La organización está íntimamente relacionada a la Misión y Visión de la Institución. La organización supone: diversos factores o elementos – unidad o totalidad – objetivos comunes – un carácter práctico, instrumental.

Para la organización de nuestras instituciones educativas con responsabilidad social, tenemos que tener en cuenta lo que plantea Freeman (2004), stakeholders son aquellos grupos que pueden afectar o ser afectados por el logro de los propósitos de la organización.

Desde una perspectiva general, el espectro de stakeholders es amplio, y en el caso de las instituciones educativas se podrían distinguir los siguientes: padres, docentes, alumnos, directivos, promotores, personal de servicios, sindicatos, abuelos, amigos, entorno ocio, proveedores, vecinos, benefactores, comercios, industrias, agentes y fuerzas de seguridad, medios de comunicación, asociación de antiguos alumnos, asociación de padres, asociaciones juveniles, ONGs, clubes deportivos, servicios de asesoramiento, médicos, otros centros educativos, inspectores, gobernantes, servicios comunitarios, comunidades religiosas, universidades, academias, futuros empleadores...

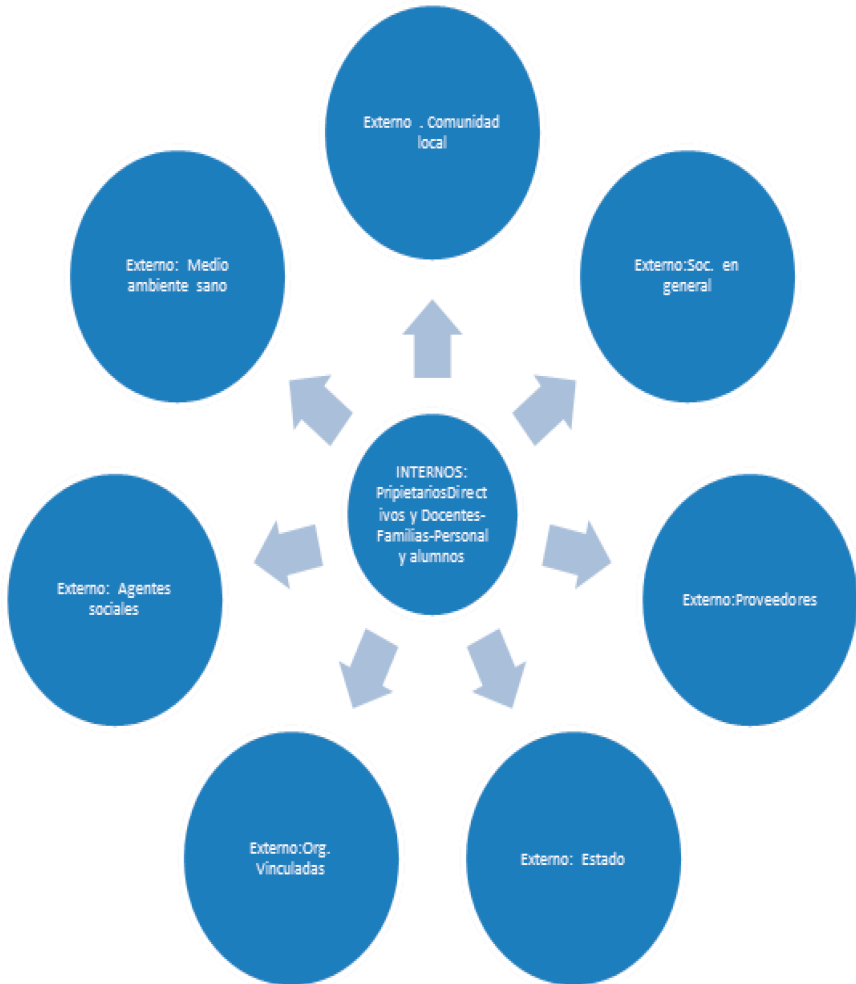
Según sea su influencia directa o indirecta sobre la organización, Freeman se refiere a los stakeholders 'primarios' y a los 'instrumentales'. Los primarios son vitales para el crecimiento continuo y ordenado de la organización, mientras los stakeholders instrumentales están en el entorno amplio de la institución y son aquellos que pueden influenciar sobre los primarios (Freeman, 2004).

Desde el particular caso de un centro educativo, se pueden considerar como stakeholders primarios a los padres, los docentes, los alumnos, los directivos, al personal de servicio y a los financiadores del centro, ya que sin su incesante participación, la institución educativa no podría continuar su actividad

Asimismo, Guerras y Navas (2007) hablan de stakeholders “internos” y “externos” en función de su posición respecto de la propia institución. Esta clasificación distribuye a los stakeholders de forma diferente. Los internos son los docentes, los directivos y el personal de servicio, las familias, alumnos y financiadores del centro formarían parte de los stakeholders internos.

La relación familia-escuela implica que los padres, sin dejar de ser los primeros educadores de sus hijos, delegan en la escuela ciertas funciones educativas. Así,

“los padres de familia, como titulares de la educación, pueden conceder o revocar la delegación; pero no pueden inmiscuirse en el ejercicio de las funciones propias del delegado”.



4. La comunicación institucional, abierta y responsable

Siguiendo con la base teórica de Carlos Llano (2010), definimos la Comunicación Institucional Educativa como la disposición voluntaria de la institución educativa que, como espacio natural de comunicación, favorece la transmisión y la participación de sus stakeholders para establecer y compartir un valor en común.

Quando los comportamientos de los stakeholders primarios entran en sintonía con el proyecto educativo del centro y asume su responsabilidad social educativa, la institución entra en un círculo virtuoso

que se despliega hacia todos los stakeholders. Por el contrario, cuando los comportamientos habituales de los stakeholders primarios no son socialmente responsables, se entra en un círculo vicioso que arrastra y afecta a todos (Herrscher, 2007).

El proyecto de la institución se hace vida mediante el desarrollo de los proyectos de las personas que forman esta unidad.

La comunicación institucional socialmente responsable es abierta, y basada en la confianza conduce a un “crecimiento Institucional hacia fuera de sí en sí”. Esto es el “desplegarse hacia” propio de la responsabilidad social, con lo que la institución se hace grande haciendo grandes a los stakeholders internos y externos como don recíproco. Enriquecimiento mutuo que permite vivir con los demás y para los demás.

En el informe Delors, (1996) considera para un futuro, los pilares de la educación se constituyen en la persona que sabe, sabe ser, sabe estar y sabe actuar. Esto converge en el proceso formativo que lleva a una persona con responsabilidad social y ciudadana:

1. Nivel mínimo: conoce proyectos de su localidad, asociación de vecinos, no se excluye a nadie. Hay poca o ninguna implicancia en el Proyecto. (saber)
2. Nivel social: comienza con el grupo de amigos. Interacciona con otros, entabla debates. No se implica en el desarrollo de los proyectos, sin embargo son tolerantes, respetuosos, escuchan., etc.(saber estar)
3. Nivel civil: se da el compromiso y la responsabilidad social, participación en el proyecto, asume responsabilidades y tiene iniciativas, se caracteriza su actuar por valores de compromiso, responsabilidad, solidaridad. (saber actuar)

5. Modelo curricular

Es necesario profundizar en cómo incorporar la dimensión ético-cívica en los currículos y preparar a los docentes para que puedan afrontar estas cuestiones transversales con solidez, reflexión y realismo.

La incorporación de cuestiones éticas y la modificación o creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje también lo sea, requerirá, sin duda, el establecimiento de algunas pautas o marco normativo.

Avanzar hacia un modelo curricular que comparta la conveniencia de incorporar en sus programas de formación contenidos de aprendizaje relacionados con valores y actitudes, requiere que en los programas de las carreras, en las materias que conforman el programa de estudio, se establezcan objetivos referentes a lo ético en sus diferentes etapas. Esta

educación exige una renovación didáctica. Si su finalidad es socializar a la persona, que adquiera una dimensión ética de la vida y responsabilidad social, el aprendizaje en el aula debe formar en valores que hagan posible una sana convivencia, promover la tolerancia y comprensión entre los distintos grupos, motivar la participación activa y dar lugar para ella. Debe existir una coherencia entre los aprendizajes que realizan los estudiantes fuera de la escuela y la creación de comunidades en la escuela. En consecuencia, la educación ética y cívica no debe quedar recluida exclusivamente en los límites de la escuela.

Es evidente que la Educación en la responsabilidad social no es tarea de una asignatura, es tarea de toda la escuela y aún más de toda la comunidad social. Es una tarea comunitaria, que está vinculada con la apertura de la escuela a su entorno y con la implicación de la comunidad en ellos.

Educar la responsabilidad social es tarea de todos. Hay que responsabilizar a la sociedad de la educación y construir un espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que propicien nuevos compromisos en torno a la educación conjunta como ciudadanos.

El aprendizaje de valores y actitudes exige vivirlo de manera experimental en la trama organizativa de la escuela, por lo que hay formas de organización y gestión que institucionalizan mejor la formación de la responsabilidad social.

El *Proyecto Curricular, los Planes y Programas*, que se desarrollen respondiendo a necesidades sociales, adaptarse a los cambios locales, nacionales, regionales y globales. Velar por una formación integral adecuada en lo que hace referencia a las habilidades, actitudes, capacidades, valores, conocimientos. Una propuesta de aprendizaje colaborativa y autorregulada, donde el alumno toma conciencia de su propio aprendizaje y sabe trabajar solo y con otros., que aprendan a comunicarse, producir el aprendizaje, dialogar. Estos temas de formación en la responsabilidad social son transversales en todo el planteo curricular. También en la Universidades, capacitar a los alumnos para que puedan transferir conocimiento para satisfacer necesidades de la sociedad, buscar solución a problemas mundiales y locales, sus investigaciones tiendan hacia esta problemática. Esto podrá llevarse en la vida universitaria a través de experiencias de Aprendizaje en Servicio que podrían llevarse a cabo en forma conjunta y colaborativa por alumnos de distintas Unidades Académicas de una misma Universidad o en red con otras Universidades.

El grado de implicancia que la Institución asume con los *problemas medioambientales* de hoy, tema urgente, ya expresado en su Encíclica *Laudato sí* el Papa Francisco expresa,

“Deseo reconocer, alentar y dar las gracias a todos los que, en los más variados sectores de la actividad humana, están trabajando para garantizar la protección de la casa que compartimos. Merecen una gratitud especial quienes luchan con vigor para resolver las consecuencias dramáticas de la degradación ambiental en las vidas de los más pobres del mundo. Los jóvenes nos reclaman un cambio. Ellos se preguntan cómo es posible que se pretenda construir un futuro mejor sin pensar en la crisis del ambiente y en los sufrimientos de los excluidos.”

210. “La educación ambiental ha ido ampliando sus objetivos. Si al comienzo estaba muy centrada en la información científica y en la concientización y prevención de riesgos ambientales, ahora tiende a incluir una crítica de los ‘mitos’ de la modernidad basados en la razón instrumental (individualismo, progreso indefinido, competencia, consumismo, mercado sin reglas) y también a recuperar los distintos niveles del equilibrio ecológico: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres vivos, el espiritual con Dios. La educación ambiental debería disponernos a dar ese salto hacia el Misterio, desde donde una ética ecológica adquiere su sentido más hondo. Por otra parte, hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión”

215. “La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado.”

Todo esto implica un cambio en la *metodología de enseñar y aprender*, una metodología que promueva el trabajo solidario y colaborativo, como medio de socialización y optimizar su formación académica, el aprendizaje basado en proyectos, metodología basada en la interdisciplinariedad, una metodología basada en problemas, donde parte de interrogantes que se ofrecen en la realidad, para que a través del estudio y la investigación podamos juntos dar respuesta a los mismo. Fomentar el trabajo en equipo, el diagnóstico, la búsqueda de información, la planificación, la organización de datos para llegar a una conclusión.

El interés y esfuerzo por el bien común, ocuparse de las necesidades de los demás y ser promotores de la justicia social.

Así, se plantean cuestiones tales como las siguientes: superpoblación, baja natalidad y desigualdades; el incremento del efecto invernadero; la destrucción de la capa de ozono; la humanización del paisaje; la preservación de la biodiversidad; la erosión, la desertización y la destrucción de la selva.

A escala local: el sistema productivo, el agua, los residuos domésticos, el suministro energético y el sistema de transportes.

Que las universidades se comprometan, otorgando créditos académicos, para actividades de promoción social o proyectos sociales que pueden plantearse de varias formas: el Aprendizaje Servicio, una metodología de enseñanza que promueve el trabajo solidario de los estudiantes como medio para optimizar su formación académica e integral (Tapia, 2001), o el Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABP), una metodología basada en la interdisciplinariedad, que requiere un manejo básico del diseño de proyectos, así como una clara definición de roles en el equipo. Se fomenta en los estudiantes el desarrollo de habilidades como la coordinación, el trabajo en equipo, la búsqueda de información, la planificación y la organización. Resulta así un trabajo en el aula autorregulado, colaborativo y cooperativo.

Conclusiones

Desde esta visión, la responsabilidad social permitiría que los jóvenes comprendan que sus vidas están íntimamente conectadas con el bienestar de otros, del mundo social y político de su entorno, lo que implica que puedan participar creando un sentido más justo, pacífico y ecológico del mundo, para el bien común, para la casa común donde todos habitamos.

Para esto necesitamos una toma de conciencia en cuanto la Gestión y organización de nuestras instituciones educativas, que atiendan a sus públicos internos y externos.

Una formación permanente de los educadores, sobre esta conciencia de responsabilidad

Asumir la responsabilidad social como una competencia formativa de la persona en todos los Niveles de enseñanza

Los temas de responsabilidad social son transversales en todos los Programas y Planes de Estudio

Reconocer la importancia de la apertura de la Institución educativa al entorno y el entorno a ella para compartir un valor común.

Bibliografía

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* Ediciones Unesco – Santillana. Madrid
- Freeman (2004) *Ethical Leadership and Creating Value for Stakeholders*. En R.A, Peterson y OcFarrell, *Business Ethics*. Me.Sharpe. London Pág. 82-97

- Guerras Martin, Luís – Navas López, José (2007) *Dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*. Editorial Civitas. Madrid
- Herrscher, Enrique (2007) *Pensamiento sistémico*. Ediciones Granica. Bs. As
- Jaim Etcheverry, G. (1999) *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.
- Llano, Carlos (2010) *Ser del hombre y ser de la organización* Edic. Ruiz. México
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Rev. De la Unesco. París
- Naval, Concepción – Martino, Silvia (2013) *La formación ética y cívica en la Universidad*. Revista Española de Pedagogía N° 43, pág. 161 -186
- Papa Francisco (2015) *Encíclica Laudato si – Sobre el cuidado de la casa común*. Ediciones Palabra. Madrid
- Pujadas, Carlos. 2012. Responsabilidad Social Educativa. [En línea] 23 de Enero de 2012.[Citado el: 10 de abril de 2013.] <http://goo.gl/MiFCIx>.
- Tapia, Nieves (2001) *La solidaridad como pedagogía- El aprendizaje-servicio en la escuela*. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires

Análisis de la experiencia de elaboración e implementación de un programa de extensión

M. DE LA PAZ GREBE, M. ADELA BERTELLA, SOLEDAD DALBOSCO Y SOLEDAD CAMPOS¹

Resumen

La Responsabilidad Social Universitaria, se define como la habilidad y efectividad de la Universidad para responder dinámicamente a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas, es decir, la formación de ciudadanos capaces (docencia), la producción y difusión del conocimiento (investigación), y la participación en el desarrollo de la sociedad (extensión) (Vallaey, 2009). La necesaria integración y articulación entre estas funciones constituye un importante desafío a la hora de plasmarlo en la gestión y vida académica de cada carrera universitaria.

A comienzos del 2014 surge la propuesta y desarrollo de diversas acciones de extensión en la Posta Las Lilas que involucran a estudiantes, docentes y profesores de las carreras de medicina, enfermería y psicología. Entre estas acciones y respondiendo al pedido de la comunidad, se diseña e implementa un Programa de Apoyo Escolar, se conforma un grupo de ordenadores (de medicamentos, libros y ropa) y el desarrollo de diversas campañas a lo largo del año relacionadas también a necesidades de la comunidad. El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre la experiencia del diseño e implementación de estas actividades –en particular del programa de Apoyo Escolar- desde el marco institucional, la gestión del programa (actividades claves, etapas del proceso), los actores implicados y los aprendizajes obtenidos durante los años 2014 y 2015.

Palabras claves:

Responsabilidad social universitaria, extensión universitaria, gestión institucional, relaciones con la comunidad, misión de la Universidad.

¹ Universidad Austral, Facultad de Ciencia Biomédicas, mgrebe@austral.edu.ar.

Introducción

El presente trabajo surge a partir del análisis de la experiencia de implementación de un programa de Apoyo Escolar en la Posta Sanitaria Las Lilas. Dicha actividad tiene su punto de partida en una invitación que se realizó a los ingresantes a las carreras de Medicina, Enfermería y Psicología en marzo del 2014. En ese momento comienza el dictado de la carrera de Psicología en la Universidad Austral. El diseño, implementación y seguimiento de dicho programa surge a partir de convocar a la comunidad que asiste a dicho centro a participar de grupos de “apoyo escolar” que serán atendidos por estudiantes de las tres carreras de la facultad. En la actualidad, se cuenta con un grupo de 20 estudiantes (voluntarios) y con un número de aproximadamente 30 niños entre 6 y 12 años que asisten regularmente al programa. La puesta en marcha de este programa requirió además de disponer un espacio físico en las instalaciones de la Posta, de comprometer a los estudiantes que inicialmente respondieron a la convocatoria y también de re-pensar continuamente la actividad para que se puedan obtener resultados que efectivamente favorezca el aprendizaje escolar de los niños que asisten y que han mostrado una alta asistencia e interés por recibir ayuda. Por otra parte, el programa progresivamente se ha ido enriqueciendo con la inclusión de nuevos actores, ampliando su alcance con la conformación de un equipo de atención psicológica en el centro asistencial y la actividad de apoyo a los aprendizajes escolares se ha transformado en un proyecto de investigación.

El objetivo del presente trabajo es describir y analizar la experiencia acumulada desde el inicio de la actividad a la fecha, considerando diferentes dimensiones: fines de la Educación Superior y significado de la función de extensión, marco institucional y contexto en el que se desarrolla el programa, características y objetivos de la actividad, actores involucrados y aprendizajes obtenidos hasta el momento.

Desarrollo

1. Contexto

La Posta Sanitaria Las Lilas es un Proyecto de Promoción Social de la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral que cuenta con el apoyo de la empresa Kimberly Clark SA. El programa de atención está dirigido a los 25.000 habitantes de los barrios “Las Lilas” y “Monterrey” de Derqui, partido de Pilar. Desde el 2007 hasta el presente son 1100 las familias que se atienden en ella. El objetivo general de este centro de atención es

“Garantizar y mejorar el nivel de salud individual y colectiva de la comunidad promoviendo cambios cualitativos en las actitudes y hábitos de la población en todos los campos que tienen relación directa o indirecta con el cuidado de la salud”.²

Este centro de atención primaria funciona dos días de la semana y se encuentra ubicado geográficamente en el barrio las Lilas (distante aproximadamente 2 kms. del edificio de la Universidad) por lo que la mayoría de las personas que se atienden en el lugar viven en dicho barrio o en sus alrededores. Existen dos escuelas primarias en la zona que rodea a la Posta. En dicho centro se brinda asistencia en pediatría, clínica médica, obstetricia, enfermería, psicología, dermatología y obstetricia, lo cual está a cargo de un equipo interdisciplinario de profesionales que son convocados desde la dirección de la Facultad de Ciencias Biomédicas. Desde el inicio de las actividades son 24871 las consultas realizadas por el equipo de salud de dicho centro asistencial.

Este centro de atención primaria constituye el escenario más directo y cercano geográficamente que existe en la Facultad de Ciencias Biomédicas para promover la inserción de los estudiantes en actividades académicas (vinculadas a los planes de estudio) relacionadas con las necesidades específicas de una comunidad.

2. Marco Institucional

2.1 Fines de la Educación Superior, la función de extensión

En la Declaración de la Unesco (1998), realizada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se afirma que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, en lo relacionado con la erradicación de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la violencia, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente, mediante esfuerzos interdisciplinarios para analizar los diferentes problemas.

Fresán (2004) plantea que la extensión, en la mayoría de las universidades, apunta a la realización de acciones de diversos géneros, ubicadas fuera de las actividades académicas formales, dirigidas tanto a la comunidad interna como a lo que está fuera de las instituciones. En este sentido, se puede plantear que la extensión es la función que por excelencia permite interacción de la Universidad con su entorno. Sin embargo, no puede estar aislada o desconectada de las otras funciones universitarias. Cada acción de extensión debe estar basada en el conocimiento que la ciencia provee y en la ampliación y justificación de ese

² Cfr. *Anuario 2014*, Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral.

conocimiento para el desarrollo de la ciencia. Es así que debe haber una estrecha relación entre los tres pilares básicos de modo que cada uno de ellos ilumine, promueva y favorezca al otro (Centeno, Del Río, 2012).

Además, desde otro lugar esto también ha sido enfatizado por el Santo Padre, el Papa Francisco, al insistir en la necesidad de promover el desarrollo de la función de extensión y el compromiso real con la comunidad de las universidades. En su reciente discurso ante estudiantes y profesores en Ecuador, señaló lo siguiente:

“Nuestros centros educativos son un semillero, una posibilidad, tierra fértil para cuidar estimular y proteger. Tierra fértil sedienta de vida. Me pregunto con Ustedes educadores: ¿Velan por sus estudiantes, ayudándolos a desarrollar un espíritu crítico, un espíritu libre, capaz de cuidar el mundo de hoy? ¿Un espíritu que sea capaz de buscar nuevas respuestas a los múltiples desafíos que la sociedad hoy plantea a la humanidad? ¿Son capaces de estimularlos a no desentenderse de la realidad que los circunda? ¿No desentenderse de lo que pasa alrededor. Son capaces de estimularlos a eso? Para eso hay que sacarlos del aula, su mente tiene que salir del aula, su corazón tiene que salir del aula ¿Cómo entra en la currícula universitaria o en las distintas áreas del quehacer educativo, la vida que nos rodea, con sus preguntas, interrogantes, cuestionamientos? ¿Cómo generamos y acompañamos el debate constructor, que nace del diálogo en pos de un mundo más humano? Del diálogo, esta palabra puente, esta palabra que crea puentes”...

Las comunidades educativas tienen un papel fundamental, un papel esencial en la construcción de la cultura y de la ciudadanía. Cuidado, no basta con realizar análisis, descripciones de la realidad; es necesario generar los ámbitos, espacios de verdadera búsqueda, debates que generen alternativas a las problemática existentes, sobre todo hoy. Es necesario ir a lo concreto”.³

2.2 Misión de la Universidad Austral: esta institución tiene dentro de su misión institucional, la vinculación con la comunidad y el servicio a la sociedad como aspectos esenciales a su quehacer:

“La Universidad Austral se propone servir a la sociedad a través de la búsqueda de la verdad, mediante el desarrollo y transmisión del conocimiento, la formación en las virtudes y la atención de cada persona según su destino trascendente, ejerciendo un liderazgo intelectual, profesional, social y público”.⁴

En el ideario institucional en el punto “Comunidad Universitaria: valores y virtudes”, se menciona lo siguiente:

³ "Discurso del Papa Francisco en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador con motivo del Encuentro con el mundo de la escuela y de la universidad", 15 de Julio de 2015, recuperado de <http://goo.gl/tiKJQO>.

⁴ Cfr. *Ideario Universidad Austral*, pág. 4.

k) Se alienta la solidaridad con los más necesitados, procurando desarrollar programas de ayuda social que cuenten con la participación de toda la comunidad universitaria. Asimismo la Universidad intenta generar cauces para los deseos de servir de todas aquellas personas que quieran integrarse a este proyecto universitario por medio del trabajo voluntario”.⁵

Asimismo, en el estatuto de la Universidad Austral, se ubica a la extensión como función académica sustantiva relacionada directamente con el compromiso institucional de aportar conocimientos y valores a la sociedad. Por otra parte, en el Informe de Evaluación Externa de la Universidad Austral elaborado por CONEAU (2015), se considera que esto es un aspecto a mejorar, dada que la creciente cantidad y diversidad de iniciativas que se llevan adelante requieren de una estructura, organización política y administrativa que posibilite su programación, seguimiento y evaluación.⁶

Por otra parte, se puede señalar que en la política de extensión de la Facultad de Ciencias Biomédicas se establece que las actividades de vinculación con el medio se deben orientar al área de influencia de la comunidad de Pilar. Entre otros aspectos, establece lo siguiente:

“(...) Considerando el diagnóstico de situación del partido de Pilar realizado y que da cuenta de las condiciones de vulnerabilidad (biológica, psicológica y social) de la población en situación de pobreza, se determinó la necesidad de diseñar acciones e implementar talleres de educación para la salud, a fin de dar respuesta a situaciones comunes en los grupos familiares. Desde esta concepción, el aprendizaje y la formación se alimentan permanentemente de la realidad concreta”.⁷

Se puede plantear, que tanto desde la definición propia del fin de la universidad como en la formulación del Proyecto Institucional de la Universidad Austral se incluye el desarrollo de actividades de extensión con la comunidad como un aspecto clave a promover y propiciar. La cuestión a resolver es la adecuada interrelación entre las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión, así como la generación de capacidades que puedan orientarse a resolver problemáticas de las comunidades con las que la institución se vincula.

22 de Marzo de 2014: inicio del dictado de la carrera de Psicología en la Universidad Austral.⁸ Dentro de las recomendaciones de CONEAU para la aprobación de la carrera se incluye:

⁵ Cfr. *Ideario Universidad Austral*, pág. 11.

⁶ Cfr. *49 Informe de Evaluación Externa, Universidad Austral*, CONEAU, pág.93.

⁷ Cfr. *Política de Extensión Facultad de Ciencias Biomédicas*, documento interno.

⁸ Cfr. Res. 1224-15 Lic. En Psicología, Ministerio de Educación.

“En el Informe de Autoevaluación la institución mencionó la Posta Sanitaria Las Lilas, que depende de la Facultad de Ciencias Biomédicas, como ámbito de extensión y de formación práctica en el que participan docentes y estudiantes de las carreras de la Facultad. En el caso del proyecto de carrera de Licenciatura en Psicología, la institución informó que estaba prevista la realización de actividades asistenciales, de diagnóstico y prevención con participación de los estudiantes desde el inicio de la carrera.

(..)Además, se indican las actividades a realizar por los estudiantes de acuerdo con sus conocimientos en el marco del perfil de la carrera. En este sentido, se informa que los estudiantes participarán de las instancias de planificación de las actividades, elaboración de materiales para el trabajo en talleres y en una escuela, así como también, asistencia y colaboración durante la implementación de las actividades planificadas...”⁹

Cumplir esta recomendación estuvo presente desde el inicio del plan de trabajo y puesta en marcha de la carrera de Psicología. En el comité de carrera se incluyó como un aspecto a revisar regularmente el desarrollo de las actividades en la Posta Las Lilas. La inclusión de los estudiantes de la carrera –contando solo con estudiantes de primer año- se planteó tomando en cuenta que el apoyo escolar requería de interés por el trabajo con niños, alto compromiso con la asistencia, tener experiencias relacionadas a metodología y hábitos de estudio y haber completado el nivel secundario.

3. Características y descripción del programa de Apoyo Escolar

En el siguiente cuadro, se resumen las principales etapas del programa desde su inicio hasta la actualidad:

⁹ Cfr. Dictamen CONEAU 27-12-13, pág. 8.

Etapa Inicial	
Marzo – mayo 2014	<p>Convocatoria a estudiantes de primer año de las carreras de grado de FCB.</p> <p>Registro de interesados, organización por interés y disponibilidad.</p> <p>Comunicación a la comunidad del inicio de actividades: apoyo escolar y ordenadores.</p>
Etapa Diagnóstico	
Mayo – julio 2014	<p>Conformación de grupos de apoyo y equipos de estudiantes.</p> <p>Censo de los niños que asisten al apoyo (edades, escolaridad, dificultades observadas) Detección de necesidades y de recursos disponibles (útiles escolares, acondicionamiento del lugar de trabajo, tiempo requerido).</p> <p>Reuniones de los estudiantes (voluntarios) con las directoras de la carrera de Psicología.</p>
Etapa Diseño	
Agosto-diciembre 2014	<p>Comienzo de la evaluación (sistemática) de los niños que asisten al apoyo escolar</p> <p>Propuesta de estrategias de intervención.</p> <p>Formulación de pautas para el trabajo de apoyo: equipo de estudiantes estable que asisten, agenda de la actividad, registro de las sesiones.</p> <p>Inclusión de la actividad como parte del Programa de Vida Universitaria de la Universidad Austral.</p>
Etapa Implementación	

Abril 2015 a la actualidad	<p>Consolidación del equipo de estudiantes que desarrolla el programa.</p> <p>Incorporación de nuevos estudiantes a partir de los ingresantes 2015.</p> <p>Diseño de estrategias de intervención para los niños que asisten a la actividad. Conformación de un segundo grupo de apoyo escolar para los niños que asisten a contra turno a la escuela, coordinado por el capellán de la FCB y con estudiantes principalmente de las carreras de medicina y enfermería. Inclusión de una merienda para los niños que asisten al programa para lo que se cuenta con el apoyo (donación de alimentos) del proveedor del servicio de comedor de la FCB.</p>
Etapa Proyecto de Investigación	
Agosto 2015 en adelante	<p>Diseño de una investigación aplicada con el objetivo de apoyar el aprendizaje escolar promoviendo recursos cognitivos adaptados a la tarea educativa en los niños que asisten a los talleres de apoyo escolar en la Posta Sanitaria Las Lilas.</p>

Cabe señalar, que el desarrollo del programa de Apoyo Escolar cuenta actualmente con las siguientes características:

- Estudiantes (voluntarios): 20 estudiantes (primer y segundo año) de la Universidad Austral (pertenecen a Psicología, Medicina, Enfermería y Ciencias Empresariales).
- Beneficiarios: aproximadamente 30 niños de nivel primario de entre 6 y 12 años.
- Horarios: martes de 10 a 12 hrs y de 13 a 15 hs.

Es importante destacar, que la cantidad de estudiantes que participan del programa se ha ido incrementando a lo largo del tiempo de desarrollo de éste. Inicialmente, se contaba con un número reducido de voluntarios (6 aprox.) y a medida que la actividad se fue dando a conocer entre los estudiantes y docentes, y también dentro del Programa de Vida Universitaria, se fueron incorporando espontáneamente nuevos estudiantes interesados en la actividad.

Asimismo, se han desarrollado desde marzo de 2014 otras iniciativas que han contado con la participación activa de los estudiantes y voluntarios del programa de apoyo:

- Campañas de recolección de útiles escolares para los niños que asisten a la Posta.
- Campañas de ropa de abrigo para el invierno: recolección, orden y limpieza de las donaciones de ropa que se reciben.
- Campaña de bolsas navideñas para las familias: recolección de alimentos y de regalos.
- Limpieza y orden del espacio disponible para el apoyo escolar así como de libros y útiles que se reciben como donaciones.
- Orden de medicamentos y limpieza de los que están vencidos (hay una alumna de Enfermería que se ocupa semanalmente de esta actividad).

Desafíos

Se pueden mencionar que los principales desafíos enfrentados a lo largo del desarrollo de la actividad fueron las siguientes:

- darle continuidad a la actividad considerando el marco temporal del año académico de los estudiantes y docentes. Por esto, se estableció desde el comienzo que el programa se suspende en periodo de exámenes (julio/agosto y noviembre/diciembre de cada año).
- contar con la disponibilidad suficiente de estudiantes (voluntarios) para realizar las actividades sin interrupciones en todo momento, de modo que se pueda asegurar la permanencia de la actividad en el tiempo. Se estableció como condición para incluirse en el programa la necesidad de comprometerse con la actividad por el plazo de un cuatrimestre. Además los estudiantes que se incluyen deben asistir a las reuniones de seguimiento con las coordinadoras de la actividad (directoras de la carrera de Psicología) que se realizan mensualmente.
- permitir la participación activa de los estudiantes que desarrollan las actividades de apoyo. Esto se hace posible, recogiendo sus opiniones y propuestas de trabajo con los niños y asignándoles roles y responsabilidades dentro del grupo. Esto ha permitido también que se cuente con una alta continuidad entre los voluntarios del programa. Se observa que se ha ido incrementando el grupo, pero con una importante permanencia de quienes comenzaron en el año 2014.

- asegurar la continuidad de los niños que asisten al programa, impedir en la medida de lo posible las deserciones. Se completó una ficha con los datos de los niños que asisten, al comenzar el programa se les informó a las madres en qué consiste el trabajo que se hace, cuando se detecta que algún niño no está asistiendo se consulta a la secretaria de la Posta sobre su situación y si es necesario se llama por teléfono para conocer acerca de su situación.
- incluir el programa de apoyo escolar como una actividad clave dentro del plan de trabajo de la Posta Las Lilas, para esto se contó desde el comienzo con la activa colaboración, incentivo y estímulo tanto de la dirección de la Facultad como de la directora de la Posta y del resto de los profesionales que ahí se desempeñan.
- desarrollar un programa que tenga un impacto concreto en los niños que asisten a las actividades de apoyo escolar, es decir, que puedan mejorar sus aprendizajes. Para esto, se transformó el programa inicial en un proyecto de investigación cuyo fin es estimular el funcionamiento cognitivo de los niños que asisten a esta actividad. Dicha investigación se enmarca en una línea de investigación propia de la carrera de Psicología.

Discusión y conclusiones

Desde los primeros pasos del desarrollo de este programa y hasta la actualidad, se ha recorrido un camino que ha dado como resultado diversos aprendizajes tanto a nivel institucional como en los actores que participan en éste.

En primer lugar se puede afirmar, que es posible construir e implementar un programa de extensión con la participación de docentes y de estudiantes que inician su vida académica. En este sentido, se observa además que los estudiantes que ingresan a la universidad (ingresantes) se encuentran preparados y dispuestos para comprometerse activamente en actividades de extensión con la comunidad; en esta oportunidad se trata de ayudar a niños de una población vulnerable en tareas vinculadas al aprendizaje escolar.

Asimismo, se observa que es posible articular las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión en una práctica que hace visible para la comunidad la concreción de un aspecto esencial del proyecto institucional como es el servicio a la sociedad.

A la luz del análisis y reflexión realizada se identifican algunos aspectos que pueden marcar la diferencia entre el éxito o fracaso de un proyecto de extensión con la comunidad.

- Involucramiento directo en la actividad de quienes se ocupan de la conducción y gestión del programa. Esto incluye también conocer en profundidad la actividad y la comunidad de la Posta Las Lilas.
- Difusión y comunicación a través de distintos canales y modalidades (tanto formales como informales) y que incluye a todos los componentes del programa (objetivos, a quiénes va dirigido, resultados, etc.).
- Continuidad de la actividad en el tiempo, lo que genera confianza y entusiasmo en la comunidad.
- Construir la actividad con los aportes de todos los actores, es decir reconocer y valorar las propuestas de los estudiantes y de los niños que asisten al programa e incluirlas como mejoras cuando ha sido posible.
- Reflexionar tanto a nivel institucional como desde el equipo de trabajo acerca de los avances del programa, estimulando la toma de decisiones en conjunto y permitiendo la sana autocrítica al respecto.
- Transformar la actividad en un proyecto de investigación aplicada referido al programa de apoyo lo que permitirá evaluar adecuadamente los resultados obtenidos e identificar el impacto en el aprendizaje de los niños.

Mirando hacia el futuro: buscando oportunidades

- Oportunidad para generar conocimiento a partir de investigar una realidad cercana, visible y de fácil acceso para los estudiantes de distintas disciplinas. Los estudiantes comparten el interés por una actividad y dialogan con una mirada común sobre los problemas escolares de los niños aun cuando provengan de áreas disciplinares diferentes. Se podría plantear que esto se convierte en un escenario de incipiente ejercicio y aprendizaje de la interdisciplinariedad. Complementariamente están ejercitando competencias como el trabajo en equipo, la comunicación y la empatía.
- Oportunidad para fortalecer el vínculo con la comunidad que asiste a la Posta Sanitaria Las Lilas a través de una actividad que es fácilmente identificada como una necesidad por dicha comunidad (que los niños puedan mejorar los aprendizajes escolares).
- Proposición de las bases de un modelo de gestión de la extensión que surge desde los recursos humanos y materiales disponibles, toma en cuenta las exigencias propias del desarrollo institucional, a los estudiantes y docentes, y que adquiere una identidad propia en la agenda académica de la Universidad y en la comunidad a la que se dirige.

- Oportunidad de generar nuevos proyectos de investigación centrados en el estudiante de la Universidad y el proceso de transformación interna a partir de esta práctica.

Bibliografía

- Centeno A, Del Río B (2012) El tiempo de la responsabilidad social de las Escuelas de Medicina. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (Número especial), 269 – 275. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI.
- Visión y acción, UNESCO París 5–9 de octubre de 1998, recuperado de <http://goo.gl/Cgz2yr>.
- Fresán Orozco, M (2004). La Extensión Universitaria y la Universidad Pública. *Revista Reencuentro*, n° 39, abril 2004. Internet. Disponible en: <http://goo.gl/V9hZz2>
- Vallaey F., (2009) Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos, Banco Interamericano de Desarrollo, Primera edición, Mc Graw Hill, México D.F.

El Compromiso de la Familia en la Educación¹

LUCÍA ARGIBAY MOLINA Y MARÍA EUGENIA ARIAS²

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar un nuevo paradigma de la relación familia-escuela: “El Compromiso de la Familia en la Educación” (*Family Engagement in Education*) y describir el modelo de “Desarrollo de las Capacidades Duales” diseñado por la Dra. Karen L. Mapp. A tal fin se explorará su propósito y sus contenidos en base a recientes investigaciones científicas, estudio académico y prácticas en distintos distritos en Estados Unidos.

Este paradigma empodera a las familias, maestros y directores para comprender expectativas mutuas, dialogar con la intención de llegar a acuerdos y compartir la responsabilidad en el aprendizaje del niño. Se trata de desarrollar habilidades para trabajar colaborativamente con el foco puesto en los desafíos de aprendizaje. Si la familia está comprometida, el niño tiene más oportunidades de desarrollar su potencial y lograr un mejor rendimiento académico.

Esta nueva mirada se enmarca en la práctica de “*Liderazgo Adaptativo*” (Heifetz & Linsky, 2003), donde liderar es movilizar a una comunidad a enfrentar sus desafíos más difíciles. Se trata de crear equipos, generando confianza, requisito indispensable para encarar los retos educativos del SXXI.

Palabras claves:

Compromiso familia educación, relación familia-escuela, liderazgo educativo.

¹ Family Engagement in Education.

² Universidad Austral, Escuela de Educación, Instituto de Ciencias para la Familia, luciaargibay@gmail.com / meugenia.arias@gmail.com.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze a new paradigm of family school relationships: “Family Engagement in Education” and to describe “The Dual Capacity-Building Framework for Family–School Partnership” designed by Karen Mapp, Ed. D. Its fundamental purpose and contents will be explored in recent scientific research, academic studies and practices in different districts within the United States of America.

“Family Engagement in Education” empowers families, teachers and principals to understand mutual expectations, discuss to get agreements and share responsibility in child’s learning. It entails developing abilities to work collaboratively focused on learning challenges. If a family is engaged, the child has more opportunities to develop his/her full potential and get better academic results.

This new perspective is framed in the practice of Adaptive Leadership (Heifetz & Linsky, 2003) that means the practice of mobilizing people to tackle tough challenges and thrive. Making teams work where, building confidence to face the educative challenges of the XXI century.

Key words:

Family engagement in education, family-school relationship, school leadership.

Introducción

En el pasado, familia y escuela, trabajaban eficientemente, compartían valores y cada uno se ocupaba con esmero de su responsabilidad específica. Era una época en que las responsabilidades se asumían en forma separada. Las familias dejaban a sus hijos en la escuela con la confianza en que los maestros y las autoridades escolares cumplirían sus tareas con idoneidad y profesionalismo. En un documento del Ministerio de Educación español (2015) elaborado por los consejos escolares, se expresa que:

“(...) en el pasado, esas relaciones se consideraron habitualmente desde la perspectiva de una división de funciones, planteando que la familia era la institución encargada de la socialización de los niños y la escuela responsable de la enseñanza de conocimientos” (p.7).

En la actualidad, la revolución informática, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el poder de los medios de comunicación en la vida cotidiana, el mundo globalizado, entre otros factores impactaron fuertemente a las familias y a las instituciones educativas, cuestionando principios, valores, conocimientos y tradiciones culturales. En el documento español citado anteriormente, se agrega que:

“Los cambios experimentados por la sociedad han contribuido a desdibujar, cada vez más las fronteras entre ambas instituciones y sus funciones respectivas. [...] en las últimas décadas la escuela ha empezado a asumir en muchas ocasiones aspectos de la socialización primaria que antes correspondían a las familias y que, en paralelo, los medios de comunicación y la tecnología permiten que buena parte del aprendizaje que tradicionalmente se consideraba escolar se adquiriera en otros entornos, entre ellos el familiar” (p.7).

Hoy en día, el vínculo familia y escuela se ha debilitado, cada uno ocupando un lugar solitario en orillas opuestas y enfrentadas, en medio del río, los niños, desconcertados, no saben qué rumbo tomar y se dejan llevar.

Los padres se quejan, dicen que los maestros están mal preparados y que saben poco. Los maestros se quejan de los padres, que no se hacen cargo de lo que les toca. La familia y la escuela, cada uno por su lado, señala al otro como único responsable cuando las cosas no salen como se esperan.

“Estas dos instituciones suelen caer en la trampa de enfrentarse y al mismo tiempo elaborar un discurso común de condena y compartir una misma sensación de impotencia y desvalorización. Esto lleva a un desgaste donde se observa una abdicación de la autoridad y del rol propio de la familia en favor de los colegios, revistiéndolos de una misión casi redentora y poniendo en ellos expectativas que sobrepasan sus finalidades propias” (Barros, J. 1999).

La Argentina no es ajena a estos cambios. Mora y Araujo (2015) preguntó a directivos de una escuela privada de clase alta cuáles eran a su juicio los mayores problemas de esa institución:

“Realmente el mayor de nuestros problemas son los padres de los alumnos. Los valores que les inculcan en sus hogares no se realimentan con los que inculca la escuela, más bien, en muchos casos, se les oponen” (p.13).

Padres, directivos y maestros saben que es muy conveniente y aconsejable que escuela y familia compartan los valores. Epstein (2011) sostiene:

“Es la familia la que va a la escuela con sus hijos, aunque no vayan personalmente, la familia va en el corazón y la mente de los niños y en sus sueños y esperanzas. Sin excepción los maestros tienen contacto explícito o implícito con la familia cada día”.

Esta crisis educativa compleja requiere una respuesta adaptativa, un cambio de paradigmas. Familia y escuela deberían comenzar a acercar posiciones con el objetivo final y central de mejorar la educación académica e integral de los hijos-alumnos.

Se debería dar una respuesta que ayude a construir un puente desde las orillas, un puente de ida y vuelta, donde familia y escuela compartan la responsabilidad de la educación de la niñez y adolescencia; una respuesta empática que ayude a comprender qué es lo que le pasa verdaderamente a cada uno de los que forman parte del sistema familia-escuela, para arribar a un buen puerto. Un lugar donde familia y escuela sean socios en la educación de los niños y jóvenes.

Consideramos que el modelo del “Compromiso de la Familia en la Educación” revaloriza y revitaliza la vocación y misión de ser padres y educadores. Es un deber y un derecho de los padres abogar por la educación académica e integral de sus hijos. Quallbrunn & Saint Amant (2011, p.12) sostienen que:

“La revalorización de los padres en la formación de los niños y el acuerdo constante entre ellos y los docentes es esencial para lograr la educación integral.”

El estudio PISA sobre el Compromiso de la Familia en Educación (2010) muestra el impacto positivo que tienen las familias involucradas en la educación de sus hijos.

“Los indicadores claves son: mejores índices de adquisición de alfabetización, mejores calificaciones y resultados académicos, mejor adaptación a la escuela y mayor regularidad de asistencia a clase. Adquirieron habilidades sociales y mejor comportamiento, completaron sus estudios y continuaron en el nivel terciario o universitario” (p.7).

Este trabajo está articulado en dos partes. En la primera parte, analizaremos el concepto del “Compromiso de la Familia en la Educación” y lo definiremos enmarcado en las teorías de Liderazgo Adaptativo y de Terapia Familiar Sistémica. En la segunda parte describiremos el “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales” diseñado por Dr. Mapp y Dr. Kuttner.

El objetivo de este trabajo ha sido explorar y analizar el paradigma del “Compromiso de la Familia en la Educación” y describir el “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales” como respuesta a la creciente necesidad de acercar familia y escuela para que el niño tenga mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Metodología

Realizamos un trabajo de revisión bibliográfica a partir de la compilación, síntesis e interpretación crítica del material adquirido. Las fuentes de acceso a la información fueron libros, artículos científicos y aportes bibliográficos de la experiencia de estudio en el curso: Family Engagement in Education: Creating Effective Home and School Partnerships For Student Success, en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Como fuentes secundarias se consultaron revistas científicas e índices electrónicos tales como Google académico y EBSCO. Para realizar la búsqueda bibliográfica se utilizaron palabras claves tales como: compromiso familia educación, relación familia-escuela, liderazgo educativo, teoría sistémica.

I. Compromiso de la Familia en la Educación

Familia y escuela saben que deben trabajar en equipo pero... ¿Por qué no se logra concretar eficaz y sistemáticamente? Quizás sea relevante aprender y desarrollar habilidades en ambos para poder lograrlo. Por ejemplo los remeros en una carrera de regatas, saben que deben estar en el mismo bote para remar juntos, obviamente, pero de nada sirve si ese esfuerzo no es coordinado. Se necesita que ellos compartan no solo la responsabilidad de remar si no también los conocimientos de la fuerza y de la técnica de un trabajo en conjunto para poder obtener los mejores resultados en la carrera.

Familia y escuela no pueden hacer el esfuerzo de educar cada una por su lado. Siegel (2015) afirma que:

“En la historia de la humanidad, nos hemos mantenido unidos en comunidades, con adolescentes explorando e independizándose mientras se mantienen una variedad importante de interacciones instructivas con los adultos. Estos hilos conectores se han estirado en el mundo actual, a veces con las consecuencias negativas de soledad y enajenación. Estamos hechos para vivir en comunidad, hechos para la conexión con otros [...] Es vital mantener los hilos de conexión y comunicación abiertos y recordar que jóvenes y adultos necesitamos ser miembros de una comunidad conectada” (p.27).

I.II. Liderazgo Educativo

El “Compromiso de la Familia en la Educación” está relacionado con el liderazgo educativo que implica movilizar a todos los que forman parte del sistema familia-escuela en pos de una mejora de resultados académicos y calidad educativa. Guadagni (2015 p. 18):

“la educación nos debe importar primordialmente a todos, ya que su situación actual conspira contra la posibilidad de desarrollarnos en forma integral.”

El “Compromiso de la Familia en la Educación” se entiende dentro del modelo del Liderazgo Adaptativo de Heifetz & Linsky (2003), un modelo que se construye a medida de cada institución y cultura.

Heifetz, Grashow & Linsky definen el liderazgo adaptativo como

“la práctica de movilizar a personas a enfrentar sus desafíos más difíciles, evolucionar y desarrollarse a partir de ellos” (2009, p.14).

Se caracteriza por anclarse en valores y competencias, tener propósito y estrategias para enfrentar esos desafíos que resultan complejos. Desarrolla las capacidades de las personas y las compromete a reflexionar sobre qué se debe mantener y qué no de los atributos culturales del sistema. Requiere experimentar, improvisar e invertir en recursos. Desde esta mirada, el ejercicio de liderazgo valora la diversidad y los diferentes puntos de vista.

Se trata en primera medida de escuchar a las partes involucradas, conocer sus propósitos y expectativas, poner los temas sobre la mesa y construir acuerdos. Se necesitarán muchas conversaciones entre familias, directivos y maestros para que ambos conozcan los propósitos y expectativas del otro y expresen los propios. Se requiere explicar prácticas, entender sus razones y objetivos detrás de ellas.

“Hablar de temas que preocupan tanto a padres como maestros de forma asertiva y positiva fortalece el vínculo entre los adultos educadores y beneficia al niño que recibe un mensaje coherente” (Arias & Argibay Molina, 2014, p.526).

Hay conversaciones que fluyen con armonía y cordialidad, pero también hay conversaciones que resultan difíciles cuando las miradas o los valores detrás de las acciones de familia y/o escuela no coinciden o inclusive a veces, son radicalmente opuestas.

Respecto a estos enfrentamientos entre familia y escuela, a veces los directivos temen o evitan a los padres enojados. En estos casos se pierden la oportunidad de sumar diferentes visiones y perspectiva para solucionar los posibles inconvenientes que pudieran haber surgido.

Michele Brooks ha sido una madre disconforme con la escuela y con lo que el sistema educativo proporcionaba a sus hijos. Ésta fue la razón principal por la cual se involucró en la educación. En la actualidad Brooks ocupa el puesto de Asistente del Superintendente del Compromiso Familiar y Estudiantil de las Escuelas Públicas de Boston. Brooks (2015) sostiene que: “no hay que temer al padre enojado, pues es el que tiene la energía para hacer el trabajo.” Además agrega: “Cada padre que entra al edificio escolar, entra con su propia experiencia educativa”.

El liderazgo adaptativo genera cambios o pérdidas y requiere habilidad para poder sostener a las personas involucradas. Heifetz & Linsky (2003, p.25) sostienen que si

“el liderazgo consistiera en dar buenas noticias a la gente, la tarea sería fácil (...). Las personas no se resisten al cambio en sí mismo, se resisten a la pérdida.”

El liderazgo en los desafíos adaptativos genera pérdidas. El aprendizaje es usualmente doloroso. La innovación de una persona puede causar que otra persona se sienta incompetente, traicionado, o irrelevante. (Heifetz, Grashow & Linsky, M., 2009, p.16)

También se necesita tiempo para consolidar los nuevos procesos, cambios y persistencia para construir la nueva cultura requerida para mejorar la escuela y lograr mejores resultados académicos.

Heifetz & Linsky (2003) distinguen desafíos técnicos y adaptativos. Llamam problemas técnicos:

“cuando las personas afrontan problemas para los cuales en realidad poseen los conocimientos y los procedimientos necesarios” (p.27).

Y problemas adaptativos:

“a los que no dependen de la destreza de la autoridad ni de los procedimientos operativos. (...). Son los que requieren experimentos, nuevos descubrimientos y adaptaciones desde numerosos ángulos en la organización o en la comunidad” (p.27).

En este marco teórico surge el “Compromiso de la Familia en la Educación” como respuesta adaptativa que intenta abordar los desafíos complejos que presenta en la actualidad la relación familia-escuela.

I.III. Definición del Compromiso de la Familia en Educación

Se podría pensar al “Compromiso de la Familia en Educación” como un camino que brinda mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos. A la vez, es un camino que favorece la integración de la familia, la escuela y la comunidad en pos de una mejor calidad e inclusión educativa.

Gibbling, Hunter & Sirmais (2014, p.7) afirman que Mapp define al “Compromiso de la Familia en Educación” (*Family Engagement*) como

“cualquier actividad en que los tutores (padres biológicos, padres adoptivos, hermanos, abuelos, etc.) sostienen eficazmente el aprendizaje y el desarrollo saludable de los niños y jóvenes.”

Enumera varios roles que las familias encarnan cuando están eficazmente comprometidas en la educación de sus hijos y las mejoras de la escuela. Estos roles son: sostenedores, innovadores, facilitadores, modelos, personas que toman decisiones, colaboradores y co-creadores. Gibbling et al. (2014, p.7) agregan que Mapp enfatiza: “Debemos dejar de ver a los padres como clientes y empezar a verlos como socios.”

El compromiso de la Familia en Educación está relacionado con los beneficios de los estudiantes, incluyendo la adaptación escolar, mejores resultados académicos, mejores habilidades sociales, mejor comportamiento y mejores posibilidades de graduación en nivel terciario o universitario.

“Evidencias relevantes indican que las creencias, actitudes, valores y prácticas de crianza de los padres, así como la comunicación entre familia y escuela están relacionadas con mejores resultados académicos” (Harvard Family Research Project, 2014, p.2).

La definición del “Compromiso de la Familia en la Educación” se basa en tres principios fundamentales:

1. *Responsabilidad Educativa Compartida*: escuela y otras entidades comunitarias se comprometen a invitar a las familias a participar activamente en la educación de sus hijos. Y éstas, a la vez se comprometen a acompañar el aprendizaje y las etapas evolutivas de los niños. Familia y Escuela deberían conversar sobre sus responsabilidades complementarias y arribar acuerdos sobre cuáles serán los roles de la familia: consumidores de educación o socios en el aprendizaje.

2. *Educación continua y duradera a lo largo de la vida de los niños*: Implica ir modificando los roles de los padres, adecuándolos a la edad y etapa evolutiva de sus hijos. A medida que los niños van avanzando en el sistema escolar, los roles de la familia se debieran adaptar a la etapa evolutiva que transitan. No es lo mismo el acompañamiento requerido en el Nivel Inicial que en Nivel Primario o Secundario.

3. *Múltiples Escenarios*: el “Compromiso de la Familia en la Educación” es efectivo cuando se lleva a cabo en los distintos escenarios donde los niños aprenden, no sólo en la escuela, sino que también en la casa, en la iglesia, campamentos, actividades extra-curriculares, clubes, etc. Los comportamientos y hábitos familiares que promueven actividades de aprendizaje brindan mayores oportunidades donde el niño pueda desarrollar sus potencialidades.

I.IV. Terapia Familiar Sistémica

Este nuevo enfoque de la relación familia- escuela se basa en la Terapia Familiar Sistémica. Mapp (2002) utilizó el concepto de *coparticipación* de Salvador Minuchín para describir el modo en que la escuela deber salir al encuentro de todas y cada una de las familias que forma parte de la comunidad escolar.

Minuchín establece que

“entran en coparticipación dos sistemas sociales para un propósito específico y por un plazo determinado” (1983, p.43).

Es importante para Minuchín el trabajar *con* las familias siguiendo las mismas metas, desde un plano de humildad en que las familias ayudan al terapeuta a comprender que es lo que vive y sucede en esa familia particular. Según Minuchin (1983), el terapeuta:

(...) busca los aspectos positivos y se empeña en reconocerlos y premiarlos. También detecta sectores de sufrimiento, de dificultad o tensión y da a entender que no pretende evitarlos, pero que responderá a ellos con delicadeza. (..) Cuando confirma los aspectos positivos de las personas, el terapeuta se convierte en fuente de autoestima para los miembros de la familia” (p.47).

Después de estudiar a Minuchín, Mapp (2002, p.56, 67) en su trabajo *Having Their Say. Parents Describe Why And How They Are Engaged In Their Children's Learning*, identificó tres momentos en la coparticipación: bienvenida, respeto y conexión interpersonal.

Momentos	Beneficios	Familias	Maestros y directivos
Bienvenida	Crea sentimiento de pertenencia.	Más activas en relación a la escolaridad de sus hijos.	Se construyen relaciones positivas con las familias.
Respeto	Ideas y preocupaciones escuchadas y valoradas.	Socios en la educación integral de los niños. Dispuestos a continuar y aumentar su compromiso con la escolaridad cuando sus esfuerzos son respetados.	Brindan y solicitan información sobre el aprendizaje de los niños. Dispuestos a la escucha y al feedback.
Conexión Interpersonal	Coloca la educación de los hijos/alumnos en el centro de la tarea.	Mantiene a las familias conectadas e involucradas.	Se reúnen con las familias con el foco en el aprendizaje de los alumnos.

Mapp integró tanto las teorías de liderazgo adaptativo de Heifetz & Linsky (2003) como de la Terapia Familiar Sistémica de Minuchin (1983) para diseñar el “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales”.

II. El Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales

En este apartado describiremos el “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales” (*The Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnership*) diseñado por la Dr. Karen L. Mapp y Dr. Paul J. Kuttner. Este modelo ha sido adoptado por el Departamento de Educación de Estados Unidos y aplicado en distintas escuelas y distritos de ese país.

El “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales” fue diseñado en base a investigación académica y prácticas que han demostrado el impacto positivo que provoca el involucramiento de las familias en los resultados académicos de los alumnos y en la calidad educativa de la escuela. Es decir, si la familia está involucrada, el niño tiene mejores oportunidades de enfrentar con éxito los desafíos de aprendizaje. En este sentido lo expresado por Mapp & Kuttner (2013):

“Más de 50 años de investigación vinculan los diversos roles que la familia juega en la educación de un niño como personas que brindan sostén, estimulándolos con valor y determinación, siendo modelos de aprendizaje y defensores del más adecuado programa educativo para sus hijos; con indicadores que incluyen: calificaciones de alumnos, resultados de rendimiento escolar, tasas de deserción más bajas, sentido personal de competencia y eficacia para el aprendizaje y valoración de la educación” (p.5).

Este modelo fue establecido como el andamiaje necesario para el desarrollo de políticas educativas, programas y estrategias para la implementación del “Compromiso de la Familia en la Educación” (Family Engagement in Education).

Quisiéramos resaltar que el objetivo de este modelo es servir de guía o de “brújula”, que presenta objetivos, metas y condiciones para iniciar el camino del “Compromiso de la Familia en la Educación” (Mapp & Kuttner, 2013, p.6). Podemos afirmar que este modelo establece las bases o los principios fundamentales que debe reunir cualquier tipo de estrategia que tenga como propósito comprometer a la familia en la educación.

Este “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales”, rompe con la presunción de que los educadores del niño, tanto padres como maestros y directivos cuentan de forma “innata” con las habilidades o capacidades necesarias para trabajar colaborativamente. Así lo afirman

Mapp & Kuttner (2013):

“Estos mandatos se basan a menudo en un supuesto fundamental: que los educadores y las familias encargadas de desarrollar alianzas eficaces entre familia y escuela ya poseen la confianza y las aptitudes, conocimientos, y creencias -en otras palabras, la capacidad colectiva para implementar y mantener adecuadamente la relación familia-escuela” (p.5).

Si bien ambas instituciones concuerdan y valoran en forma positiva la importancia de que familia y escuela trabajen juntos, se advierte que los maestros y directivos no cuentan con la suficiente formación profesional para involucrar a las familias en la educación. De esta forma se pierde una oportunidad de trabajar colaborativamente.

Por otro lado, los padres no se involucran adecuadamente en la educación del niño, ya sea por cuestiones culturales, socio-económicas o por la experiencia personal dentro del sistema educativo.

La experiencia personal del alumno pesa siempre, haya sido esta positiva o negativa. También deja huella la tradición familiar en la participación en la educación de los hijos.

Consideramos que lo novedoso de este modelo no radica en demostrar sólo el impacto positivo que tiene en la educación del niño cuando familia y escuela trabajan juntos, sino que moviliza a trabajar de una manera diferente para poder lograrlo, quizás sea más complejo este proceso, pero seguramente tendremos más y mejores frutos.

Los educadores (familia y escuela) necesitan poder desarrollar habilidades o capacidades para poder trabajar juntos. Los maestros y directores deberán contar con habilidades necesarias para poder salir al encuentro de las familias y comprometerlas en la educación de sus hijos. Y los padres deberán poseer las habilidades necesarias para

comprometerse adecuadamente con la educación de sus hijos. Es importante que ambas partes desarrollen las capacidades requeridas para que las distintas estrategias adoptadas puedan funcionar adecuadamente.

II.1. Condiciones Necesarias

Como dijimos previamente, para que cualquier estrategia pueda llevarse a cabo satisfactoriamente, es necesario que estas iniciativas sean establecidas “a medida” teniendo en cuenta los desafíos de aprendizaje, la cultura institucional, el contexto y las características particulares de esa comunidad educativa.

Este modelo además sugiere que se tengan en cuenta ciertas condiciones referidas al proceso y organización para que las estrategias puedan ser desarrolladas adecuadamente.

A. Condiciones referidas al proceso.

Para comenzar, quisiéramos aclarar que

“el término proceso se refiere a la serie de acciones, operaciones y procedimientos que forman parte de cualquier actividad o iniciativa” (Mapp & Kuttner, 2013, p.9).

El “Modelo de Desarrollo de la Capacidades Duales”, establece como esenciales algunas condiciones para cualquier iniciativa que tenga como objetivo el “Compromiso de la Familia en la Educación”.

Estas condiciones son:

- *Vinculadas al aprendizaje*: iniciativas que deben estar focalizadas en los desafíos de aprendizaje del alumno. Deben estar alineadas con los objetivos académicos de la escuela y del distrito escolar.
- *Relacionales*: aspecto fundamental y esencial de estas estrategias es la construcción de confianza y respeto en la relación familia-escuela. Esta relación es la base sobre la cual se edifica el Compromiso de la Familia en Educación.
- *Desarrollo*: estas estrategias deben centrarse en la construcción o desarrollo de capacidades intelectuales, sociales y humanas de todos los “*stakeholders*” (parte interesada) que participan en el programa.
- *Colectivas/Colaborativas*: el aprendizaje y desarrollo de las habilidades se hace en grupo y se concreta en la construcción de redes y comunidades de aprendizaje.
- *Interactivas*: estas estrategias proveen a los participantes de oportunidades para la práctica y aplicación de las nuevas habilidades.

B. Condiciones referidas a la organización

El “Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales” establece también las condiciones necesarias que debe cumplir la organización, para poder sostener y mantener las iniciativas o estrategias que tengan como objetivo el “Compromiso de la Familia en la Educación”.

Éstas deben ser:

- *Sistematizadas*: estas estrategias deben ser establecidas como una parte central de las metas educativas y no como iniciativas ocasionales.
- *Integradas*: estas estrategias deben imprimir carácter a la cultura institucional y desarrollarse en todos los niveles de la escuela. Deben enmarcarse dentro del proyecto educativo institucional, también formar parte de la estructura y proceso: Ej. formación y desarrollo profesional, enseñanza y aprendizaje, currículos y colaboración con la comunidad.
- *Sostenidas en el tiempo*: para ello se requieren recursos e infraestructura adecuada que puedan dar el soporte necesario al programa.

II.II. Objetivos del programa

Como expresamos anteriormente, los educadores del niño (familia y escuela) requieren desarrollar habilidades o capacidades para poder trabajar juntos, poniendo el foco en los desafíos de aprendizaje.

“Este modelo se basa en investigaciones que sugieren que las asociaciones entre la familia y la escuela sólo pueden desarrollarse y prosperar si tanto padres y maestros/directivos tienen la capacidad colectiva para participar en la asociación existente” (Mapp & Kuttner, 2013, p.11).

Por tal motivo, el objetivo central de este programa es *dual*, pues pretende desarrollar capacidades o habilidades tanto en maestros/directivos como en las familias. No es efectivo que sólo se formen o desarrollen las habilidades docentes, se requiere que ambas partes se encuentren en un nivel de paridad, para comprender las expectativas educativas y estar en sintonía.

Mapp & Kuttner (2013) han desglosado esas habilidades en cuatro componentes: las han llamado las “4-C’s” en inglés: Competence, Connection, Confidence y Cognition.

Competencia: *Capital humano, habilidades y conocimientos.*

Los maestros y directivos deben llegar a ser expertos, es decir acceder a un conocimiento profundo sobre los recursos y herramientas con las que cuentan en la comunidad educativa donde trabajan. Además, necesitan habilidades para poder construir relaciones de confianza y respeto con las familias. (Mapp & Kuttner, 2013)

Asimismo,

“las familias necesitan el acceso al conocimiento sobre el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del sistema escolar. También necesitan habilidades en actividades de promoción y apoyo a la educación” (Mapp & Kuttner, 2013, p.10).

Conexión: *Importancia de las relaciones y redes- capital social*

Las familias y el staff escolar necesitan acceder al capital social a través del fortalecimiento de redes interculturales, construidas a partir de la confianza y el respeto. Estas redes deben incluir las relaciones entre familia y staff escolar relaciones entre padres, y la vinculación con el resto de la comunidad. (Mapp & Kuttner, 2013)

Confianza en uno mismo: *Seguridad*

Los educadores del niño (maestros/directivos y padres) necesitan saberse eficientes para comprometerse en el trabajo colaborativo. (Mapp & Kuttner, 2013)

Cognición: *de los supuestos, creencias y cosmovisión de la persona.*

Los maestros/directivos y las familias deben comprometerse a trabajar como “socios” y deben creer en el valor de esa relación para que el niño tenga mejores oportunidades de aprendizaje. (Mapp & Kuttner, 2013)

II. III. Resultados

Si la familia y el staff escolar logran desarrollar las “4 C’S”: Competencia, Conexión, Confianza y Cognición, estarán en condiciones de lograr comprometerse y trabajar colaborativamente apoyando de forma eficaz el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. (Mapp & Kuttner, 2013)

Según lo dispuesto por este modelo los maestros y directivos formados para comprometer y trabajar colaborativamente con la familia podrán:

1. Honrar y reconocer a las familias sus conocimientos previos, sus habilidades y las distintas maneras para comprometerse en la educación del niño.
2. Establecer y mantener culturas escolares que den la bienvenida, inviten, y promuevan el compromiso de la familia.
3. Conectar toda iniciativa o estrategia que tenga como objetivo el Compromiso de la Familia con el aprendizaje del alumno.

Asimismo establece que las familias que tengan habilidades para trabajar en forma conjunta con la escuela, podrán comprometerse de distinta manera ((Mapp & Kuttner, 2013):

1. Acompañando el aprendizaje y desarrollo de sus hijos.
2. Inspirando una identidad de logro y una imagen positiva de los hijos.
3. Monitoreando el tiempo y comportamiento, poniendo límites y potenciando los recursos de sus hijos.
4. Siendo modelos de aprendizaje permanente y el entusiasmo por la educación.
5. Representando a sus hijos para mejorar sus oportunidades de aprendizaje.
6. Tomando decisiones sobre distintas opciones educativas para sus hijos, la escuela y la comunidad.
7. Colaborando con los maestros/directores y miembros de la comunidad sobre asuntos relacionados a mejorar la calidad educativa de la escuela.
8. Para que estas estrategias cumplan con su cometido, requieren que se tenga en cuenta el contexto y la cultura institucional de la escuela, es decir que deben ser “hechas a medida” de los desafíos adaptativos que se presenten, ya sea de aprendizaje o de características propias de la comunidad educativa donde serán aplicadas.

Conclusión

“El Compromiso de la Familia en la Educación” es una *respuesta adaptativa* (Heifetz & Linsky, 2003) a los problemas de relación familia-escuela que impactan directamente en el aprendizaje, que debiera tenerse en cuenta si pretendemos mejorar la calidad educativa y ofrecer mejores oportunidades para que los alumnos puedan desarrollar sus potencialidades.

Consideramos que “El Compromiso de la Familia en la Educación” es una dinámica *relacional* para abordar los desafíos de aprendizaje a través del trabajo colaborativo de

familia y escuela. Invita a re descubrir la misión de ser educadores, situando al niño en el centro.

Mapp eligió la palabra *engagement* (compromiso) en vez de *participation* (participación), que era la más utilizada hasta entonces para describir la forma de relación entre familia y escuela. Esta elección se debe a que *engagement* o compromiso conlleva un mayor desafío, la familia se involucra no solo porque ha sido “participada” sino porque la educación de sus hijos es su misión fundamental. La escuela la reconoce y la recibe como tal.

Nos impactó lo apropiado de la palabra compromiso para referirse a la relación familia-escuela, teniendo en cuenta su etimología. *Compromiso* deriva del Latín, *compromissum* (Vox, 1991, p.96), que significa compromiso, convenio. Está compuesta por tres partes:

- *Com* (con)³: implica otros. Este paradigma es relacional, se apoya en vínculos (familia-escuela, alumnos-maestros, padres-maestros, alumnos-alumnos, familia-familia, etc.). Se construye en encuentros personales, en conversaciones, en diálogos de ida y vuelta.
- *Pro*: preposición que significa hacia delante, la mirada del paradigma está totalmente enfocado hacia delante, en *performances* y resultados académicos de los alumnos. Éste es el propósito común que une a padres y maestros en la tarea de trabajar juntos.
- *Misum*: acción de enviar, misión, encargo. Se reafirma la misión familiar de educar a los hijos integralmente. Es la familia donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su vida y donde más se aprende. La familia no puede educar sola sino que necesita de *otros* que compartan sus valores, expectativas y sueños. La institución educativa, el club, la parroquia son esos *otros*.

Mapp & Kuttner (2013) diseñaron “El Modelo de Desarrollo de las Capacidades Duales” para construir una sólida relación familia-escuela con el propósito común del aprendizaje integral de los alumnos.

Este modelo es considerado una herramienta de orientación (*brújula*), cuyo objetivo es establecer los principios fundamentales que debe cumplir cualquier estrategia que tenga como propósito comprometer a la familia en la educación. Es decir, Mapp presenta este modelo como una *hoja de ruta* para comenzar, continuar o reencauzar el “Compromiso de la Familia en la Educación”.

Consideramos que este modelo es viable porque se *diseña a medida* de la comunidad educativa a aplicarse. Es decir que se tendrán en cuenta los desafíos de aprendizaje, la cultura institucional, el contexto y las características particulares de esa comunidad.

Lo fundamental de este modelo es que considera que los educadores no cuentan de forma “innata” con las habilidades necesarias para *trabajar colaborativamente* en pos de los desafíos de aprendizaje. Estas habilidades se desarrollan de manera *dual*. Si padres y maestros, se capacitan juntos, se convertirán en verdaderos socios, asegurando a los alumnos un mensaje coherente.

El “Compromiso de la Familia en la Educación” nos interpela a padres y maestros acerca de nuestra misión como educadores, nos invita a un cambio de perspectiva, nos moviliza a responsabilizarnos de los

3 “Con” se modificó por las reglas ortográficas del castellano.

que nos toca, nos prepara para establecer una cultura que genuinamente honre y respete el conocimiento que las familias aportan a la comunidad educativa.

"Alone we can do so little; together we can do so much".

Helen Keller

Bibliografía

- Arias, M.E., & Argibay Molina, L., (2014). *Las conversaciones difíciles entre la familia y el colegio*. II Congreso Internacional de Familia y Sociedad. Universitat Internacional de Catalunya, Institute Advanced Family Studies. ISBN: 978-84-606-8395-7
- Barros, J. L. (1999). [Qué difícil es educar!]. Suplemento Familia y Valores, Diario La Nación.
- Brooks, M. (2015). Implementing Systemic Family Engagement. Documento de cátedra, Harvard Graduate School of Education. Cambridge.
- Brooks, M (2015). *Pulling it All Together: Implementing Systemic Engagement*. Ponencia en el curso "Family Engagement in Education: Creating Effective Home and School Partnerships For Student Success". Harvard Graduate School of Education, Cambridge.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Libro Electrónico: versión Kindle.
- Giblin, D., Hunter, M., Sirmais, D. (2014). *Harvard Report*. Tomado de <http://goo.gl/I2DVKx>
- Heifetz, R., Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites, Manual de supervivencia para Managers*, Barcelona: Paidós.
- Heifetz, R, Grashow, A, Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership*, Cambridge: Harvard Business.
- Henderson, A.T.; Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.
- Quallbrunn, S., Saint, Amant, M. (2011). *Comunicación Familia- Escuela, "Hagamos un trato"*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Mapp, K.L. (2002). *Having Their Say: Parents Describe Why and How They Are Engage In Their Children's Learning*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Mapp, K.L.; Kuttner, P.J. (Ed.). (2013). *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnership*. Austin, Texas: SEDL.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas, XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autónomos y del Estado. ISBN 978-84-369-5628-3
- Minuchin, S., Fischman H.C. (1983). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sánchez, E. (1993), “*La Relación Familia-Escuela*”, en Quintana Cábanas, J.M. (ed.), *Pedagogía Familiar*, Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
- Siegel, D. J. (2015) *Brainstorm, The Power and Purpose of the Teenage Brain*. New York: Penguin.

La Universidad y su compromiso socialmente responsable

MG. MARÍA BELÉN ARIAS VALLE, LIC. ANA MARÍA LILLO MURCIA, CRA. MAYRA NAVARRO, LIC. PAULA PEREZ Y CRA. EMILCE VALDIVIESO¹

1. Resumen

Las conclusiones del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible se basan

“en la visión de un mundo en el que todos tengan la oportunidad de recibir una educación y aprender los valores, comportamientos y modos de vida necesarios para el advenimiento de un futuro sostenible y una transformación positiva de la sociedad”².

Cada vez más, las organizaciones y sus partes interesadas reconocen que adoptar un comportamiento sostenible socialmente responsable es tan necesario como beneficioso. Un comportamiento socialmente responsable puede producir mejoras en aspectos clave de la organización: su ventaja competitiva, su reputación, su capacidad para atraer y retener trabajadores, clientes y usuarios, así como su productividad y la percepción por parte de los inversores de la organización, y sus relaciones con las partes interesadas.

La Responsabilidad Social Corporativa es el conjunto de prácticas y sistemas de gestión que persiguen de forma voluntaria la sostenibilidad económica, social y medioambiental de la institución y la interacción con los stakeholders que operan en el ámbito de las operaciones de la misma de una manera ética.

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Católica de Cuyo, ha tomado los mencionados conceptos de ética, desarrollo sostenible y responsabilidad social universitaria como desafío para realizar una contribución a la sociedad en la que se encuentra inmersa.

¹ Universidad Católica de Cuyo, mariabelenariasvalle@gmail.com.

² UNESCO, 2006 (pág. 6).

En el presente trabajo se analiza a la Responsabilidad Social Universitaria como una herramienta integradora que contribuye al desarrollo sostenible, a la excelencia organizacional, su responsabilidad institucional ante la sociedad, su cultura y la de las personas que la dirigen.

Palabras claves:

Educación, Desarrollo Sostenible, Responsabilidad Social Corporativa.

2. La Universidad y su papel frente a la ética

Kliksberg en su libro *Más Ética, más desarrollo* cita al Premio Nobel de Economía Amartya Sen (1997) quien subraya que:

“Los valores éticos de los empresarios, los profesionales de un país y otros actores sociales clave, son parte de sus recursos productivos; si son a favor de la inversión, la honestidad, el progreso tecnológico, la inclusión social, serán verdaderos activos; si, en cambio, predominan la ganancia rápida y fácil, la corrupción, la falta de escrúpulos, bloquearán el avance”³.

Las universidades y la sociedad en la que operan atraviesan un proceso de transformación global. Hoy la Universidad se encuentra interpelada, uno de los ejemplos son los grandes casos de corrupción que han implicado a profesionales formados en las mejores instituciones. La ciudadanía exige cada vez más profesionales comprometidos con el desarrollo equitativo y sostenible de su país, más líderes políticos que sostengan su función sobre bases éticas, más organizaciones públicas y privadas que sean socialmente responsables, son todos factores que animan esta preocupación.

Algunas de las más reputadas universidades como Harvard, MIT y la London School of Economics, ya tienen varios reclamos de fondo a la economía convencional. Dicen que la misma se concentra solo en el “gran cuadro” y no tiene en cuenta lo que sucede en la realidad. Por otra parte ofrece recetas universales, “y los problemas son diferentes país por país y aun región por región dentro de los países”. Así las recetas que ayudaron a algunos en ciertos momentos, no funcionaron en África, la ex Unión Soviética, en diferentes partes del Sudeste Asiático

³ Kliksberg, 2004 (Pág. 18).

y en América Latina. Varios profesionales en su mayoría economistas jóvenes “están insatisfechos por la educación recibida que no ayuda al desarrollo de los pueblos”⁴.

La generalizada sed de ética que se expresa hoy a lo largo de América Latina y del mundo es contrastante con la insuficiencia de las propuestas de enseñanza ética que se ofrecen en nuestros claustros universitarios.

El rol de las universidades determinará el sitio del conocimiento para afrontar los retos del mundo de hoy. La universidad debe crear y distribuir conocimiento socialmente relevante anticipándose en desempeñar un rol proactivo y comprometido en la transformación y el cambio positivo de la sociedad. Para afrontar estos desafíos se necesita de una reforma en la política de la universidad desde la perspectiva del servicio público, pertinencia y responsabilidad social.

Las universidades en América Latina vienen desde hace años preguntándose cómo recuperar el papel social que les corresponde en cuanto constructoras de conocimiento y formadoras de profesionales hacia nuevas formas y concepciones de la sociedad con características de mayor justicia, equidad, fraternidad entre otras todas ellas con un claro componente moral explícito.

La importancia del estudio de la ética no sólo debe destacarse en los programas de las carreras de Política o de Administración Pública, sino en los planes de estudio de todas las carreras universitarias. Los sistemas políticos contemporáneos se caracterizan por el hecho de que quienes participan en política provienen de las más diversas disciplinas: ingenieros, médicos, juristas, contadores, psicólogos, entre otros. Un buen profesional domina las técnicas y lo hace acompañándose de valores que benefician su actividad. Los conocimientos sin valores pueden conducir al desastre. Por ejemplo, un historiador sin ética puede falsear datos en sus investigaciones; un ingeniero sin ética podría emplear material de mala calidad o insuficiente en una construcción; un contable sin ética puede alterar las cuentas en su propio beneficio y así sucesivamente en cada actividad profesional, por lo tanto Es criminal que se elimine la enseñanza de la ética de los programas de estudio, es a través de ésta como el individuo puede reconocerse como un sujeto con dignidad.

Esto demuestra que la Educación en todos sus niveles tiene que ser la precursora de conductas éticas. Se propone la formación de profesionales líderes, comprometidos con la sociedad, capaces de asumir cambios sociales tendientes a la ética, que guíen las transformaciones sin perder su independencia y que trabajen proactivamente para recuperar la confianza como valor vital de la convivencia. La economía debería verse entonces como una herramienta poderosa para lograr

4 Kliksberg, 2002. (Pág. 26)

el bien común, y su destino, pensarse desde esos nuevos paradigmas. Por su parte, la formación para ese liderazgo requiere de instituciones educativas preocupadas por su rol social, comprometidas con su comunidad. De esta manera enseñando conductas éticas se logrará adquirir hábitos éticos.

3. La responsabilidad social universitaria

El concepto de “Responsabilidad Social Corporativa” o “Responsabilidad Social Empresarial” llega también al mundo universitario, entendiéndose por Responsabilidad Social Universitaria la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión, indica María Jesús Domínguez Pachón.

Eduardo González Mazo (2014), rector de la Universidad de Cádiz, España en la Apertura de las I^o Jornadas Internacionales de Responsabilidad Social Universitaria en Febrero de 2014 exponía:

“Las universidades tienen un papel fundamental tanto por el impacto que pudiera tener la incorporación de la Responsabilidad Social Corporativa en el diseño de su oferta formativa e investigadora, como también por incorporarla en su misión, visión y estrategia corporativa”. Mazo (2014).⁵

La Universidad debe tener una conciencia social y contribuir con la sociedad a solucionar los problemas que afectan a los grupos de interés generando nuevas ideas y recursos que se puedan aplicar en beneficio de toda la sociedad. Por tanto, las universidades tienen una responsabilidad con la sociedad.

La importancia de la Responsabilidad Social Universitaria radica en que ayuda a la universidad a reconectarse con el contexto social y a reencontrar su identidad, por el cual actualmente se impulsa la toma de conciencia de la Responsabilidad Social Universitaria, es decir la manera en que la Universidad responde a las necesidades de su sociedad a través de su misión. Para acelerar la incorporación de este paradigma en la Universidad es necesario promover desde la Universidad, estudios, investigaciones y/o experiencias que coadyuven a favorecer su sustentabilidad y sostenibilidad con nuevas propuestas y medidas.

⁵ *Discurso de Apertura de las I^o Jornadas Internacionales de Responsabilidad Social Universitaria*. Febrero de 2014, Cádiz, España.

La Responsabilidad Social Universitaria, se fundamenta en la responsabilidad ética, y propone que hay que difundir y consolidar la Responsabilidad Social como referente de la identidad de las universidades latinoamericanas e iberoamericanas. Las universidades responsables generan un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social, político y ambiental. Estos impactos definen los ejes de gestión socialmente responsable de la Universidad:

1. La gestión socialmente responsable de la organización misma, y en particular de sus recursos humanos y ambientales.
2. La gestión socialmente responsable de la formación académica y la pedagogía.
3. La gestión socialmente responsable de la producción del saber y los modelos epistemológicos promovidos.
4. La gestión socialmente responsable de la participación en el desarrollo.

Luís Carrizo y François Vallaeys, profesor de la Pontificia Universidad Católica de Perú, han definido la Responsabilidad Social Universitaria como un:

“modo de gestión integral de la universidad, que podemos caracterizar como gestión de impactos (humanos, sociales y ambientales), que la actividad de la organización genera, en un esfuerzo constante por abarcar y satisfacer los intereses de todos los afectados potenciales”⁶

Mónica Jiménez, Líder de la Universidad Construye País afirma,

“La Responsabilidad Social Universitaria se vive en la universidad a través de sus procesos claves, de la docencia, de la investigación, de la extensión, y que no sea algo ‘extra’ o solamente de extensión. Nosotros pensamos que la Responsabilidad Social no puede ser como ‘extra’ programática, ‘extra curricular’, sino que al ser una forma de ser, una forma de vivir la universidad, estos valores atraviesen toda la vida de la universidad, todos los procesos de toma de decisiones”⁷

“La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de ‘saberes’ responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables” (Magdalena S. Gil Ureta).

⁶ F. Vallaeys, 2006.

⁷ Jimenez (2007). Pág 44.

La Responsabilidad Social Universitaria es un enfoque para la toma de decisiones de la organización, y por lo tanto es pertinente a todos los procesos de decisión, a saber; gestión, docencia, investigación y extensión.

“Describir la incorporación de medidas que la Universidad Católica de Cuyo realiza para orientar la gestión interna hacia un modelo de desarrollo sostenible”.

A continuación se describen Orientaciones Estratégicas Generales de Responsabilidad Social Universitaria, tomadas por la Universidad Católica de Cuyo como lineamientos para la planificación, organización, dirección y control.

François Vallaey al escribir para la Revista PALESTRA de la Pontificia Universidad Católica del Perú, precisa “*Orientaciones Estratégicas Generales de Responsabilización Social Universitaria*” es provechoso enfocar cuatro líneas de acción institucional:

1. “En lo que concierne a LA GESTIÓN INTERNA de la Universidad: La meta es orientarla hacia la transformación de la Universidad en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella, un modelo de desarrollo sostenible.
2. En relación a la DOCENCIA: La meta es capacitar a los docentes en el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria y promover en las especialidades el Aprendizaje Basado en Proyectos de carácter social, abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales.
3. Con respecto a la INVESTIGACIÓN: Favorece la inter y transdisciplina. La meta es promover la investigación para el desarrollo, bajo todas las formas posibles, donde investigadores y docentes se encontrarían en el mismo lugar, trabajando sobre la misma problemática, desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de conocimientos. ...
4. Sobre la línea de acción de la PROYECCIÓN SOCIAL: La meta es trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria”⁸.

⁸ Vallaey, 2013 (Págs. 4-5)

4. Los impactos de responsabilidad social universitaria: El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Católica de Cuyo

La Universidad Católica de Cuyo, específicamente la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, tiene un camino recorrido en la implementación de políticas de Responsabilidad Social Universitaria, se puede analizar sus resultados bajo la perspectiva de sus impactos que produce la Responsabilidad Social Universitaria en los aspectos de Gestión, Docencia, Extensión Investigación y Medio Ambiente.

4.1 Impactos en la gestión o campus responsable:

4.1.1 Adhesión al Pacto Global de Naciones Unidas

El fin del Pacto Global de Naciones Unidas es promover el diálogo social para la creación de una ciudadanía corporativa global, que permita conciliar los intereses empresarios con los valores y el mandato de Naciones Unidas demandados por la sociedad civil, los sindicatos y los gobiernos.

Los principios del Pacto Global y sus áreas de aplicación, están inspirados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo sobre Principios Fundamentales y Derechos Laborales y la Declaración de Río de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

El Pacto Mundial representa un doble camino: generar cambios organizacionales que penetren en la cultura de la universidad a fin de alinearla a los valores universales propuestos por Naciones Unidas y es, también, una invitación a generar acciones colectivas que cristalicen estos valores en proyectos de alianza público-privado o privado-privado que contribuyan a la generación de espacios inclusivos, combatir la pobreza y contribuir a los objetivos de Desarrollo del Milenio.

Estar adherido al Pacto Global de Naciones Unidas implica ser reconocido mundialmente como una universidad responsable que se interesa tanto por el medio ambiente en el que trabaja, como en aquellas personas que le dan vida a la universidad, desde los profesores, alumnos, administrativos, proveedores, comunidad y medioambiente. Conlleva también un crecimiento como universidad, el cual debe ir acompañado del desarrollo y crecimiento de todas las personas con las que interactúa, incluso con las generaciones venideras.

4.1.2 *Planificación e implementación del Plan de Responsabilidad Social Universitaria*

La responsabilidad social universitaria promueve la reflexión integral y analítica de cada universidad sobre la manera en que responde a las necesidades de su sociedad a través de su misión. A partir de esta reflexión, se identifican las medidas para mejorar su contribución al desarrollo económico, político y social. En otras palabras, la Responsabilidad Social Universitaria ayuda a la Universidad a reconectarse con el contexto social y a reencontrar su identidad.

Esta identidad se encuentra inmersa en la comunidad que sirve. Es un desafío constante poder alcanzar su fin favoreciendo y propiciando por el desarrollo e inclusión de la sociedad.

Es un compromiso de todos los actores trabajar conjuntamente, donde de antemano se conocen los logros positivos, para el desarrollo de la comunidad, es necesario juntar los actores y conjuntamente planificar la sustentabilidad entendida desde los diferentes ángulo, posiciones y situaciones actuales atendiendo a su historia e idiosincrasia.

Estos procesos significan repensar diferentes cuestiones estratégicas para la implementación de las políticas, programas o acciones: ¿qué tipo de cambio se pretenden lograr? ¿Hacia dónde se dirigen las instituciones actantes? ¿Qué tipo de desarrollo se persigue? ¿Existen capacidades de gestión instaladas para este tipo de procesos inclusivos? Frente a esto se barajan diversas opciones posibles a seguir donde serán las instituciones y actores intervinientes las que decidan.

Pasar de una mirada cortoplacista (independientemente del tiempo que se lleven realizando las acciones) a plantear procesos de cooperación más estratégicos y un accionar con continuidad, con metas de mediano y largo plazo. Pasar de la labor individual (en la que cada empresa hace lo suyo) a un trabajo en colaboración con otras empresas y a generar un movimiento más colectivos, compartiendo causas comunes, complementando acciones, que sume y potencie esfuerzos para lograr impactos más significativos y un cambio de escala.

Existen distintas visiones sobre el desarrollo, responsabilidad social empresaria y la responsabilidad social universitaria, unas más integradoras que otras, las cuales permiten un accionar más eficaz para promover el desarrollo local a través de la acción empresarial, universitaria y la cooperación público-privada.

Esto permite procesos más eficientes generando calidad de servicios educativos, reduciendo el uso de recursos, residuos y contaminación. Crear valor con menos impacto en la naturaleza. La tendencia actual es concebir a la Responsabilidad Social Universitaria, como una responsabilidad que tiene en cuenta el concepto de sustentabilidad como paradigma en el modo de enseñar, investigar y transferir conocimiento.

Tanto la proyección social y la extensión universitaria, como el voluntariado estudiantil y los cursos de ética durante la carrera forman parte de la propuesta institucional practicada por la Universidad Católica de Cuyo. Sin embargo, aún así, la formación ética y socialmente responsable ya no puede ser entendida como un “complemento deseable” a la formación profesional, sino como un eje de las competencias especializadas del egresado universitario y una condición de posibilidad de la pericia del nuevo profesional.

4.1.3 Grupos de interés de la Universidad

Kliksberg relaciona la Responsabilidad Social Universitaria con la realización de esfuerzos institucionales que van más allá del simple cumplimiento legal o administrativo que le compete a las universidades, relativa a su quehacer docente o investigador más tradicional y lo vincula además con un fuerte compromiso ético con la sociedad, expresado en acciones que involucren como sus beneficiarios directos no sólo a los estudiantes universitarios, sino que se extiendan al resto de la sociedad.

Para realizar un análisis del impacto del quehacer universitario en la sociedad, sobretodo mediante la rendición de cuentas de sus acciones y decisiones hacia sus stakeholders, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, es la primera Unidad Académica en comenzar a adoptar un plan de implementación de Responsabilidad Social Universitaria. El mismo se encuentra en ejecución. Esto muestra un fuerte compromiso con el Desarrollo Sostenible.

Los stakeholders son aquellos interesados en la gestión de la organización. Según Freeman (1994), los stakeholders (grupos de interés) son

“grupos e individuos que influyen – o que son influidos por – la actividad de una organización y, por lo tanto, tienen ciertas demandas o expectativas con respecto a ella”.⁹

Por lo cual, los grupos de interés que deben ser considerados como un elemento esencial en la planificación estratégica de la Universidad.

Se procede a identificar a todos los stakeholders internos y externos, procurando ser inclusivos y abarcar el mayor número posible.

Internos:

- Personal Administrativo
- Profesores
- Personal de Maestranza
- Autoridades
- Alumnos

⁹ Freeman, 1994 (Págs. 409-429).

- Familia de los Alumnos

Externos:

- Proveedores
- Comunidad
- Estado
- Empresas y Sector Empresario
- Medio Ambiente

4.1.4 Creación del Instituto de Desarrollo Sostenible IDS

El Instituto de Desarrollo Sostenible se crea en el año 2006. Actualmente depende de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. El IDS es la nueva visión de desarrollo que contempla los procesos sociales, económicos y ambientales como un sistema complejo. Social en cuanto a que el desarrollo sea inclusivo y equitativo con las personas y sus instituciones. Económicas porque se requiere de eco eficiencia y eco sostenibilidad creciente y no solo eficiencia. Ambiental en cuanto es necesario preservar las condiciones ambientales mediante la identificación los impactos sobre la biosfera de las actividades humanas principalmente las económicas, su mitigación y remediación.

Su misión es:

“El IDS es un centro de investigación, docencia y extensión del desarrollo sostenible que trabaja, desde el ámbito regional, en las problemáticas globales, promoviendo el bien común y la dignidad de la persona humana.”

Desde este punto de vista estudia el desarrollo sostenible (económico, social y medioambiental), vinculándose con organismos provinciales, nacionales e Internacionales. Para esto prioriza la formación de docentes-investigadores que, trabajando de manera colegial, promuevan la responsabilidad social universitaria.

Su visión es:

“Es un centro de referencia que aporta al Desarrollo Sostenible en la región de Cuyo, con tres características:

- Estar a la vanguardia del conocimiento,
- Asociado a los centros internacionales más avanzados y
- Ser creíble para todos los actores sociales”

Sus valores son:

Estos son los valores que nos proponemos desarrollar y defender para alcanzar nuestra misión, y que forman parte de nuestra cultura corporativa:

- Valoración de la persona humana: Valoramos la dignidad de la persona humana generando un ámbito en el que se respeten y se promuevan sus derechos.
- Integridad: Obramos siempre de modo transparente, honesto y coherente con la misión y visión del IDS.
- Responsabilidad: Actuamos de modo comprometido con la sociedad, respondiendo a las necesidades que plantea el desarrollo sostenible, asumiendo el compromiso inherente al propio rol de servir al bien común.
- Compromiso: Promovemos una actitud positiva y responsable para el logro de los objetivos comunes, donde cada uno aporte su máxima capacidad con gran sentido de pertenencia al Instituto.
- Trabajo en Equipo: Trabajamos de modo colaborativo, respetando y valorando la opinión de los demás, fomentando la interdisciplinariedad.
- Aprender y emprender: Creamos un ambiente que permita un efectivo aprendizaje de los problemas que plantea el desarrollo sostenible, de manera de emprender soluciones creativas e innovadoras de las que se puedan beneficiar todos nuestros grupos de interés.

Investigaciones y Actividades:

- Plan Manejo de la Reserva de Biosfera San Guillermo
- Plan de Responsabilidad Social Universitaria (PRSU)
- Participación en la CEMAM y en la CIEAM
- Huella de Carbono

4.2 Docencia y formación profesional y ciudadana

Alberto Barbieri expresa

“Todos tenemos responsabilidades sociales que nos obligan a proceder con ética; en este caso el deber se concentra en impulsar la comprensión de la complejidad promoviendo respuestas críticas, formando a las personas como seres humanos, nunca como instrumentos”.¹⁰

¹⁰ Barbieri, A (2014).

La formación de ciudadanos responsables, contribuye a la transformación social. La gestión de las personas es una de las áreas más sensible de una organización, ya que sus empleados se comprometen íntegramente con el crecimiento humano en el desarrollo del trabajo.

Formar bien a un especialista en algún campo tecnológico o científico es un problema pedagógico que se puede resolver. Sin embargo, formar a una persona sensible a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su pueblo y la inclusión social de los más vulnerables, entusiasta y creativa en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad es todo un desafío, que tiene las siguientes respuestas.

Bernardo Kliksberg –director de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo– preside la cátedra de honor de Gerencia Social para el Desarrollo Humano. Desde ésta, manifiesta que la enseñanza de la ética ha de ser tratada de la siguiente forma:

“No se trata de dictar una materia más que se llame ética para calmar la conciencia. La enseñanza de la ética debe transversalizarse. En cada área temática deben examinarse dilemas e implicancias éticas”.¹¹

Además, parece necesario completar la educación moral y en responsabilidad social a través de la reflexión. La formación del juicio moral de los alumnos y el desarrollo de su autonomía moral han de estar presentes en las diferentes materias que se imparten en las Universidades, y además parecería importante que exista un tiempo o una materia en la currícula específica para ello. La idea sería que esta materia, unida al trabajo que se realiza en cada materia de la carrera, sea una especie de cierre o integración conceptual y práctica sobre estos aspectos. Es necesario que se dé la reflexión y la deliberación moral, pues son elementos imprescindibles de la educación ética y ciudadana. Pero el conocimiento de los principios morales y de su adecuación a los contextos en los que se desarrolla la conducta humana no puede estar desligado de la educación de los sentimientos y de las emociones morales. La culpa y la vergüenza, la empatía y el altruismo son algunos de los sentimientos que contribuyen a que las personas controlen sus comportamientos, para evitar hacer daño a los otros o para solidarizarse con ellos y ayudarles.

Se propone la formación de profesionales líderes, comprometidos con la sociedad, capaces de asumir cambios sociales, que guíen las transformaciones sin perder su independencia, y que trabajen proactivamente para recuperar la confianza como valor vital de la convivencia. La

¹¹ Kliksberg, 2004.

economía, la administración deberían verse entonces como herramientas poderosas para lograr el bien común, y su destino, pensarse desde esos nuevos paradigmas.

Kliksberg sostiene que hay que construir un modelo de desarrollo integral, productivo y equitativo, orientado por los valores éticos básicos; movilizar como uno de sus ejes una política social de nuevo cuño basada en alianzas entre políticas públicas, sociedad civil, y organizaciones de los desfavorecidos, instrumentada de modo descentralizado, transparente, y bien gerenciada; plantear la superación de la pobreza y la inequidad como prioridades fundamentales parece ser el gran desafío que tiene por delante este continente.

Otra consideración que hace Klisberg es que hay sectores de nuestras sociedades que, sin intención, están empezando a perder sensibilidad frente a los males de la pobreza; corrupción: acostumbrarse sin rebelión alguna al espectáculo de los niños viviendo en las calles, los ancianos abandonados, los jóvenes sin salida, a ver todo ello como una especie de hecho de la naturaleza, “como si lloviera”. Están perdiendo la capacidad de indignación ante la injusticia, uno de los dones centrales del ser humano. Recuperar esa capacidad será la base para dar la lucha por un desarrollo que incluya a todos con principios éticos.

4.2.1 La Formación Moral y Ética en la Universidad. Transversalidad

La incorporación de cuestiones éticas y la modificación o creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje universitario también lo sea de aprendizaje ético, requerirá sin duda el establecimiento de pautas o marco normativo. Avanzar hacia un modelo de universidad que comparta la conveniencia de incorporar en sus programas de formación contenidos de aprendizaje relacionados con valores y actitudes, requiere que en los programas de las carreras, en cada una de las materias que conforman la malla curricular, se establezcan objetivos terminales referentes a lo ético y lo moral en sus diferentes etapas.

Para desarrollar la formación moral y ética primero se hará referencia a qué se entiende por formación en la universidad. Se llama formación al proceso de sacar al hombre de su encierro, en sí mismo, típicamente del animal, a la objetivación y a la diferenciación de sus intereses, y, con ello, el aumento de su capacidad de dolor y de gozo.

“Hoy se escucha (...) que la educación tiene como tarea el que los jóvenes aprendan a defender sus intereses. Pero hay una tarea mucho más fundamental: la de enseñar a los hombres a tener intereses, a interesarse por alguien, pues quien ha aprendido a defender sus intereses, pero en realidad

no se interesa nada más que por él, no puede ser ya, nunca más feliz. Por eso la formación, la creación de intereses objetivos, el conocimiento de los valores de la realidad, es un elemento esencial para una vida lograda¹²

Los profesores son fundamentales, ya que son uno de los principales pilares para educar, enseñar, y capacitar a los alumnos pero además debería ayudar a formar la conciencia de los mismos, para que ellos puedan juzgar adecuadamente en cada situación y elegir libremente el bien en que encierra sus acciones. En consecuencia la educación no será solo la transmisión de conocimientos técnicos y éticos sino desarrollar aptitudes como actitudes.

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales implementó en sus carreras cátedras de Ética y Responsabilidad Social Empresarial.

La cátedra ha brindado resultados tangibles. Un 30% de los trabajos finales de investigación que deben proponer los alumnos para alcanzar su título de grado corresponden a temáticas como: Responsabilidad Social Empresarial, Pacto Global de Naciones Unidas, Desarrollo Sostenible, entre otros. En los mencionados trabajos los alumnos expresan que han comenzado a aplicar la Responsabilidad Social Empresarial en lugares investigados. Numerosos docentes han participado de Congresos Nacionales e Internacionales sobre temas de Responsabilidad Social, Sostenibilidad.

Así mismo alumnos bajo la supervisión de profesores presentaron ponencias en Congresos Internacionales sobre Desarrollo Sostenible.

5. Investigación o gestión social del conocimiento

La UNESCO 1998 reconoce el importante papel de la producción y difusión del conocimiento en el progreso y desarrollo individual y colectivo como una responsabilidad social relevante de la universidad, dentro del contexto de los cambios sociales generados a raíz de la mundialización de la economía y el desarrollo tecnológico.

En el año 2009 UNESCO sostiene que la Responsabilidad Social Universitaria radica en trabajar para que la sociedad pueda comprender, problemas que la afectan, y que tienen repercusiones en dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, señalando además que las instituciones de educación superior deben asumir un liderazgo social en la creación de conocimiento en base al fortalecimiento de aspectos interdisciplinarios promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Algunas de las Investigaciones sobre la Temática son:

¹² Spaemann, 1987, p. 48.

- “Responsabilidad Social Universitaria”,
- “Plan de Desarrollo Sostenible de la Regional de los municipios con minería metalífera de San Juan”
- “Investigación e impacto en las Instituciones Educativas de nivel universitario de la Responsabilidad Social Universitaria (Pacto Global) y su relación con los principios cristianos.
- Plan Manejo de la Reserva de Biosfera San Guillermo
- Cálculo de la Huella de Carbono en la Industria Vitivinícola

Además se han organizado en la Universidad Congresos Internacionales sobre el “Aporte de la Universidad al Desarrollo Sostenible” y la Cátedra del Pacto Global de Naciones Unidas.

5.1 Extensión o participación social

La universidad en el contexto de la cooperación al desarrollo posee algunas responsabilidades de importancia, como dar importancia a la investigación y el debate sobre las condiciones del desarrollo, la proyección y transferencia de las capacidades y conocimientos de la universidad hacia la sociedad vinculada a la solidaridad y la cooperación al desarrollo como parte de sus desafíos para contribuir a la transformación social.

5.1.1 Proyecto Capacitar

Con respecto a Extensión o Participación Social la Universidad Católica de Cuyo ha firmado un convenio con la Fundación Loma Negra, el Consejo de Desarrollo Comunitario de la localidad, junto con otras instituciones como el Municipio de Rivadavia.

El Proyecto consistía en capacitar, su finalidad fue acrecentar las posibilidades de crecimiento personal y laboral, específicamente de jóvenes de la localidad, integrándolos con el departamento. En el mismo participaron docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en los talleres relacionados a desarrollo de emprendimientos y microemprendimientos.

La realización del proyecto buscó afrontar y minimizar las problemáticas sociales, laborales y culturales que afectan a los Jóvenes de entre 15 y 29 años residentes en la localidad del Departamento Rivadavia ya que éstas tienen un fuerte impacto en las posibilidades de crecimiento personal y laboral de dichos jóvenes y por ende del desarrollo endógeno del departamento.

5.1.2 Plan de la Reserva Biosfera

Por un acta complementaria del convenio de asistencia y cooperación entre las Secretarías de Estado de Minería y de Turismo, Cultura y Medio Ambiente; la Subsecretaría de Medio Ambiente y la Universidad Católica de Cuyo, a través de su Instituto de Desarrollo Sostenible, para la elaboración de un plan de manejo de la Reserva de Biosfera de San Guillermo.

Los estudios que realizaron con estos tres organismos se articulan con la Administración de Parques Nacionales y la Fundación Ambientalista Sanjuanina, tal como lo establece la Ley Nacional 25077, se definió el Plan Maestro de Manejo de la Reserva.

Los objetivos y metodología de trabajo consistieron en la conservación y desarrollo, generando un documento que posibilite conservar la diversidad biológica, fomentar el desarrollo económico y social y conservar los valores culturales vinculados.

En el estudio se hizo un planteo de un escenario de conservación y desarrollo, identificando mejor el área y su potencialidad.

5.1.3 Comercio Justo

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, junto al Ministerio de Producción y Desarrollo Económico y la Fundación Fortalecer han llevado a cabo el proyecto de Implementación y Certificación de Comercio Justo. El mismo consistió en implementar las normas de Comercio Justo a 10 empresas locales pertenecientes a las cadenas productivas vino diferenciado, pasas de uva, uva en fresco y uva para vinificar. Para ello desde la Facultad se aportó el conocimiento de docentes y trabajo tutorial de alumnos que se encontraban cursando el último año de la carrera y cuyo promedio fuese superior a 7, desde el Ministerio el apoyo económico para llevar adelante el proyecto y desde la Fundación Fortalecer el apoyo técnico y logístico.

5.1.4 Mujeres emprendedoras

La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, la Facultad de Ciencias de la Alimentación y la Facultad de Educación han diseñado un proyecto para promover la inclusión social y mejorar la calidad de vida de mujeres y sus grupos familiares en situación de riesgo. En el mismo se diseñan estrategias de abordaje de la pobreza estructural y la exclusión social, con acciones de capacitación de mujeres para que produzcan dulces y conservas, panificación y repostería y su posterior comercialización en microemprendimientos productivos y sostenibles.

Con el proyecto se intenta fortalecer la cultura del trabajo, que puedan lograr un autovalimiento económico y mejorar los ingresos familiares, para que no dependan exclusivamente de las ayudas económicas del estado. Asimismo, se planea también realizar un abordaje familiar integral con la atención de los niños mientras las madres se capacitan o producen. Los niños entre 3 y 5 años recibirán atención temprana en el Centro de Estimulación.

Participan profesores y alumnos de Gastronomía y Ciencias de la Alimentación (para la producción e higiene en la producción de alimentos), Administradores de Empresas para capacitar en la formación de un microemprendimiento de modo que sea productivo y sostenible, Psicopedagogos y Lic. en Ciencias de la Educación atienden al aprendizaje laboral de las capacitadas y a la estimulación temprana de sus hijos.

Asimismo, este proyecto se articula con el gobierno del Municipio de Zonda para gestionar a través Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, becas para las capacitadas y la Parroquia de Zonda.

5.2 Gestión medio ambiente

El Pacto Global de Naciones Unidas en su Principio N° 7 establece:

- Apoyar un enfoque preventivo de los problemas ambientales.
- Adoptar iniciativas para promover la responsabilidad ambiental.
- Fomentar el desarrollo y la difusión de tecnologías respetuosas con el medio ambiente.

La Declaración de Río expresa que

“para proteger el medio ambiente, el enfoque preventivo deberá ser aplicado por cada uno de los estados en función de sus posibilidades. Cuando exista la amenaza de que se produzcan daños serios o irreversibles, no se podrá alegar falta de conocimientos científicos como razón para aplazar la adopción de medidas eficaces que impidan la degradación medioambiental”¹³

5.2.1. Plan de Reserva de Biosfera San Guillermo

El Plan de Manejo de la Reserva de Biosfera San Guillermo (RBSG) fue encargado al Instituto de Desarrollo Sostenible, por el Gobierno de San Juan según Acta Complementaria del Convenio Marco de Asistencia y Cooperación entre la Secretaría de Estado de Minería, Secretaría de Cultura, Turismo y Medio Ambiente de la Provincia de San Juan y la UCC, mayo de 2008.

¹³ Guía pacto global de Naciones Unidas 2004. Pág 85.

Las reservas de biosfera ofrecen este modelo. En lugar de convertirse en islas en un mundo cada vez más amenazado por el impacto de las actividades humanas, pueden ser el teatro de la reconciliación entre los seres humanos y la naturaleza y permitir la revalorización del conocimiento acumulado para responder a las necesidades de las generaciones futuras. Pueden, además, contribuir a superar las dificultades derivadas de la índole sectorial de nuestras instituciones. En resumen, las reservas de biosfera son mucho más que simples zonas protegidas.

Así, las reservas de biosfera están a punto de poder asumir una nueva función. No sólo constituirán, para la gente que vive en ellas y sus alrededores, un contexto para desarrollarse plenamente en equilibrio con el medio natural, sino que también contribuirán a responder a las necesidades de la sociedad en su conjunto mostrando el camino hacia un futuro más sostenible.

El plan recomienda

“velar que la Reserva de Biosfera disponga de una política o un plan de administración operacional y tenga una autoridad o un mecanismo para aplicarlos” para “lograr un ajuste armonioso entre las distintas zonas de la reserva de biosfera y sus interacciones”.

En resumen, la Reserva de Biosfera debe contribuir a preservar y mantener valores naturales y culturales merced a una gestión sostenible, apoyada en bases científicas correctas y en la creatividad cultural. La Red Mundial de Reservas de Biosfera, tal y como funciona según los principios de la Estrategia de Sevilla, es un instrumento integrador que puede contribuir a crear una mayor solidaridad entre los pueblos y naciones del mundo.

5.2.2. Programa de Medio Ambiente Sano

La Universidad Católica de Cuyo ha generado un programa para tomar conciencia del impacto ambiental que genera la institución en el medio ambiente. Es por ello que necesita ser responsable. Por ello desde la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales se ha comenzado a concientizar a sus grupos de interés sobre el cuidado de medio ambiente, el mismo se materializa con la recolección y clasificación de residuos.

Por medio del Ministerio de Medio Ambiente se ha comenzado la recolección de pilas y baterías en desuso. Se han colocado recolectores en diferentes unidades académicas.

Junto a SAHNI (Sociedad Amigos Hospital de Niños) se ha iniciado la recolección de papel para su posterior reciclado.

6. Los beneficios de la responsabilidad social universitaria

Klisberg¹⁴ asegura que

“la Universidad debe extender su acción educativa a la sociedad en su conjunto mediante una tarea sistemática que coloque su potencial docente y de investigación al servicio de empresas, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, y muchas otras instituciones. Especialmente importante es la labor que puede hacer capacitando y empoderando a los desfavorecidos”.

Además enfatiza que la Universidad al estar integrada por jóvenes que tienen un potencial de voluntariado muy importante; este punto lo debe promover y apoyar.

6.1 Gestión

La gestión provee de servicios internos de excelencia orientados a satisfacer los requerimientos de la comunidad universitaria; contando con equipos, redes y estructuras que reconozcan la necesidad de una mayor autonomía y responsabilidad de sus actores y el cambio de quienes tienen responsabilidad directiva, de jefes a facilitadores

Algunas de las actividades transferidas a la comunidad son:

- La implementación del Plan de Responsabilidad Social Universitaria.

- La adhesión de la Universidad al Pacto Global de Naciones Unidas.

- La creación del Instituto de Desarrollo Sostenible.

- Firma de convenios de colaboración con diferentes instituciones públicos y privadas para fortalecer los lineamientos establecidos.

6.2 Docencia

La docencia está basada en la excelencia y apunta a la formación ética de profesionales que sean capaces de ejercer sus disciplinas laborales desde una perspectiva personalista, para lograr este cometido se incluye en todas sus carreras de grado y posgrado materias de formación humana con alto contenido en ética.

Formar a una persona sensible a los problemas de los demás, comprometido con el desarrollo de su pueblo y la inclusión social de los más vulnerables, entusiasta y creativo en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad es

¹⁴ Kliksberg, B. (2009) Pág. 9.

todo desafío, y se logra con la formación ética y socialmente responsable. La ética es el eje de las competencias especializadas del egresado universitario.

Las materias de formación humana tienen como objetivo fundamental lograr que los estudiantes reflexionen acerca de los problemas sociales, el rol que corresponde a los profesionales en la búsqueda de soluciones a esos problemas y en la generación de condiciones de equidad para el desarrollo. Proporciona a los alumnos los elementos teórico – prácticos necesarios para formular proyectos socialmente responsables, desde sus respectivas profesiones.

Algunos de los indicadores de aprendizaje de Responsabilidad Social son:

- Los temas de tesis de grado o posgrado sobre Desarrollo Sostenible o Responsabilidad Social. Estos trabajos son en su mayoría Planes de Responsabilidad Social Corporativa que han sido propuestos a empresas, colegios ONG por los alumnos.
- Trabajos de Investigación presentados por los alumnos en Congresos.
- Participación de los docentes y alumnos en las actividades de voluntariado propuestas por la Universidad.

6.3 Investigación

La investigación en la Universidad Católica de Cuyo está orientada al estudio de los problemas de actuales. Prestando especial atención a sus dimensiones éticas y religiosas, en orden a un mejor servicio a la comunidad, promoviendo la integración del saber bajo la guía de las aportaciones específicas de las distintas disciplinas. (Autoevaluación Institucional UCC 1953-2010 pág. 147). Se definen cinco Áreas Problemas Estratégicas para la Investigación que permiten y promueven el desarrollo de la investigación con enfoque multidisciplinar, entre ellas encontramos al Desarrollo Sostenible. Teniendo al Desarrollo Sostenible como un Área Problema Estratégico definido en la ordenanza de investigación n° 116

La investigación se orienta a la búsqueda de solución a los problemas reales de la sociedad desde una perspectiva interdisciplinaria. Algunos proyectos de investigación sobre Responsabilidad Social son:

- Plan Manejo de la Reserva de Biosfera San Guillermo
- Plan de Responsabilidad Social Universitaria (PRSU)
- Lanzamiento de la Revista del Instituto de Desarrollo Sostenible
- Participación en la CEMAM y en la CIEAM

6.4 Extensión

El objetivo de la extensión es vincular y potenciar las capacidades de los de los grupos de interés y de la Universidad para ofrecer, por un lado, una posibilidad real de aplicación de los conocimientos profesionales adquiridos en el marco universitario, y, por otro, la satisfacción de diversos requerimientos y necesidades municipales. Los recursos universitarios corresponden a trabajos de cursos, prácticas, memorias, tesis e investigaciones, mientras que las necesidades del municipio son multidisciplinarias y multisectoriales. La Universidad se beneficia al tener un campo práctico donde aterrizar la teoría, adquiriendo mayores conocimientos sobre el sector público y asumiendo mayores desafíos académicos; mientras que los municipios obtienen mayor capacidad de análisis, innovación en la gestión y una mayor capacidad ejecutiva.

La extensión se realiza con interdependencia con el entorno regional, mediante programas y servicios tanto de actualización y perfeccionamiento, como a través de diversas modalidades de foros y diálogos que permitan aprender de los actores sociales y hacer pública la producción académica.

1) Plan de Responsabilidad Social Universitaria.

Las principales fases de trabajo se pueden agrupar en:

Fase I: Recopilación de información para realizar el diagnóstico interno y externo.

Fase II: Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Fase III: Establecimiento de conceptos fundamentales (Misión, Visión, Filosofía, Políticas y Objetivos Estratégicos).

Fase IV: Definición de ejes estratégicos y logísticos. Cronograma de actividades.

Fase V: Definición de Planes y Programas.

Fase VI: Reformulación presupuestaria.

Fase VII: Generación de indicadores de gestión.

Fase VIII: Elaboración del documento del PDI.

2) Proyecto de Extensión que a continuación se describe puntos sobresalientes del proyecto.

La entidad administradora del Proyecto fue la Universidad Católica de Cuyo. Dicho proyecto de extensión se ejecutó a través por la Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales a cargo del Técnico Lic. Mariano Carrizo.

La realización del proyecto estuvo a cargo de 6 entidades instituciones públicas y grupos integrantes del Consejo de Desarrollo Comunitario (C.D.C.) La Bebida constituidos en un Grupo Coordinador de la Red CAPACITAR (GCRC).

El Consejo de Desarrollo Comunitario está integrado por la Unión Vecinal, el Club de la localidad, la Municipalidad de Rivadavia, la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Católica de Cuyo, coordinado por la Fundación Loma Negra.

Fases de Ejecución

1. Ejecución de 4 (cuatro) Cursos-Talleres de formación personal: autocuidado de la salud, promoción de autoestima, derechos humanos, ciudadanía, prevención de conductas sociales riesgosas. El total de 200 plazas, 50 jóvenes en cada uno.

2. La realización de 4 (cuatro) cursos de formación para el autoempleo con rápida salida laboral: cuidadores domiciliarios de adultos mayores, cuidadores de niños para casas particulares, idóneo en servicios de limpieza, cuidadores de espacios verdes, jardines. El total de 200 plazas, 50 jóvenes en cada uno.

3. Dictado de 2 (dos) Cursos Integrales de Micro – emprendimiento, debido a que cada vez más jóvenes eligen la actividad empresarial como alternativa de vida profesional, como carrera, independientemente de su nivel educativo, lo que contribuye a consolidar las bases de una estructura productiva zonal. Asimismo, muchos jóvenes entienden la actividad empresarial no solo como un negocio, como una forma de asegurar su futuro personal, sino también como una forma de contribuir a la sociedad. Para jóvenes con capacidad emprendedora. Para 50 jóvenes cada uno.

La ejecución del Proyecto Capacitar logró cumplir los objetivos con gran impacto positivo en la Comunidad.

Este proyecto al Capacitar promueve que esta brecha de desigualdad se reduzca. Los beneficiarios del Proyecto Capacitar fueron:

- Total de beneficiarios: 655
- Asistentes a Talleres: 494
- Egresados de los cursos de Servicios Urbanos: 161

3) Proyecto de Comercio Justo

El proyecto ha consistido en la implementación de los criterios de comercio a empresas locales con el fin de aumentar su ventaja competitiva atendiendo al desarrollo sustentable y sostenible de sus actividades.

- Total de empresas implementadas: 12
- Docentes intervinientes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: 6
- Estudiantes alumnos: 6

6.5 Medio Ambiente

6.5.1 Plan Manejo de la Reserva Biosfera San Guillermo

El concepto de reserva de biosfera fue elaborado en 1974 por un grupo de trabajo del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (MAB) de la UNESCO. La red de reservas de biosfera se inició en 1976 y en marzo de 1995 comprendía 324 reservas en 82 países. La red es un elemento esencial para alcanzar el objetivo del MAB, a saber, lograr un equilibrio sostenible entre las necesidades, a veces en conflicto, conservar la diversidad biológica, fomentar el desarrollo económico y conservar los valores culturales a éste vinculados. Las reservas de biosfera son lugares donde se ensaya, afina, aplica y divulga este objetivo.

Las reservas de biosfera han sido concebidas para responder a una de las preguntas más esenciales que se plantean al mundo en la actualidad: ¿Cómo conciliar la preservación de la diversidad biológica y de los recursos biológicos con su uso sostenible? La eficacia de una reserva de biosfera exige que los especialistas en ciencias naturales y sociales, los grupos involucrados en la conservación y el desarrollo, las autoridades administrativas y las comunidades locales trabajen juntos en esta compleja cuestión.

El Plan de Manejo de la Reserva de Biosfera San Guillermo (RBSG) fue encargado a la Universidad Católica de Cuyo a su Instituto de Desarrollo Sostenible, por el Gobierno de San Juan según Acta Complementaria del Convenio Marco de Asistencia y Cooperación entre la Secretaría de Estado de Minería, Secretaría de Cultura, Turismo y Medio Ambiente de la Provincia de San Juan y la Universidad Católica de Cuyo, mayo de 2008.

El trabajo tiene como objetivo el diseño de un plan cuya ejecución cumpla tres funciones.

a) función de conservación: en virtud de la cual, se protege los paisajes, los ecosistemas, las especies y la variación genética.

b) función de desarrollo: en virtud de la cual, se busca que las áreas de biosfera sean usadas como modelos de desarrollo sustentable.

c) función de apoyo logístico: en virtud de la cual, se busca que las reservas de biosfera sean usadas para prestar apoyo a proyectos de investigación, observación, educación y entrenamiento

Como estrategia deja planteada la tendencia de crecimiento y la distribución espacial de la población, la mundialización de la economía de mercado en las zonas rurales, la erosión de la identidad cultural, la creciente demanda de energía y recursos, el acceso centralizado a la información y la desigualdad frente a las innovaciones tecnológicas, nos obligan a considerar con realismo las perspectivas del medio ambiente y el desarrollo en el futuro próximo.

7. Detalle de los beneficiados por implementar la responsabilidad social universitaria

La Universidad, por sus características especiales, está llamada a ser actor relevante en el desarrollo, aportando sus capacidades profesionales, su posibilidad articuladora y su mirada no sujeta a intereses particulares y contingentes para ser un espacio de reflexión esencialmente vinculante y transformarse en efectiva agente de desarrollo.

El Plan de Responsabilidad Social Universitaria es una manera de colaborar al reposicionamiento de la universidad en el ejercicio de su Responsabilidad Social. Los Beneficiarios del Plan de Responsabilidad Social Universitaria son entre otros:

7.1 Docentes

La implementación de un Responsabilidad Social Universitaria, trae beneficios para los docentes, ya que lo primero que genera el plan son políticas para cada grupo de interés. Uno de los programas propuestos son las políticas de conciliación trabajo y familia; la flexibilización horaria.

En el caso de los proyectos de extensión para los docentes, es una oportunidad para poner la teoría en práctica, en la medida que la materia de los cursos son aplicados a las situaciones del mundo real. Como una aproximación pedagógica, el Aprendizaje Servicio Académico proporciona una oportunidad única de llegar a los estudiantes, tanto en el nivel intelectual como en el emocional, favoreciendo la comprensión y retención de los contenidos del curso.

7.2. Alumnos

Los estudiantes ya que mejoran la comprensión de los contenidos dados en las materias específicas de su área de conocimiento y las de formación humana de los cursos; de esta manera desarrollan habilidades de pensamiento y de resolución de problemas; motivación en su carrera; desarrollo de la autoestima, la percepción de autoeficacia, y habilidades de liderazgo, emprendimiento, trabajo en equipo; desarrollo de valores solidarios y de la capacidad de tomar compromisos haciéndose responsable de las consecuencias de sus actos; tomar conciencia de las problemáticas sociales.

7.3 Comunidad

La comunidad se ve beneficiada en general por la calidad de alumnos que se forman en la Universidad, sensibles y comprometidos con el lugar en donde fueron educados.

Para que las personas puedan lograr un nivel de vida que satisfaga sus necesidades de salud, alimentación, educación, recreación y empleo, los procesos de desarrollo económico y social deben centrarse en los seres humanos y ser compatibles con la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica.

Para la comunidad, el municipio y la empresa, les permite adquirir conocimientos y herramientas para ser agentes de su propio desarrollo; activar redes con las universidades; entregar conocimientos y ser legitimados en el mundo académico; obtener un servicio a bajo costo; y difundir su gestión. Fomenta la construcción de una sociedad más justa y solidaria. El proyecto al Capacitar promueve la disminución de la brecha de desigualdad. Los beneficiarios del Proyecto Capacitar fueron 655 personas entre las que se cuentan los asistentes a los talleres y los egresados.

7.4 Empresas

Con respecto a las empresas, las mismas se benefician por el compromiso de la Universidad con el Desarrollo Sostenible, en el cual se encuentran las empresas como grupo de interés, además de integrarlas en la elaboración de actividades de voluntariado.

Otra manera que se benefician las empresas es con el Programa de Comercio Justo que se lleva adelante en la implementación de los criterios en 12 empresas locales pertenecientes a las cadenas productivas apalancadas por el Ministerio de Producción y Desarrollo Económico.

Cabe mencionar el beneficio implícito obtenido por las empresas con los planes de Responsabilidad Social Empresarial propuestos por los alumnos que investigan dicha temática en sus trabajos finales.

Estado

El Estado es un gran beneficiado de las políticas de la Universidad, en primer lugar por el compromiso de la Institución con el Desarrollo Sostenible, ya que la Universidad es el principal referente en estos temas y la colaboración de trabajo mancomunado con diferentes actores.

También el Estado se beneficia con los alumnos y egresados de la Universidad quienes son formados bajo esta ética personalista propuesta de forma transversal en todas sus carreras de grado y posgrado.

7.5 Medio Ambiente

Usar la biodiversidad de una manera sustentable significa usar los recursos naturales a una velocidad tal, que la tierra pueda renovarlos. Es una manera de asegurar que se cumplan con las necesidades presentes y futuras.

Con el proyecto de clasificación de residuos, el principal beneficiario será el medio ambiente.

El plan Manejo de la Reserva Biosfera San Guillermo toma como concepto de reserva de biosfera (RB) ha demostrado su valor más allá de áreas protegidas y, como tal, se está convirtiendo en una herramienta que aprovechan científicos, planificadores y responsables de formular políticas para generar una variedad de conocimiento, investigaciones científicas y experiencias que vinculen la conservación de la biodiversidad y el desarrollo socioeconómico para el bienestar de la humanidad. Por lo tanto, la atención se centra en desarrollar modelos para la sostenibilidad mundial, nacional y local, y para que las reservas de biosfera sirvan de lugares de aprendizaje donde los decisores políticos, las comunidades científicas y de investigación, los profesionales de la gestión y los colectivos implicados trabajen en conjunto para convertir los principios globales de desarrollo sostenible en prácticas locales apropiadas. Las reservas de biosfera siguen siendo jurisdicción de los Estados en que se ubican, que adoptarán las medidas que consideren necesarias para mejorar su funcionamiento.

8. Resultados de la implementación

Uno de los mayores resultados es la comprensión del concepto de Responsabilidad social como la vinculación íntima a las prácticas éticas en el horizonte de los valores humanos universales, los cuales deben ser concretados y vinculados a la originalidad y especificidad de cada Universidad. En concreto la Universidad como Católica, está vinculada a los valores del Evangelio y sobre todo, a la opción preferencial por los pobres, en el marco de la tarea de un desarrollo regional humano y sustentable.

Kliksberg sostiene que hay sectores de nuestras sociedades que, sin intención, están comenzando a perder sensibilidad frente a los males de la pobreza, corrupción, acostumbrarse sin rebelión alguna al espectáculo de los niños viviendo en las calles, los ancianos abandonados, los jóvenes sin salida, a ver todo ello como una especie de hecho de la naturaleza, “como si lloviera”. Están perdiendo la capacidad de indignación ante la

injusticia, uno de los dones centrales del ser humano. Recuperar esa capacidad será la base para dar la lucha por un desarrollo que incluya a todos con principios éticos¹⁵.

La Universidad Católica ha decidido comprometerse con su organización procurando un triple resultado materializados en beneficios para sus grupos de interés. Bajo este concepto de administración se engloban un conjunto de prácticas, estrategias y sistemas de gestión socialmente responsable que persiguen un nuevo equilibrio entre las dimensiones económica, social y ambiental.

La Universidad promueve una visión en donde todos tengan la oportunidad de recibir una educación y aprender los valores, comportamientos y modos de vida necesarios para el advenimiento de un futuro sostenible y una transformación positiva de la sociedad.

Gestión:

Como resultado de la gestión se puede realzar la adhesión de la Universidad al Pacto Global de Naciones Unidas. La creación del Instituto de Desarrollo Sostenible. Y la implementación del Plan de Responsabilidad Social Universitaria.

8.1 Docencia

Como resultado de la Formación se puede mencionar la educación integral de los alumnos. Para concretar este compromiso la Universidad genera condiciones institucionales y personales que estimulan y aseguran el desarrollo de los estudiantes como personas integrales, con sólidos principios, conocimientos, habilidades y hábitos, y con vocación de servicio y sentido de solidaridad y justicia.

Ello se encuentra materializado en las materias de formación humana que reciben los alumnos. Como resultado de esta formación son los trabajos de tesis de grado y posgrado de los alumnos sobre tema de desarrollo sostenible, responsabilidad social empresarial, educativa, entre otros; otro resultado es la participación activa de los alumnos en los voluntariados y actividades de extensión. Como consecuencia los alumnos tienen un compromiso con los problemas sociales.

¹⁵ Kliksberg, 2003 (Pág. 23).

8.2 Investigación

De la Investigación sobre “Responsabilidad Social Universitaria”, se investigó en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales un Plan de Responsabilidad Social Universitaria. Docentes de la Universidad fueron invitados a exponer en las I° Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria en Cádiz España.

De la Investigación de sobre El Desarrollo Sostenible de los municipios mineros se propuso para el gobierno de la Provincia de San Juan un “Plan de Desarrollo Sostenible de la Regional de los municipios con minería metalífera de San Juan”.

8.3 Extensión

El Programa Capacitar desarrollado por la Universidad en el cual trabajaron mancomunadamente la comunidad de Rivadavia, la Industrial Loma Negra y la Municipalidad de Rivadavia.

Implementación a empresas locales de los criterios de Comercio Justo.

Proyecto de mujeres emprendedoras desarrollado por la Universidad en el cual trabajaron mancomunadamente la comunidad de Zonda, la Municipalidad de Zonda y la Parroquia de Zonda.

8.4 Medio Ambiente

De la Investigación sobre la “Reserva Biosfera San Guillermo se propuso al gobierno de la Provincia de San Juan un “Plan Manejo de la Reserva de Biosfera San Guillermo”

La presentación del Instituto de Desarrollo Sostenible del Plan al Gobierno planteó cómo se puede hacer compatible el desarrollo sostenible en una región con la conservación de la biodiversidad.

9. Conclusión

La educación y la formación afrontan nuevos retos en un mundo cada vez más globalizado y desigual. Ambas son, en la actualidad, factores clave para avanzar en la mejora del desarrollo económico y la cohesión social de las sociedades.

Se debe tener en cuenta que la ONU está embarcada en la promoción de la sostenibilidad, como su principal objetivo al comienzo de este milenio, y que la Educación para el Desarrollo Sostenible es su instrumento más valorado. Todos los recursos de la ONU y todos sus programas deben coordinarse en pos de estas metas.

Una educación de calidad exige retos constantes y cada vez más exigentes. Una educación de calidad promueve movilidad social, es el vehículo para romper con el círculo vicioso de la pobreza y es el instrumento más poderoso para lograr la sostenibilidad.

Visto en el caso de la FCE de la UCCuyo, que la RSU es una herramienta de gestión la cual se encuentra en vías de desarrollo ya que todavía no se termina la redacción del Plan de RSU; los resultados son muy favorables y medibles en mediano y largo plazo.

Es un continuo desafío para la Universidad Católica de Cuyo continuar transitando como precursora en la investigación de la Responsabilidad Social Universitaria y extensionista de su propia generación de conocimiento. El compromiso de la Universidad con la responsabilidad social, le permite devolver a la sociedad lo que reciben de ella, contribuyendo con ello a una verdadera inclusión social.

El camino aún continúa siendo arduo pero las satisfacciones alcanzadas hacen realidad una misión que contempla el desarrollo sostenible atendiendo las problemáticas globales, promoviendo para ello, el bien común y la dignidad de la persona humana.

“Para lograr el desarrollo sostenible, no bastan la tecnología, los reglamentos y los incentivos financieros”, declaró Bokova, la Directora General de la UNESCO en la conferencia mundial sobre Educación para el Desarrollo celebrada en Noviembre de 2014.

“Debemos modificar nuestro modo de pensar y de actuar como individuos y como sociedad, y ese es precisamente el objetivo de la educación para el desarrollo sostenible”.

10. Bibliografía

- Argandoña (2008). Cuadernos de la Cátedra “la Caixa” de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo. IESE Business School. N° 1.
- Argandoña (1998). Cuadernos de la Cátedra “la Caixa” de La teoría de los stakeholders y el bien común. IESE Business School. N° 355 Enero 1998.
- Barbieri, A (2014). La Universidad como misión. Revista FORNES Edición N° 25 febrero 2014. Argentina.
- Benedicto XVI (2011). Mensaje en la XLV Jornada Mundial de la Paz.
- Benedicto XVI (2009). “Caritas in Veritate” Carta Encíclica “sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad”.
- Carranza (2006). El Balance Social como nueva herramienta de gestión. Universidad Fasta.

- CEPAL (2010). Panorama social de América Latina es preparado anualmente por la División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL.
- Comisión Europea (2008). Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. Brussels: Eurydice.
- Comisión Técnica de la Estrategia Universidad (2015). Responsabilidad social y sostenibilidad de las universidades. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://goo.gl/LZOnBM>.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Sede de la UNESCO, París 5-9 de Octubre de 1998 Disponible en: <http://goo.gl/Cgz2yr>.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009. Disponible en: <http://goo.gl/6KNqfS>.
- Consejo Europeo De Lisboa (2000). Estrategia de Lisboa. Disponible en <http://goo.gl/XRgT>.
- Debljuh, P. (2009). “Ética Empresarial. En el núcleo de la Estrategia Corporativa”. Editorial Cengage Learning. 2009.
- Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) Año de publicación (2006).
- Declaración de Talloires (2005). Sobre las responsabilidades cívicas sociales y las funciones cívicas de la educación superior. Talloires, Francia, septiembre 2005. Disponible en: <http://goo.gl/ea0qwL>.
- De la Cuesta, M.; De la Cruz, C.; y Rodríguez, J. M. (2010). La responsabilidad de la universidad en la sociedad que la acoge: ¿complementariedad o antagonismo?, pp. 25-45.
- De la Cuesta, M., Porrás, A., Saavedra, I. y Sánchez, D. (2010). El compromiso social de la UNED, 233-272.
- Domínguez Pachón (2008) Nuevas modalidades del compromiso social de las Universidades: de la extensión a la proyección social Eco. Claudio Rama (Dr.) Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) – II Congreso Internacional de Voluntariado Universitario: “Universidades y voluntariado: Hacia una nueva agenda social en América Latina y el Caribe”. Santo Domingo, 4 – 5 diciembre 2008.
- Domínguez Pachón, M (2009). Responsabilidad social universitaria. Humanismo y Trabajo Social, vol.8.
- Domínguez Pachón, M (2009). Responsabilidad social universitaria. Humanismo y Trabajo Social, vol.8.
- Francisco Papa (2014). Discurso del santo padre Francisco a los participantes en la plenaria de la Congregación para la Educación Católica. Febrero 2014 Roma, Italia.

- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Massachusetts: Pitman.
- Freeman, R.E. (1994). "The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions", *Business Ethics Quarterly* 4(4).
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Massachusetts: Pitman.
- Gaete, R. (2012). "Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso". Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Garriga, E. Y Melé, D. (2004). Corporate social responsibility theories: mapping the territory. *Business Ethics*, vol. 53: (1-2), pp. 51-71.
- Gil, M. (2007). Responsabilidad Social y Universidad ¿Han incorporado el enfoque RS las universidades chilenas? Tesis, Centro de Investigación Social (CIS), Un Techo para Chile.
- Global Compact (2007). Principios para una educación responsable en gestión. Naciones Unidas. Disponible en: <http://goo.gl/gohlgc>.
- Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Comisión Brundtland): *Nuestro Futuro Común* ONU (11/12/1987).
- Klikhsberg, B. (2003). Hacia una Nueva Visión de la Política Social en América Latina: Desmontando Mitos. *Revista Venezolana*.
- Klikhsberg, B. (2009). Los desafíos éticos en un mundo paradójico: el rol de la universidad. *Reforma y Democracia*, 43. Disponible en: <http://goo.gl/mBE0oF>.
- Klikhsberg, B. (2002). Hacia una nueva visión de la política social en América Latina. *Revista Sociedad y Economía*. Número 3. Octubre 2002.
- Klikhsberg, B. (2004). Más ética más desarrollo. Disponible en: <http://goo.gl/CVhPB5>.
- Larrán M., López, A. y Andrades, F. J. (2010). Barriers and drivers for the implementation of the social responsibility in the Public Spanish Universities Comunicación presentada en el 33rd Congreso Annual de la European Accounting Association, Estambul, Turkey.
- Larrán, M., López, A. y Márquez, C. (2010): La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: Un estudio de opinión. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.
- Larrán, M.; Andrades F. (2013): El marco conceptual de la responsabilidad social universitaria. Foro de Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.
- Larrán, M.; López Hernández, A. (2014). "Pasado, Presente y Futuro de la RSU en España: propuestas de un observatorio. I Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria". Cádiz, España 2014.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). Estrategia Universidad 2015. Disponible en: <http://goo.gl/GW3u07>.
- Morin, E., "Estamos en un Titanic". Disponible en: <http://goo.gl/2dvyIv>.
- Naciones Unidas (2002). Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005- 2014). Disponible en: <http://goo.gl/SwLViW>.
- Naciones Unidas (2007). Principios para una Educación Responsable en Gestión. Disponible en: <http://goo.gl/XPgQ1z>.
- Pujadas, C. (2008). II Congreso Internacional el Aporte de la Universidad al Desarrollo Sostenible. Universidad Católica de Cuyo, San Juan Argentina.
- Pujadas, C. (2010). III Congreso Internacional el Aporte de la Universidad al Desarrollo Sostenible. Universidad Católica de Cuyo, San Juan Argentina.
- Rocha, H.; Paladino M. (2013). De la responsabilidad social empresaria al desarrollo integral local. Buenos Aires, 2013.
- Spaemann, C. (1987). Ética: cuestiones fundamentales. Pamplona: Eunsa.
- UNESCO (1998). Autonomía, responsabilidad social y libertad académica, VII Conferencia Mundial de Educación. Disponible en: <http://goo.gl/VHRfZR>.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Comunicado de Prensa. Disponible en: <http://goo.gl/6KNqfS>.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Manual primeros pasos. México D.F.: McGraw Hill.
- Vallaey, F. (2006) La responsabilidad social de las organizaciones. Disponible en: <http://goo.gl/vFHbE5>.
- Vallaey, F. (2014). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Revista del Instituto de Desarrollo Sostenible de la Universidad Católica de Cuyo. San Juan, Argentina. Disponible en: <http://goo.gl/8y4rpd>.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre, O. M. (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. McGraw-Hill, Madrid.
- Zicari, Adrián (2007). Responsabilidad Social Empresaria, una visión financiera. Buenos Aires, Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007. Edicon.

Eje Temático 2: Proyectos Educativos Inclusivos. Innovación y acción

Pedagogía diferenciada y justicia educativa

LIC. MARINA CLAUDIA VICECONTE¹

Resumen

Este trabajo presenta propuestas pedagógicas llevadas a cabo en las aulas, que han comenzado a generar pequeñas rupturas con el cuestionado paradigma de la educación tradicional, especialmente en los aprendizajes monocrónicos, la enseñanza simultánea y las clases de habilidades e inteligencias predominantes en la educación primaria. Se trata de prácticas de enseñanza tendientes a responder a las necesidades educativas de las nuevas generaciones de manera diferenciada y con el objetivo más amplio de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática. En este sentido, la didáctica planteada permite pensar la planificación, la puesta en acción y la reflexión desde el trabajo en aulas heterogéneas, que personaliza la enseñanza a la vez que promueve el aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, se valora y respeta la diversidad y a partir de ella se enseña “desigualmente” en función de lograr “igualdad” de oportunidades educativas, es decir, la búsqueda de mayor inclusión social brindando diferentes caminos de aprendizaje. Se trata de promover la justicia social desde pedagogías que produzcan rupturas con la enseñanza simultánea, y en consecuencia, con la reproducción de las desigualdades. A su vez se intentará demostrar el servicio y la responsabilidad social que subyacen a las propuestas pedagógicas que se compartirán en la ponencia, es decir, demostrar cómo desde la enseñanza se promueven aprendizajes perdurables y transdisciplinarios, que permiten comprender el mundo en el que vivimos e intervenir en él. Por ello cada proyecto incluye acciones concretas que los alumnos trasladan por fuera de las paredes de las aulas, en función del bien social y del futuro de la humanidad.

Palabras claves:

Justicia- heterogeneidad- inclusión- didáctica.

¹ Colegio Santa Brígida, mcviceconte@yahoo.com.ar.

Introducción

Las prácticas pedagógicas que compartiremos en esta ocasión, fueron llevadas a cabo en el nivel primario de una institución educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Desde mi rol de coordinadora pedagógica, he trabajado en talleres capacitando a los docentes en servicio, en encuentros de tres horas semanales. En estos talleres pensamos la planificación, analizamos teorías y enfoques pedagógicos y reflexionamos sobre lo realizado en las aulas volviendo a lo planificado u observando filmaciones de las clases realizadas. En este contexto laboral de capacitación continua in situ, hace cuatro años comenzamos a trabajar con unidades basadas en el enfoque de la indagación estructurada que explicaremos a continuación, y posteriormente profundizamos el mismo implementando la pedagogía diferenciada en aulas heterogéneas.

El objetivo de esta exposición es compartir experiencias, tanto en gestionar como en llevar a cabo en las aulas, prácticas pedagógicas que intentan promover mayor justicia educativa dentro de las aulas y como consecuencia de ello, comenzar a desarticular la reproducción social de las desigualdades. Y a su vez, dichas prácticas se expanden a la sociedad dando un servicio, a partir de las acciones llevadas a cabo por los alumnos, como resultado de sus aprendizajes.

Organizaré la exposición en dos ejes problemáticos que serán planteados separadamente, solo a los fines de una mayor comprensión conceptual:

1. *¿Cómo la didáctica puede vincularse directamente con un servicio social?*
2. *¿Cómo contribuir a una mayor justicia social desde las propuestas de enseñanza en aulas heterogéneas?*

Desarrollo

Eje 1: *¿Cómo la didáctica puede vincularse directamente con un servicio social?*

Hace algunos años en la institución en la cual trabajo, se comenzó a implementar el enfoque de enseñanza de la “Indagación estructurada” en vistas a modificar nuestra didáctica desde la proyección a postularnos para ser colegio perteneciente a la Organización del Bachillerato Internacional (IBO). Transcurridos dos años, de capacitar a los docentes hacia dicho objetivo, por diferentes motivos no se continuó con la solicitud de pertenencia a la organización internacional mencionada, pero

sí con el enfoque de trabajo que respondía a muchos cuestionamientos y necesidades de cambio en las prácticas de enseñanza. Es por ello, que continuamos con la adopción del mismo marco de enseñanza, el ciclo de la indagación, para la planificación de las unidades didácticas.

Para explicar el mismo, solo focalizaré en las cuestiones que responden al título de este apartado.



Material elaborado por Carlos Ogno, Coordinador Académico PEP.

Por un lado, las propuestas pedagógicas planteadas desde este enfoque tienen como objetivo central, lograr aprendizajes perdurables y transdisciplinares. Dichos aprendizajes comprenden tanto los conocimientos como los conceptos, las habilidades, las actitudes y las acciones de intervención, todos ellos en el mismo nivel de importancia.

La unidad de indagación se comienza planteando una idea central y las líneas de indagación relacionadas con la misma, en torno a un gran tema transdisciplinario, es decir, que trasciende la separación disciplinar y aborda grandes preguntas de la humanidad perdurables y vigentes a través del tiempo y del espacio. Por ejemplo: *¿Cómo compartimos el planeta?* *¿Cómo funciona el mundo?* *¿Quiénes somos?* etc. Se parte de los conocimientos que poseen los/as alumnos/as indagándolos, para registrarlos y ser retomados a lo largo de la unidad en función de su ampliación complejización o rectificación, y a su vez para llevar

a cabo el proceso de metacognición al finalizar los aprendizajes de la unidad y durante la misma. Luego se brindan variadas experiencias de aprendizaje (de campo o de búsqueda de material) para explorar las problemáticas o preguntas planteadas tanto por los docentes como por los alumnos. A continuación se comienzan a incorporar y sistematizar nuevos aprendizajes, abordando conflictos cognitivos y superando los conocimientos previos. Esta es una de las posibles instancias de trabajo en aulas heterogéneas mediante una pedagogía diferenciada y a la vez colaborativa. La misma incluye diferentes estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia y centros de interés diferenciados. Finalmente se comparte con todo el grupo lo trabajado, se sistematizan los aprendizajes y se realizan *acciones concretas de intervención social* saliendo a la comunidad y empleando contextualizadamente lo aprendido. Es en esta instancia del proceso de aprendizaje donde los alumnos reflexionan y toman las iniciativas de acciones significativas y relevantes, luego de las cuales vuelven a reflexionar metacognitivamente, completando así un círculo virtuoso de pensarse a sí mismos pero en función a su vez del bien social o ambiental.

A continuación, ilustraré este enfoque de enseñanza con varios ejemplos llevados a cabo.

Ejemplo 1: Unidad didáctica “Ecología”: 1° grado

Planificador de los docentes:

Tema transdisciplinario: *¿Cómo compartimos el planeta?*

Idea central: *El cuidado de nuestro planeta depende de las acciones responsables de las personas.*

Ejes de indagación:

- Acciones del hombre que afectan al planeta. (Causa)
- Reciclar – Reducir – Reutilizar. (Conexión)
- Nuestra responsabilidad en el cuidado del entorno. (Responsabilidad)
- Conceptos: medio ambiente- reducir- reciclar- reutilizar- recuperar- contaminación.

Contenidos:

Conocimiento del mundo:

- Formas de contaminación de los distintos ambientes y acciones de las personas en relación a las mismas.
- La alta concentración de personas y actividades en la ciudad y el cumplimiento inadecuado de las normas dan lugar a problemas ambientales. Algunos de ellos podrían prevenirse o atenuarse.

Lengua:

- Leer para buscar información:
- Localizar la información buscada.
- Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.
- Utilizar la información de otros textos para anticipar el contenido y enriquecer las interpretaciones.

Quehaceres generales del escritor:

- Recurrir a la escritura con un propósito determinado.
- Tomar en cuenta el destinatario.
- Consultar con otros mientras escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito.
- Recurrir a distintos materiales de lectura.

Quehaceres del escritor y adquisición del sistema de escritura:

- Dictar.
- Escribir solos o con otros.
- Alternar y coordinar roles de lector y de escritor.

Actitudes:

apreciación- respeto- curiosidad- independencia- tolerancia

Habilidades:

- Habilidades de investigación: observar- obtener datos-registrar datos
- Habilidades de pensamiento: conocer- comprender -aplicar
- Habilidades sociales: aceptar la responsabilidad- respetar a los demás- cooperar

- Habilidades de comunicación: escuchar- hablar- leer- escribir- ver y entender- comunicación no verbal
- Habilidades de autocontrol: motricidad fina- organización- seguridad- manejo del tiempo.

Acciones:

- Reciclado de papel con el que se armarán macetas ecológicas, se obsequiarán una por grado con un mensaje sobre las *cuatro R* (Laboratorio).
- Recolección de material de desecho seco, con este material se rellenan botellas plásticas para lograr como producto final banquitos con ladrillos ecológicos para donar a un jardín de infantes en Florencio Varela (Trabajo en conjunto 7° grado con la docente de Tecnología y 1° grado en Plástica).
- Donación de ecoladrillos a la Fundación Chacras de Buenos Aires para la construcción de una escuela en la localidad de Hurlingham.



Actividades de inicio

1. Presentación del afiche con el tema transdisciplinario, la idea central y las líneas de indagación.
2. A partir de la pregunta *¿Qué cosas o acciones están enfermando al planeta?* los/as alumnos/as realizarán una lluvia de ideas (palabras o frases) en post it pegados en el panel de presentación.

Actividades de indagación y desarrollo

- Traerán revistas para buscar y diferenciar los elementos que conforman el medio ambiente natural y otros que en cambio, fueron creados por el ser humano. En grupos realizarán una lámina. Luego de tarea deberán pegar imágenes de elementos del medio ambiente natural y elementos creados por las personas.
- Se les darán conceptos (medio ambiente, energía, contaminación, residuos, tala, caza, reutilizar, reciclar, reducir) para explicar y registrar en los cuadernos. Un concepto por grupo en hojas de color. Puesta en común.
- Los/as alumnos/as realizarán una encuesta familiar incluyendo diferentes preguntas en relación a la gran pregunta central “¿Somos respetuosos con la naturaleza?”
- Participarán de un taller de fabricación de instrumentos reutilizando residuos.
- Observación del video: “La lata, el río y el aire” y de diferentes imágenes y problemáticas relacionadas con los conceptos de ecología, medio ambiente, reducir, reciclar, reutilizar. Trabajo en grupos y registro.
- Anotar en el cuaderno “*Las palabras que aprenderemos*”. Se dejará espacio en el panel, para que los chicos libremente vayan anotando, pegando o *preguntando* lo que les surja, a lo largo de la unidad.
- Observación del video “*reducir, reutilizar, reciclar*”. Reflexión sobre las tres palabras. Se redactará entre todos, la regla de las tres R.
- Película “SAMI”. Collage para expresar el mensaje de la película.
- *Clase abierta a las familias*: presentación, mapa mental, canción, armado de collage y mensaje, entrega de macetas para colocar las semillas.
- Talleres “Activarse” a cargo de la ONG “Conciencia”.

En los ejemplos que figuran a continuación no se presenta la planificación completa de las unidades de trabajo, ya que el objetivo es mostrar solo las acciones de intervención social responsable.

Ejemplo 2: Unidad didáctica “Alimentación” 5° grado

Tema transdisciplinario: ¿Quiénes somos?

Idea central: *La alimentación se ve influenciada por la cultura a la cual pertenecemos.*

Ejes de indagación:

- Los componentes de los alimentos.

- Por qué varían las formas de alimentarnos.
- Consecuencias de la forma en que nos alimentamos.

Acciones:

Anotar en una cartelera variantes de colaciones saludables, para los recreos.

Armar una propaganda con infografía, sobre la importancia del desayuno, para compartir con todo el colegio y enviar a las familias.

Ejemplo 3: Unidad didáctica “Culturas originarias” 4° grado

Idea central: Conocer el pasado y el presente de los pueblos originarios nos permite aprender de su relación con el medio ambiente y valorar su cultura.

Ejes de indagación:

- Formas de organización política social y económica de las culturas originarias
- Relaciones del hombre con el medio ambiente.
- El presente de los pueblos originarios y sus derechos

Acción:

Participación de un grupo de alumnos, en una transmisión radial en vivo, explicando la situación actual de los pueblos originarios en relación con sus derechos, a partir de lo aprendido e investigado a lo largo de la unidad.

Ejemplo 4: Unidad didáctica “Migraciones” 3° grado

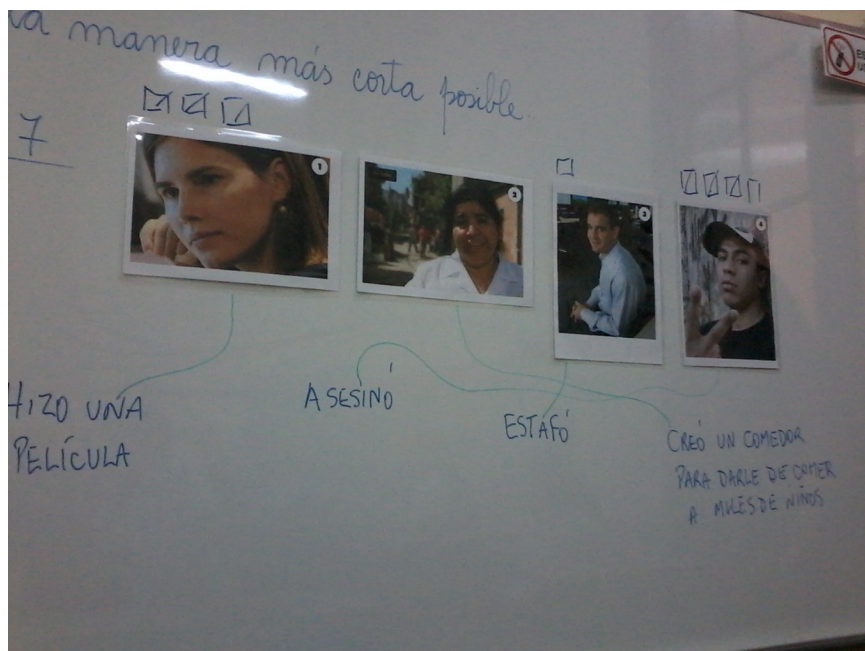
Idea central: *La mezcla de diferentes culturas construye la identidad nacional*

Ejes de indagación:

- Evidencias que nos ayudan a comprender y conocer la historia
- Causas y consecuencias de los movimientos migratorios
- Diversas culturas que conviven en una sociedad
- Conceptos: prejuicios- migraciones- fuentes- identidad- interculturalidad- diversidad- discriminación- desarraigo- cultura-nación- sociedad- mezcla

Acción:

Para trabajar el concepto “prejuicios” se realizó la siguiente actividad: *análisis y debate sobre situaciones de discriminación e intolerancia en la vida cotidiana a partir del “Juego de los detectives” en el cual los alumnos deberán descubrir el o la asesino/a a partir de cuatro fotografías (en los cuatro casos son reales las imágenes y las acciones).* Resultó impactante para los alumnos el resultado de la votación en el cual el personaje 4 fue el más votado, justificándolo por: su apariencia, la pared del fondo, su gesto y la gorrita. Cuando en realidad la imagen 1 de la chica, se trata de una asesina.

**Ejemplo 5: Unidad didáctica “Transportes” 2º grado**

Tema transdisciplinario: *¿Cómo compartimos el planeta?*

Idea central: *Los medios de transporte afectan la vida cotidiana de la gente.*

Ejes de indagación:

- Relación de los medios de transporte con la seguridad de las personas y la convivencia en la ciudad
- El impacto ambiental provocado por los medios de transporte.
- La diferencia de los medios de transporte según la época y en las diferentes zonas.

Acciones:

Los alumnos fotografían las situaciones cotidianas vividas en la ciudad en relación a los ejes de indagación y miden la contaminación sonora con un decibelímetro. Finalmente escriben sus conclusiones, reclamos o sugerencias al Gobierno de la ciudad de Bs. As.

Eje 2: ¿Cómo contribuir a una mayor justicia social desde las propuestas de enseñanza en aulas heterogéneas?

La propuesta de enseñanza diferenciada se enmarca en el ciclo de la indagación descrito en el apartado anterior.

“En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación” (Anijovich Rebeca, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, 2014).

La diferenciación en las aulas puede proponerse en torno a alguno o varios de los siguientes ejes:

- En cuanto a los alumnos: intereses, cultura, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, habilidades, necesidades, conocimientos previos, ritmos de aprendizaje.
- En cuanto a los aspectos didácticos: uso de entornos, actividades y consignas, recursos variados, tipos de evaluaciones, conocimiento (complejidad, interés y amplitud).
- En cuanto a las estrategias pedagógicas: grupos o estaciones, centros de aprendizaje, fichas, paneles bolsilleros con actividades escalonadas, paredes interactivas.
- En cuanto a la estructura organizativa: el uso del tiempo, las formas de participación e interacción, quiénes toman las decisiones, la organización y los tipos de agrupamiento.

Fundamentación teórica de la propuesta de trabajo en aulas heterogéneas

Más allá de la motivación intrínseca que produce el aprendizaje personalizado, este enfoque de enseñanza abre el camino hacia la concreción paulatina de un *cambio de paradigma educativo*, que ya hace varios años viene planteándose desde diferentes ámbitos académicos. A su vez también emerge desde las propias aulas, como necesidad imperiosa de responder a las necesidades de las nuevas infancias, por un lado, y por el otro, de la sociedad que queremos proyectar para el futuro de la humanidad.

Específicamente, la heterogeneidad de propuestas en la enseñanza, produce una *primera gran ruptura* con la idea de *aprendizajes monocrónicos* (Terigi, 2010), dados por un método de enseñanza simultáneo en el cual se pretende que todos los alumnos aprendan lo mismo en los mismos tiempos. La enseñanza en aulas heterogéneas justamente rompe con la estandarización de la enseñanza. Esta premisa que configuró los sistemas educativos desde sus orígenes, necesita reformularse si queremos contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, que contemple la desigualdad de oportunidades para brindar educación diferenciada en función de achicar la brecha de oportunidades y en consecuencia contribuir a una mayor justicia educativa.

Una *segunda ruptura*, analizada desde la sociología de la educación, estaría dada por la utilización del poder dentro del aula. En este caso, el poder verticalista predominante en el docente, comienza a circular empoderando a los alumnos, a partir de la reformulación de los roles de los actores educativos. El corrimiento del docente hacia un rol de facilitador de los aprendizajes, permite otro margen de protagonismo y autonomía por parte de los alumnos. Y por supuesto que cuando hablamos de un poder con mayor circulación entre los actores educativos, estamos aludiendo a una *educación* más dialógica y *democrática*, que aspira a traducirse en una futura *sociedad* también más *democrática*.

Una *tercera ruptura* se gestaría en la valoración de nuevas inteligencias más allá de la lingüística y la lógico-matemática predominantes en las escuelas. Si bien hace años que H. Gardner lo ha desarrollado desde su teoría de las Inteligencias múltiples, aún debemos continuar pujando para desnaturalizar la cultura escolar y abrir paso a las múltiples inteligencias y estilos de aprendizaje, en gran cantidad de escuelas. Y la propuesta de aulas heterogéneas es un semillero de desarrollo de dicha diversidad.

Finalmente, una *cuarta ruptura* se refiere a la concepción de evaluación subyacente a las prácticas de enseñanza. La evaluación puede funcionar como un dispositivo de selección y reproducción de las condiciones que rigen la lógica económica de la sociedad actual, potenciando

la desigualdad cuando se plantea desde propuestas pedagógicas que promueven la *competitividad* y el *individualismo* entre los alumnos. Por el contrario, desde la enseñanza en aulas heterogéneas, las prácticas de evaluación, autoevaluación y coevaluación, priorizan el diálogo con el aprendizaje, es decir, trabajar con los errores, la metacognición y el aprendizaje colaborativo. Para ello la evaluación debería descentrarse de su función puramente administrativa ligada a la acreditación u obtención de un producto final cuantificable, y basarse en el trabajo integrado, compartido y en proceso. Y esto podría llevarse a cabo utilizando variadas técnicas e instrumentos de evaluación que contemplen los intereses y las diferentes capacidades de los alumnos para brindar un abanico más democrático e inclusivo; realizando evaluaciones que tengan sucesivas revisiones y coloquios con el docente para que sean retomadas y repensadas por el alumno, o bien para que el docente pueda autoevaluarse como educador, considerando su planificación como una hipótesis de trabajo y repensando sus prácticas desde la mirada de un investigador. Y además llevando a cabo evaluaciones que no sólo sean individuales sino que impliquen un trabajo cooperativo y en proyectos que contemplen problemáticas sociales concretas, reales, para que los alumnos se formen con la idea de que el propio futuro y el “éxito” individual depende y debe pensarse desde *el futuro de todos*, de la sociedad en su conjunto, aprendiendo para y con los otros. Probablemente debamos escuchar comentarios tales como “*es injusto que no le tomes lo mismo a él que a mí*” y allí es donde debemos sobreponer los valores y la proyección de la sociedad que queremos; es cuando debemos argumentar desde la convicción de que “*lo injusto*” es no contemplar las desigualdades de origen y de oportunidades.

Si queremos promover la justicia educativa, debemos comprender que no es lo mismo igualdad que equidad. La trampa de reclamar por la igualdad es que no todos partimos de la mismas oportunidades y la igualdad otorgada no se anclaría en el mismo terreno fértil. Por lo tanto una enseñanza homogénea podría reproducir dichas desigualdades de origen si no contempla las necesidades individuales que permitan potenciar en cada sujeto lo mejor de sí, aprendiendo con otros.

Por otra parte, la libertad de elegir y tomar decisiones gracias al corrimiento del rol docente en estas propuestas de enseñanza, conlleva la responsabilidad de “hacerse cargo y comprometerse” con lo que se ha elegido. Y estas son actitudes fundamentales para la formación ciudadana, para una participación en la vida democrática en la juventud y la adultez. A su vez esta misma autonomía de los/as alumnos/as facilita la actitud de aprendizaje durante toda la vida, porque promueve la metacognición, es decir la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y en consecuencia la autorregulación del mismo.

Finalmente ilustraré clases en aulas heterogéneas con dos ejemplos llevados a cabo en el nivel primario:

Ejemplo 1: Unidad “Adaptaciones de los seres vivos” 3° grado.

Actividades en aulas heterogéneas:

Mediante el voto secreto, los alumnos eligen con cuál de las siguientes actividades quieren aprender:

Grupo 1: Entre estos ocho animales elijan tres y realicen sus fichas descriptivas.

Grupo 2: En un afiche escriban curiosidades sobre las adaptaciones de diferentes animales. Para que sea más divertido armen ventanitas y debajo escondan la información (pueden combinar dibujo, escritura collage...)

Grupo 3: Jugamos a ser maestras/os: A partir de un texto informativo, (nuestro marco teórico) armen una evaluación para chicos de tercer grado.

Grupo 4: Creen adivinanzas sobre adaptaciones de los animales (presentarlas en el soporte que quieran). Pueden utilizar la técnica de pictogramas.

Grupo 5: Creen (dibujar en una cartulina) un ser con diferentes adaptaciones. Expliquen para qué le sirve cada adaptación.

Grupo 6: Imaginen adaptaciones que puedan aparecer en el futuro, en animales o personas, producidas por el cambio climático, la deforestación o alguna otra problemática ambiental. Compartan con sus compañeros lo que pensaron haciendo de cuenta que son periodistas que lo están comunicando en la radio.

Puesta en común y exposición en los pasillos de la escuela, de láminas en “*paredes activas*”, es decir que permiten la interacción con el conocimiento de las mismas, de cualquier alumno o docente de la Institución.

Ejemplo 2: Unidad “Revoluciones” 5° grado.

- Lectura de las consignas para cada tema de aprendizaje.
- Elección de una de ellas, considerando el tema, la actividad y la habilidad en la que les gustaría expresarse

Grupo 1: Lectura comprensiva del libro. Subrayar las ideas principales y elaborar una ficha temática colocando: tema/ lugar/ época/ consistió en/ novedades que trajo y colocarle el epígrafe a las imágenes dadas. Lectura de documentos de la época “*El trabajo infantil en la Revolución Industrial*”. Responder la guía de preguntas.

Grupo 2: Lectura comprensiva, subrayado y elaboración de un resumen del libro. Puesta en común explicando los sucesos históricos, a partir de la proyección de la imagen del *Motín de té*, tomando en cuenta las pautas para la observación de las pinturas históricas. Observación de un video explicativo

Grupo 3: Lectura comprensiva y subrayado de ideas del libro. Observación de un video explicativo. Los alumnos recibirán cartelitos con información referida a la Revolución Francesa, para elaborar un cuadro sinóptico o un mapa mental con los mismos. Hacer una radio de época.

Grupo 4: a) Observación del Video *“Revolución de Mayo”*. Durante la segunda observación del video se irán registrando palabras claves o ideas importantes que servirán como guión para una dramatización con marionetas.

b) Lectura del texto *Juegos y diversiones populares en la época colonial*. Ilustración de uno de ellos y dramatización.

Grupo 5: Investigar y leer la biografía de Gandhi, buscar una imagen, ubicar geográficamente a la India. Escribir un párrafo a modo de conclusión/reflexión con la idea de *“cambio a través de las revoluciones pacíficas”*. Realizar un poster o graffiti comunicando un mensaje de paz basándose en los ideales por los que luchó Gandhi.

Grupo 6: indagar, leer sobre la Revolución Rusa. Observación de trailer de la película *Anastasia*.

Realizar un collage, poster o graffiti para explicarla en una afiche tomando como guía las preguntas: *¿Cuáles fueron los cambios que se produjeron? ¿Por qué se la considera una revolución?*

Puesta en común.

Todos los grupos realizarán la puesta en común para el resto de los compañeros, utilizando el soporte visual correspondiente y entregando una copia de su trabajo para que el resto de los compañeros tengan en sus carpetas.

Pueden organizarse en grupos de aprendizaje cooperativo.

Conclusiones

Para finalizar quisiera trascender las escuelas tanto desde el espacio físico como desde los actores infantiles. Es decir, en estas conclusiones quisiera explicar las finalidades más profundas que subyacen a ambos ejes tratados en esta ponencia. Finalidades relacionadas con los futuros hombres y mujeres que serán estos niños y con la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Por un lado, los aprendizajes trasladados a *acciones de intervención social real*, amplían la visión y concepción del aprendizaje, al plantearlo como un servicio “para otro”, a diferencia del aprendizaje cuyo único objetivo es la propia formación como proyecto de vida personal. Es decir, la formación es tanto personal como ciudadana.

Por otra parte, la pedagogía diferenciada en aulas heterogéneas sienta las bases de una sociedad que valora las diferencias, se enriquece con las mismas, pero por otro lado, cuando estas diferencias se refieren a desigualdad de oportunidades, la escuela enseña a hacer justicia para emanciparse de la reproducción social. Y esto enseñando “desigualmente” brindándole a cada uno lo que necesita para dar lo mejor de sí.

La educación es la cuna de la construcción social a mediano y largo plazo. Por eso es una de las tareas más esperanzadoras. Tal como sostiene Augusto Pérez Lindo (2010),

“...podemos seguir pensando que una de las mayores potencialidades del ser humano se encuentra en su capacidad para crear conocimientos y para transmitirlos con el fin de construir una sociedad justa. Esta es la antorcha que sostienen miles de educadores todos los días en el mundo y es el legado que nos dejaron los grandes pensadores de la educación”.

Finalmente, la escuela es el espacio por excelencia para la construcción compartida de la libertad y de un futuro más justo, puede no serlo también, pero *la elección de la escuela que queremos, está en nuestras manos*.

Bibliografía

- Anijovich, Rebeca (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Lindo, Augusto (2010). ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires: Biblos.
- Rivas, Axel (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC- Embajada de Finlandia en Buenos Aires- Unicef.
- Terigi, Flavia (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia de apertura ciclo lectivo 2010. La Pampa.
- Tomlinson, Carol Ann. El aula diferenciada: respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes.

Colegio Buen Consejo – Inclusión educativa y separación de mujeres y varones¹

Combinación exitosa en una zona urbano-marginal en Buenos Aires, Argentina

ELISABETH VIERHELLER²

“En el Buen Consejo hay transmisión de ideales y valores. Para integrar las villas al resto de la ciudad o para intentar que los chicos no caigan en la droga, en la violencia, es importante la escuela”.

P. Pepe en Video Institucional (AESES V. I.)

Resumen

La presentación forma parte del proceso de una investigación cualitativa, que se está llevando a cabo en el marco de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo. El trabajo está centrado en la comprensión de un fenómeno educativo que combina la separación por sexos, con la inclusión escolar de alumnos de la villa 21-24, Zavaleta y alumnos del barrio de la escuela, en Barracas, en una escuela de nivel inicial, primario y secundario, de una zona urbano-marginal al sur de la CABA. La comunidad educativa entiende que hay beneficios en la integración del alumnado de este modo. Sin embargo, la relación de estas dos categorías de análisis no está explorada en profundidad ni constatada con la teoría que las sustenta. El objetivo general de este trabajo pretende analizar si la educación diferenciada por sexos facilita la inclusión escolar y la eventual relación entre ambas.

¹ Buen Consejo School – Inclusive and single sex education. A successful combination for at-risk students in a marginal urban area in Buenos Aires, Argentina.

² ALCED Argentina, Doctoranda en la Universidad Nacional de Cuyo, elivierheller@yahoo.com.ar.

Palabras claves:

Inclusión educativa, Educación Diferenciada por sexos

Introducción

Al entrar en el Colegio Buen Consejo por la gran puerta principal, tanto en su sede de mujeres como en la de varones y en el sector de Nivel Inicial, sentí esta impresión: *acá sucede algo distinto*. Allí adentro todo educa; hasta las puertas. Unas puertas centenarias y otras muy jóvenes. Puertas grandes y altas, o muy pequeñas. Puertas de todos los colores y estilos. Unas puertas restauradas con cariño una y mil veces o decoradas con muchos colores, por los alumnos. Amigables y abiertas. Siempre abiertas. Como los puentes. También el Colegio es un puente. Una gran puerta y un puente. Conecta con las instituciones barriales y parroquias, las empresas y las universidades, la villa 21-24 Zavaleta y sus mil quinientos Exploradores de Caacupé; el Hogar, las familias y las ex alumnas... incluye e integra. Todos tienen un lugar en Buen Consejo, todos se sienten orgullosos de ser parte del proyecto.

El presente trabajo forma parte de una investigación de tesis doctoral que se propone indagar si la *educación diferenciada* facilita la *inclusión escolar* y explorar la *eventual relación y los efectos que produciría la combinación de ambas categorías* en una escuela urbano-marginal. El Colegio, está ubicado en el barrio de Barracas, al sur de la Capital Federal, en las proximidades del Riachuelo. Es una zona fabril caracterizada por la existencia de grandes depósitos y escasos comercios, declarada zona de atención prioritaria -ZAP- por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundado en 1918 por la Congregación de las Hermanas de las Hijas de María de la Santa Unión de los Sagrados Corazones. Perteneció a una asociación sin fines de lucro, AESES (Asociación de Emprendimientos Sociales Educativos y de Salud). Es laico y católico no confesional.

Actualmente se está transitando la etapa de recolección de datos desde un enfoque cualitativo, con un abordaje etnográfico y -por lo tanto- enfocado en profundizar y comprender el fenómeno educativo holísticamente, desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. En esta primera etapa del trabajo de campo, desde mayo hasta julio de 2015, se visitó una o dos veces por semana la sede de cada colegio: Buen Consejo de mujeres -Primario y Secundario- con el Nivel Inicial mixto y Buen Consejo de varones (creado hace cinco años, por crecimiento vegetativo hoy tiene hasta 5º grado). Se hicieron catorce entrevistas en profundidad con el equipo directivo

en su totalidad, algunos mandos medios y diferentes personas de la institución. También se hicieron recorridos por el barrio del colegio, y se participó en algunos eventos escolares tales como: jornadas, obras de teatro, actos escolares, recreos, almuerzos... Los colegios internamente tienen los siguientes nombres: Buen Consejo de mujeres: “Sede Santa María”. Buen Consejo de varones: “Sede Río Cuarto”.

En estos últimos veinte años en los que ha crecido y se ha consolidado el proyecto –en 2018 se cumplen 100 años desde su fundación–, las actuales autoridades han decidido replicarlo recientemente para varones. Para los protagonistas, esto favorecería la inclusión y a la igualdad de oportunidades.

Se podría anticipar, hasta el momento, que la comunidad educativa coincide en afirmar su intuición acerca de que la combinación de *“inclusión escolar y educación diferenciada por sexos”* podría ser beneficiosa especialmente en esta población, ya que facilita un clima escolar sereno, propicio para el aprendizaje y el diálogo, centrado en el respeto a la dignidad de cada uno, de cada una. De todas maneras la mayoría de los protagonistas de esta investigación coinciden en manifestar la disparidad de sentidos de ambas realidades y, aunque perciben la “complicación semántica”, hay una fuerte y unánime convicción de que el trabajo escolar que realizan es exitoso y desafiante. La tarea será sistematizar la información y relacionar las categorías para obtener una nueva comprensión del fenómeno, ya que no está estudiado el tema en profundidad. Se intentará en esta comunicación mostrar un anticipo del análisis de los datos recogidos en esta primera etapa y algunas anticipaciones teóricas sobre los dos ejes seleccionados.

El problema ha sido tratado anteriormente por diferentes autores, pero analizando las categorías por separado, sin ponerlas en relación, al menos en este contexto poblacional (Llach, 2006); (Aguiló, 2014) *et. al.*

El trabajo tiene tres partes: la primera sobre inclusión educativa y algunas conexiones o puentes. La segunda sobre educación diferenciada. La tercera sobre la posible relación entre ambas categorías. En todo el trabajo, se intercala el testimonio de los participantes con comparaciones teóricas que avalen o sustenten sus afirmaciones e induzcan a nuevas interpretaciones.

Primera parte: inclusión escolar

La familia

El Director General de la sede de varones, después de detallar las ONGs con las que trabajan, resaltó la importancia de la familia. Piensa que es un tema que pasa desapercibido para los comunicadores y el público en general que a veces se interesan por lo que sucede en el colegio. Para él la inclusión comienza en y con la familia. Y afirma:

“El tema de Familia es así: no nos quedamos con que vinieron unas ONGs a dar unos cursos y ya solucionaste todo...no. La prevención es empezar por la familia, al margen de la que tengan... tengan la que tengan. Todos los sábados jugamos al fútbol con los padres y les damos charlas... Si no empezamos con ellos...Es un esfuerzo enorme que hacemos con los chicos pero después...si las familias quedan para otro lado...nos perdemos un montón de cosas...o no incluimos a la familia...es parte de la integración”.

Y también, la representante legal, miembro de AESES expresa:

“A veces ni mamá tienen, pero sí una vecina, un referente adulto que acompañe y esté presente. No sólo cuando lo llamamos, sino que esté presente en la vida del chico...porque si no acá lo que pasa, es que uno impacta sobre la vida de la chiquita que está muchas horas y la chiquita impacta sobre su familia”.

La preceptora y catequista de 5to. Año y encargada de algunas actividades de formación para madres, organiza charlas para madres de ambos colegios los sábados; talleres de costura o cocina y clases extraescolares para las alumnas, ya que les preocupa el tiempo libre de los fines de semana. Dijo que

“algunas mamás quieren hablar y se acercan al colegio los sábados. Algunas chicas tienen mucha soledad por padres ausentes, puede haber violencia, adicciones y se van abriendo a contar sus problemas de forma gradual”.

Las ONGs o instituciones barriales

Esto que se respira en el colegio, está expresado en su *visión*:

El colegio Buen Consejo busca tender puentes entre distintas instituciones de la sociedad: Estado, empresas, ONGs, colegios, universidades, barrios y familias. La manera de concretar este trabajo interorganizacional es a través de tres imprescindibles integraciones:

- a. Formación integral de los alumnos
- b. Integración entre las villas y los barrios aledaños
- c. Integración entre el sector público y privado

AESES (Asociación de Emprendimientos Sociales, Educativos y de la Salud) actual entidad propietaria responsable de la gestión de la institución) pretende replicar este proyecto de inclusión por medio de la educación en diversos lugares de la ciudad y del país, así como también asesorar a colegios de características similares. (AESES, 2014)

El Director General de la sede de varones expresa que es muy importante la participación comunitaria, la sinergia con las ONGs e instituciones de la zona y después de enumerar una serie de convenios y colaboraciones con ellas, concluye que

“con esos contactos se van haciendo un montón de cosas que solos desde el colegio no estamos capacitados para hacerlo³”.

La escuela

En Buen Consejo se vivencia la atención esmerada a los alumnos en un ambiente de convivencia escolar tranquilo, donde todo gira alrededor del profundo respeto por la dignidad humana de cada uno, de cada una. Un ambiente tan diferente al que la mayoría de ellos están acostumbrados -con gritos, maltrato y música estridente-. Un ambiente en el que se puede atender a sus problemas y necesidades específicos y generar situaciones de aprendizaje adecuadas y motivantes tanto para varones, como para mujeres. El respeto por la multiculturalidad es un trabajo de apertura permanente. Se concilia la convivencia con población de países limítrofes y las realidades tan diversas de la población escolar que -como se expresa en el PEI- “nos enriquecen como institución y nos hacen crecer como personas”.

Una exalumna, que comenzó la universidad relata su experiencia:

“Yo pensaba que un colegio de todas mujeres iba a ser aburrido...vine por una vecina, amiga mía. Yo quería venir para estar con mi amiga. Casi siempre venía con ganas, es mi segunda casa. Todas te conocen, te tratan como su segunda hija. (...) Lo que más me ayudó este colegio es en formación, en la personalidad que es diferente. Yo me siento diferente a las demás. Me siento identificada con las ex alumnas. Tenemos la misma personalidad, los mismos pensamientos, el mismo objetivo para un futuro. Cuando vengo en el colectivo escucho a las chicas que dicen groserías que nada que ver... esto no es un colegio sino una casa, una familia grande, tenés una buena formación. Capaz que algunas chicas no tienen a las mamás pero acá

³ El subrayado en todas las citas textuales es nuestro.

siempre tenés alguien que te habla, las preceptoras, las profesoras, nunca estás sola...eso lo veo yo ahora desde afuera que viajo en colectivo o porque estoy más en la villa, en Exploradores de Caacupé e intento ayudar y hablar con las chicas que crecen con otra mentalidad...”

Al hablar de su novio, a quien conoce desde muy chica, comenta:

“Él está estudiando en el colegio Caacupé y trabajando en una ferretería, pero ahora me dice:

–Antes no tenía nada más que terminar el colegio secundario, ahora que te tengo a vos, es como que me impulsás a seguir más.

–Yo no te dije nada –le responde ella.

–No, pero me diste ese empujoncito de seguir adelante.”

En este testimonio, aparecen reflejados los tres Objetivos Generales que se ha propuesto el Colegio:

1. Fortalecer en nuestros alumnos la formación en valores morales y espirituales.
2. Elevar su nivel académico para poder hacer frente al mundo laboral.
3. Brindarles herramientas para que realicen con madurez su proyecto de vida.

Para reforzar el nivel académico, las alumnas y profesoras cuentan con el asesoramiento de los diferentes Departamentos: Ciencias Sociales, Contable, Lengua y lengua extranjera, Ciencias exactas y Naturales, Arte, Educación Física, Catequesis, de la Biblioteca, de las tutorías académicas, de los talleres de Orientación vocacional, etc.

La Institución define así su misión:

Realiza un proyecto educativo integrador desde la educación, contención y alimentación a niños y niñas de escasos recursos. El colegio promueve la inclusión social por medio de la educación a familias de la villa 21-24, y de barrios de la zona sur de la Capital Federal y de la provincia de Buenos Aires, de manera que puedan acceder a estudios superiores o a empleos calificados en igualdad de condiciones con jóvenes de otros lugares de la ciudad de Buenos Aires. (AESES, 2014)

¿Por qué se puede llevar a cabo esta misión? Se presume que incide la suma y la conjunción de diferentes características enunciadas por sus propios actores, tales como: el apoyo de las familias, la escolaridad doble turno, la zona estratégica de su ubicación geográfica -muy cerca de la villa-, la apertura e integración con el barrio del colegio, el trabajo en equipo, las estrategias para conseguir aumento de matrículas, lo que supuso el desdoblamiento de 1° año de secundaria, el apoyo del equipo de Orientación escolar -algunas de las psicólogas o psicopedagogas son voluntarias-, las becas y donativos de particulares que apoyan al colegio,

las decisiones institucionales que se han ido tomado a lo largo de los años para adaptarse a nuevas realidades, superar crisis, repensar estrategias de crecimiento, y por el apoyo de las empresas y del Estado, en la persona de sus inspectores, entre otras.

Realidad geográfica

Las villas -o asentamientos precarios- surgieron a principios del siglo XX, pero fueron incrementando su población al ritmo del crecimiento de las grandes ciudades. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, en 1900 -época de la fundación de Buen Consejo- el porcentaje de población urbana pasó de ser el 25% para convertirse en más del 90% en 2010. Junto con este crecimiento urbano, también crecieron las periferias - con condiciones de vida peores, o “déficits urbanos”-. Allí persiste la marginalidad y la desigualdad en la distribución de recursos y servicios urbanos.

En la actualidad, el 60% de los alumnos del Buen Consejo proviene de las Villas 21-24, Barrio Zavaleta y el Asentamiento Riachuelo; mientras que el 40% de los alumnos habita en otros ámbitos de Barracas -en barrios vecinos de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense-. Las dos sedes del Colegio se encuentran cercanas entre sí, a tres cuadras, y a ocho cuadras de la Villa 21-24. Muchos alumnos realizan ese trayecto a pie, lo que les ahorra el boleto de transporte. Se facilita la salida de las familias de la villa, la integración con el barrio.

Según el Censo Nacional de 2010, el 5,7% de la población de la CABA habita en villas o asentamientos. En la Comuna 4 -que contiene la villa 21-24 de Barracas- el 16% de la población vive en la villa o asentamientos. Tiene una superficie de 65 hectáreas con 50.000 habitantes. Es la más grande la ciudad de Buenos Aires y famosa por sus altos índices de criminalidad y droga. Pero también es allí donde emerge un gran equipo de líderes sociales y curas villeros que trabajan por la dignidad de cada uno, tendiendo puentes, organizando movimientos infantiles, escuelas de artes y oficios, creando cooperativas con jóvenes que salieron de la droga para ayudar a otros que aún no están en ella, ...y el Padre Pepe Di Paola (Premat, 2012) sostiene, con una mirada superadora, que

“hablamos de ‘integrar’ y no de erradicar o urbanizar sin tener en cuenta la opinión de los vecinos porque la villa debe enseñar los valores que tiene al resto de la ciudad” (pág. 9).

Él estuvo trabajando en la villa 21-24 desde 1997 hasta 2013.

“Cabe destacar que una de las consecuencias más negativas de la existencia de asentamientos precarios en las urbes es la de situar a los estratos sociales más carenciados en un contexto de socialización e interacción uniforme que propicia la naturalización y la profundización de las diferencias en la estructura social, situación que se agrava cuando la estructura urbano-productiva favorece el aislamiento de algunos territorios”. (Ana L. Suárez Ann Mitchell Eduardo Lepore Eds., 2014, pág. 30)

Sobre esta problemática, actúa el proyecto de Buen Consejo. En vez de favorecer el aislamiento, tiende puentes, abre puertas. Y así muchas diferencias que estigmatizan, desaparecen, se diluyen. El economista Juan J. Llach, quien ha profundizado acerca de la equidad educativa, sostiene que la educación

“si bien tiene que ser igual para todos en el sentido de permitir que la enseñanza y los aprendizajes se desarrollen de acuerdo con las mejores prácticas, al mismo tiempo debe ser diferenciada y tan personalizada como sea posible” (Llach, 2006, pág. 11).

¿Por qué se logra la integración? ¿Cómo se vive la inclusión educativa? ¿Cómo se logra la igualdad de oportunidades?

Se transcribirán a continuación, algunos fragmentos de los testimonios recogidos que pueden anticiparnos reflexiones teóricas. *El Director General de Buen Consejo sede Río Cuarto* empezó a trabajar en el colegio en el año 2010 y expresa una profunda admiración refiriéndose a la inclusión en el Colegio de las mujeres de esta manera:

“¿La inclusión? Yo creo que no le daban la importancia que tiene...o sea...no se daban cuenta de lo que estaban haciendo. *Y esto me lo dijo el Padre Pepe: ‘ustedes fueron el primer colegio que hizo integración; no inclusión. Inclusión se hace, dentro/fuera de la villa; pero integración es cuando unís a dos niveles sociales distintos. Lo de ustedes es real porque vos ves el producto final (los chicos en realidad) y todas las alumnas de Buen Consejo que conozco son espectaculares’.* Pero creo que no se dan cuenta de lo maravilloso que están haciendo... tiene que venir alguien de afuera para verlo, para asombrarse...” Y afirma, yendo aún más lejos, “nos interesa formar acá líderes sociales”.

La Directora General afirma que “adentro del aula todos son iguales. Pueden compartir con otra población, sin conflictos, dentro del marco de esas horas de la institución, esa convivencia y les exigís lo mismo”.

La Rectora de secundaria (son colegio piloto de la NES: Nueva Escuela Secundaria) expresa que “allí las alumnas refuerzan su autoestima de mujeres y sienten que pueden tener proyectos a futuro. Se aferran a las oportunidades y asumen riesgos. Quieren ser protagonistas de cambios a futuro”.

El capellán, que también colabora consiguiendo los contactos con las universidades, afirma:

“No sólo trabajamos por la inclusión acá adentro sino hacia afuera. Incluirlas en la sociedad. Les damos becas para las universidades. Teníamos dos miedos: la parte académica: perfecto. Hay estudiantes de medicina, de comunicación, y las felicitaron de las mejores universidades privadas. Segundo, la integración en un ambiente ‘frívolo’, propio de algunos sectores de la capital y no hubo ningún problema porque hay gente de diferentes ciudades...y todas se sienten cómodas. Les cuesta, pero van logrando integrarse. Las alumnas de las universidades privadas que vienen a hacer pasantías al colegio traen ropa de ellas para cuando las alumnas que egresan de Buen Consejo la necesiten para ir a la Universidad”.

De todas maneras algunas personas entrevistadas manifestaron que este tema está en estudio y están atentas a cada alumna para ayudarlas en su integración en nuevos ambientes. Piensan que no será fácil por los prejuicios sociales existentes acerca del lugar de procedencia.

Trabajo en equipo: mirada integral y coordinada

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los protagonistas de esta investigación, coinciden en manifestar la disparidad de sentidos de las categorías en análisis y perciben la “complicación semántica”. Los testimonios anteriores confirman lo dicho. Los autores de una investigación llevada a cabo en la UCA, manifiestan que:

“Aunque utilizada frecuentemente de forma poco precisa, la noción de inclusión educativa ocupa un lugar de importancia en el discurso político y pedagógico actual y posee un alto grado de legitimidad entre los principales actores del sistema y la ciudadanía en general. Aun cuando el término inclusión educativa tiene un carácter polisémico, remite a la noción de igualdad de oportunidades, con la distinción entre igualdad de oportunidades en el punto de partida (o equidad en el acceso) que implica fundamentalmente que todos los sujetos tienen derecho a ingresar en un determinado nivel del sistema educativo, e igualdad de oportunidades en el punto de llegada, que implica, además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de tal forma que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes”. (Ana L. Suárez Ann Mitchell Eduardo Lepore Eds., 2014)

Luego los autores desarrollan el concepto de equidad pre-sistema, la equidad intra-sistema y la equidad post-sistema, es decir, garantizar el acceso al mercado del trabajo y la inserción productiva para su desarrollo social y cultural. Sobre las dos últimas se intuye que tiene incidencia directa el proyecto de Buen Consejo.

La siguiente definición de los autores citados anteriormente, parece reflejar en su totalidad el proyecto de Buen Consejo afirmando que

“un sistema educativo inclusivo y de calidad es aquel que logra que todos los niños, adolescentes y jóvenes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje” (Ana L. Suárez Ann Mitchell Eduardo Lepore Eds., 2014).

En Buen Consejo esto es una realidad. Los padres vienen desde muy cerca o desde muy lejos buscando este proyecto educativo de calidad, que incluye a todos. Actualmente en el Nivel Inicial hay lista de espera. La cuota es muy baja. La escuela tiene el 100% de aporte estatal para los sueldos del personal que está en planta funcional. Después de muchos años de esfuerzo silencioso y superación de crisis de crecimiento propias de toda institución, afirman con alegría: “Estamos en un momento muy interesante”.

El estilo institucional está reflejado en el lema: “Vivir la Verdad con Caridad”. Es el pilar del Ideario y el fin hacia el que se orientan todas las acciones de la vida escolar. El punto de partida es siempre la verdad, o sea, la realidad personal de cada alumno -sus capacidades, talentos, limitaciones y dificultades- consideradas desde la perspectiva de la caridad. Es por esto que también entre los objetivos institucionales, se promueve “fomentar en las alumnas un verdadero espíritu solidario”. Se justifican así actividades como las visitas al Hogar de ancianos de Caacupé, las con actividades recreativas en la guardería vecina de las Hnas. de Santa Marta, etc.

Desde la mirada del capellán,

“la inclusión en el colegio se da en la vida misma. Inclusión es vida cristiana, es doctrina social de la Iglesia”.

También repite con convicción que

“el tema más de fondo es el siguiente...aquí lo más importante es que estén y se sientan queridas y estén en confianza para que puedan HABLAR. Se sacan unos pesos....es muy vocacional este colegio”.

La Directora de Estudios aborda el concepto inclusión cuando expresa:

“Se usa mucho y se usa mal pero nosotros lo hacemos real. Inclusión es donde conviven realmente realidades distintas y se vislumbra no solo en las alumnas sino también en el personal. Es muy diverso. Acá todo es un crisol de razas y a la vez en un proyecto, hay unidad, hay unión, hay un ambiente espectacular... y todo eso forma parte de la inclusión. Dentro de la heterogeneidad comparten el mismo proyecto”.

La persona con más antigüedad del EOE (Equipo de Orientación Escolar, integrado por psicopedagogas y psicólogas) afirma:

“nosotros hacemos apoyo para detectar en forma preventiva a aquellos chicos que están en riesgo de que sus aprendizajes no vayan al ritmo de sus pares”.

De esta manera colaboran desde su trabajo para reforzar la definición anterior:

(...) que los alumnos “tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje”.

Resulta interesante mencionar que la integración -considerada como algo más profundo que la inclusión- no es utilizada como sinónimo de integración de chicos con capacidades diferentes -realidad que también asume Buen Consejo-. La inclusión se vivencia también desde el trabajo en equipo en todos los niveles y sectores del colegio y se percibe en la distribución de los espacios físicos. Hace poco tiempo el colegio de mujeres decidió unificar espacios de primaria y secundaria: secretarías, salas de profesoras y maestras y dirección. Se propusieron un trabajo más horizontal que facilitara la articulación entre niveles. Consideran que los temas son los mismos y así se resuelven mejor los problemas de las alumnas. Esta disposición mejora también los distintos miembros del Colegio: las alumnas, tutoras, o preceptoras entran y salen para contactarse con las profesoras o directoras con total naturalidad y confianza.

Los varones, siguiendo el mismo criterio de trabajo en equipo, optaron por generar una reunión semanal en la sala de maestros con el Director general y el Director de Primaria, en la que tratan todos los temas y problemas de la semana. Esto genera responsabilidad en todos y es la manera de transmitir el ideario en un colegio nuevo, aunque comparte la misión y visión con el colegio de mujeres. Ambos son una unidad.

Pero es interesante cómo los varones organizan el sistema del comedor. Esto responde al objetivo de educar en virtudes enfocadas al servicio: formar líderes. Los alumnos más grandes almuerzan primero y luego calientan la comida en el microondas y la sirven a los más chicos. Se forman en la responsabilidad y liderazgo. Es un momento también para que los maestros puedan relajarse un poco, mientras almuerzan con los chicos, aunque miran atentamente lo que está sucediendo.

Para cerrar el apartado de inclusión y todas sus conexiones, resultó interesante un testimonio de la tutora de 5to. Año, que coincide con un tema planteado por el capellán, pero con otra mirada. Seguramente será un tema para profundizar en estudios posteriores.

“Ellas pueden progresar y lograr un cambio. En el grupo están las líderes y las que tienen la autoestima muy baja. Muchas son muy buenas y pueden lograr un cambio en su grupo familiar. Algunas empiezan y no siguen. En este momento piensan todas en la Universidad porque el colegio lo facilita mucho con las becas. Cuando vienen al colegio las exalumnas, las veo y estamos charlando, lo primero que les pregunto es ¿tenés amigas en la facultad? ¿te costó? Porque te podés sacar diez en las materias ya que acá estamos todas conteniendo pero ¿qué pasa afuera? ¿qué pasa en esa inclusión social? Qué pasa en la UCA, en el Salvador, en la UADE... ‘y si... al principio me costó profe...porque...tenían mucha plata...pero no, después nos vamos conociendo...uno va haciendo sus propios grupos’. Eso pasa siempre. Pero no es fácil la inserción. Acá están muy contenidas. A veces nos preguntamos ¿Será buena la Universidad privada? Es una duda que algunas tenemos. Es muy opinable y hay tantas respuestas como realidades. Pero ahora pienso que quizá si no les consiguiéramos las becas quizá ni irían a la universidad...empezarían el CBC y empezarían a trabajar...quien sabe si terminan...”

Segunda parte: educación diferenciada

Educación diferenciada por sexos e inclusión escolar ¿Separar e incluir es posible simultáneamente? ¿No es contradictorio?

En el 2014 el Colegio fue la sede de unas exitosas jornadas de inclusión social. Se recogieron algunos testimonios de actores sociales que respondieron a la pregunta: ¿Cómo creés que la educación diferenciada puede ayudar a la inclusión social? Se transcriben algunos fragmentos de las respuestas⁴.

La Directora General:

“Es algo que está bien estudiado y sobre todo en poblaciones marginales da bastante resultado. En lo que se refiere específicamente nuestras alumnas, hay que fortalecerlas a ellas como mujeres porque viven situaciones a veces bastante problemáticas y hay que fortalecerlas en la autoestima, en ver que tienen un proyecto de vida, saber cómo lo pueden alcanzar. En primera instancia hay que fortalecer esto para que ellas tengan una visión clara del camino que quieran seguir. Y como la escuela de varones ya está en marcha...es porque después nos encanta que formen una familia!”

⁴ Las mismas se pueden visualizar completas en la siguiente dirección web (Argentina, ALCED Argentina - Youtube, 2013)

El Padre Pepe Di Paola:

“El Colegio Buen Consejo para mí ha sido un ejemplo extraordinario. La relación del Colegio y la capilla de Caacupé han hecho un montón de historia...y creo que es la semilla de todo este movimiento (...) Que tenga ahora una escuela de varones me resulta recontra importante. Estuve en los sueños de este colegio porque venían a la parroquia a charlar...muchos años atrás...por dónde encararlo, cómo hacerlo, dónde hacerlo...”

Director General de la sede de varones:

“Lo hemos comprobado desde la experiencia más pura. Potenciamos muchísimo más a los varones y a las mujeres trabajando por separado. En el colegio lo podemos comprobar y más en los sectores vulnerables en los que las chicas son mucho más mal tratadas que los varones. Las chicas son más vulnerables, en un sector vulnerable. Es una manera de protección a la mujer y de tratar temas que son muy delicados, muy duros de una manera distinta de la del varón y por otro lado al varón le enseñamos el respeto hacia la mujer y el cariño que se le debe tener. Suponemos que a la distancia se puede realizar más que tenerlo al lado todo el día compartiendo recreos y aulas”.

Maestro del colegio de varones:

“Empecé este año a trabajar en educación diferenciada, y veo que tiene ventajas por el lado que uno al trabajar sólo con varones puede ir generando códigos que quizá en la educación mixta es un poco más difícil. Se va consolidando más, ver al maestro en un ejemplo en el cual inspirarse”.

Dos de las catorce personas entrevistadas hasta el momento -el 14%- manifestaron su preocupación de que en el colegio de mujeres no hubiera varones, ya que en su vida fuera de escuela, las alumnas no tienen como referente la figura masculina con la impronta de formación de este proyecto educativo. Se considera una preocupación válida, que tiene múltiples soluciones para ser estudiadas en otra oportunidad.

Se habló anteriormente del respeto por la dignidad humana que se vive en el colegio. También por su modo más profundo y primigenio de ser: mujer o varón.

“No cabe duda que la diferencia fundamental constitutiva de lo humano es la diferencia hombre y mujer. Todos nacemos de un hombre y de una mujer aunque hoy se pueda realizar técnicamente la fecundación en un laboratorio” (Alfred Fernández en: Camps, 2015, pág. 15).

En el colectivo imaginario, persiste fuertemente la creencia –alimentada por ciertas ideologías feministas de las que es deseable que podamos despojarnos cuanto antes⁵ – que la escuela debe ser mixta,

⁵ Especialmente se hace referencia a quienes luchan por erradicar estereotipos asignados culturalmente a los sexos pretendiendo borrar las diferencias naturales entre hombre y mujer, basándose en las teorías de *Simone de Beauvoir* (Debeljuh & Estol, 2013). Son quienes promueven la “ideología de género” (Burggraf, 2004).

porque la sociedad es mixta y es la única o mejor forma de socialización entre chicos y chicas. El Dr. Jaume Camps quien ha ahondado en el conocimiento comparado de los procesos psicosociales que aparecen en las aulas mixtas y diferenciadas por sexos afirma que

“después de decenios de experiencia coeducativa -o mixta-son ya muchas las voces que desde países distintos hablan de desigualdad, sexismo y falta de igualdad de oportunidades, precisamente en la institución escolar” (Camps, 2015, pág. 41).

Y el mismo autor, en un artículo publicado en la revista de la Universidad de La Rioja, explica que

“a pesar de su vocación igualitarista, la sociología reconoce que la implementación generalizada de la escuela mixta no se llevó a cabo bajo criterios pedagógicos” (Riordan, 1990).

Efectivamente, en el año 2003, un integrante del Ministerio de Educación francés, Michel Fize, publicó una interesante obra llamada “Las trampas de la enseñanza mixta” en la que afirma que:

“La coeducación no fue elegida ni buscada; fue el resultado de las dificultades: falta de locales, falta de maestros; y también la consecuencia, a partir de la primera mitad del siglo XIX, de un aumento constante de la demanda de educación para las chicas. Fue el resultado de la imposibilidad de crear aquellas escuelas para chicas que se reclamaban”. (Camps i Bansell, 2015, pág. 53)

Y se instaló la escuela mixta como sinónimo de libertad y democracia. Un dogma intocable, imposible de repensar. ¿Por qué resulta políticamente incorrecto animarnos a anunciar que el emperador no lleva el traje?

En un proceso que está llevando casi veinte años, la educación diferenciada por sexos actualmente, se entiende como una nueva opción pedagógica que no tiene ningún parecido a la escuela de hace cien años. La sociedad cambió y la escuela se va adaptando lentamente a los cambios y requerimientos de la sociedad actual en la que los roles y funciones del varón y la mujer -tanto en la esfera pública como en la privada- se han modificado. La mujer, especialmente gracias a los logros del feminismo, tiene mucho más protagonismo que hace 100 años. Ya transitó por la escuela mixta y la sociedad y los padres, reclaman otra opción pedagógica.

Es por eso que, esta separación escolar como se entiende actualmente, facilitaría la igualdad de oportunidades tanto para mujeres como para varones. Porque son educados en aulas diferentes y de forma diferente, según su especificidad y necesidades y ambos consiguen iguales

resultados. En las aulas mixtas, a veces, se evidencian desventajas para uno u otro sexo. Separándolos, se emplean estrategias propias de las características y ritmos madurativos de unos y otros y así el aprendizaje se hace mucho más efectivo y ambos adquieren mejores niveles educativos y socio afectivos en sentido amplio,

“la auténtica autoestima viene del orgullo por lo conseguido, que es el fruto del esfuerzo disciplinado” (Hoff Sommers, 2006, pág. 221).

Pero para poder abordar el complejo fenómeno de la separación escolar varias ciencias están haciendo sus aportes desde fines del siglo pasado: la antropología y el debate actual del género -que merece una atención especial-, la neurociencia y sus prudentes afirmaciones acerca del cerebro de la mujer y el varón, la sociología que analiza la agrupación escolar, hasta la pedagogía que pide que este sistema de organización escolar tenga el lugar que se merece en esa ciencia.

La ideología de género ha impregnado nuestra vida cotidiana y a base de construcciones sociales definimos la familia, la escuela...y la persona humana.

“En los últimos años, ha habido desarrollos importantes en neurociencia, psicología evolutiva, genética y neuroendocrinología que casi refutan la tesis de la construcción social y apuntan a ciertas diferencias de género innatas” (Hoff Sommers, 2006, pág. 116).

En el presente trabajo se alude al concepto de “género” como el “despliegue cultural del dato biológico”. Y se presume que este despliegue podría ser más rico, variado y menos estereotipado en ambientes de sólo varones o de sólo mujeres; sin la presión del otro sexo especialmente en la adolescencia.

Tercera parte: relacionando inclusión y género

La mayoría de las familias que eligen esta educación para sus hijos, no piensan que es segregadora, discriminatoria, marginadora; si no, no la elegirían (Aguiló, 2014). Al contrario. Comprueban que la igualdad de oportunidades es un hecho real. Que diferenciar no es discriminar y se refuerza la personalidad de cada uno para que cambie su entorno. Lo comprobaron –entre otras manifestaciones- en las alumnas que provienen de un Hogar que está cercano al colegio. Ellas pidieron un cambio de autoridades para que en el Hogar la convivencia fuera

mejor; y eso lo provocó la educación que reciben en el colegio. Que un colegio se anime a probar algo distinto y nuevo, y le vaya bien, es para aplaudir y replicar.

Resulta de interés conocer que hay otras escuelas exitosas en zonas como el Bronx, en Nueva York, aunque allí asisten minorías étnicas, en su mayoría afroamericanas y no comparten el aula con otra población social. De todas maneras los resultados son extraordinarios. Han sido y son la bandera más vistosa de la igualdad de oportunidades. Los logros están a la vista. En el artículo publicado en *The New York Times* la autora afirma que:

“Enseñar por separado a chicos y chicas ha sido siempre corriente en las escuelas privadas y parroquiales. Pero ahora la idea está ganando fuerza en las escuelas públicas norteamericanas, tanto por el deseo de los padres de tener más opciones como por las sendas crisis que han afectado a las chicas y a los chicos. Primero se detectó que ellas quedaban atrás en matemáticas y ciencias; luego se ha visto cómo ellos iban cada vez peor en casi todos los índices de rendimiento académico. (...) La coeducación no funciona. *Es hora de probar otra cosa*”. (Weil, 2008)

“*The Young Women’s Leadership School* (TYWLS), de Harlem, considerada la red pionera del actual movimiento en favor de la educación diferenciada pública en Estados Unidos, comenzó con una escuela femenina que se abrió en 1996, y hasta ahora todas las alumnas que se han graduado en ella han sido admitidas en la universidad” (Weil, 2008).

“La directora del colegio público femenino *Young Women’s Leadership School* de Brooklyn (EEUU), Talana Bradley, ha negado que la educación diferenciada suponga una segregación del alumnado y afirma que la discriminación sería que las familias de los estudiantes no pudiesen elegir entre su centro y uno mixto por cuestiones económicas, entre otros factores”. (EUROPA PRESS)

“No creo que la educación diferenciada tenga que ser para todos, sin embargo, es importante que sea una elección posible para las familias y que, además, no dependa de su capacidad económica”.

“Esta red de centros forma parte de la Red de Liderazgo de Mujeres Jóvenes, una organización sin ánimo de lucro que ayuda cada año a más de 2.000 chicas sin recursos a llegar a la universidad. La escuela que dirige Bradley inició el proyecto con un grupo de 76 jóvenes y hoy en día son 400 alumnas y 24 profesoras quienes trabajan diariamente ‘para batir las estadísticas y demostrar que la excelencia está al alcance de todos’”. (Diferenciada.org, 2014)

Cornelius Riordan, ha estudiado los efectos de la educación separada por sexos y de la educación mixta en todos los niveles de escolaridad en las dos décadas pasadas y afirma que

“los efectos de escuelas de educación diferenciada son mayores para estudiantes en situación de riesgo y para chicos de escasos recursos” (Riordan, 2009, pág. 117).

A modo de reafirmación y conclusión del presente apartado se transcribe un fragmento del Ideario del Colegio, que se entrega a los padres y lo firman:

“Promueve la educación diferenciada por sexos porque sostiene que las diferencias entre varones y mujeres pertenecen al orden natural y biológico ya que nacemos hombres o mujeres, con diferencias innatas innegables: estas diferencias inciden de forma directa en su desarrollo personal, emocional e intelectual. Con la educación diferenciada, pretendemos dar respuesta a la desigualdad de madurez que se constata entre chicos y chicas. Sostenemos que la educación diferenciada por sexos: a) facilita un mayor rendimiento académico tanto en varones como en mujeres; b) permite una enseñanza y una normativa de convivencia adaptadas al estilo de cada sexo; c) se contemplan y afirman las diferencias propias del sexo, sus intereses y su etapa evolutiva con sus características específicas, por lo que estudian y trabajan en mejores circunstancias; d) contribuye a la identificación con el propio sexo; e) permite mejores, más ricas y frecuentes aportaciones de hombres y mujeres; f) se logra una mejor autoestima de los alumnos, menor conflictividad y violencia en un ambiente más agradable.”

Conclusiones

Un primer aspecto destacable podría referirse a la *profunda coherencia entre lo que se dice y lo que se hace*. La Misión y la Visión Institucional están reflejadas en cada decisión, en cada testimonio de quienes fueron protagonistas de esta primera etapa de entrevistas.

En relación con la *inclusión educativa*, se percibe que hay una conciencia generalizada por rechazar la acepción *políticamente correcta*. Hay una gran convicción de que integrar es más profundo que incluir, pero sin incluir no se puede integrar. La integración se vive como sinónimo de unión, lo que generaría un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y el diálogo. También se vive la inclusión escolar entrando y saliendo del colegio, a través de diferentes puentes. Cabe destacar la importancia que se da a la *familia*. La preocupación por integrarlos en la formación generaría un cambio social más profundo que solamente ocuparse de cada alumno.

Con respecto a la *educación diferenciada* se concluye que está más vinculada al objetivo de fortalecer la personalidad y la autoestima, especialmente de la mujer, que con los logros académicos que podrían obtener, aunque esto sea un efecto de lo anterior. Se separan varones y

mujeres, para reforzar la elección de un modelo pedagógico que les permite crear un clima escolar más tranquilo, para enfocarse en la formación de líderes, despertando en mujeres y varones sus cualidades y potencialidades más profundas. Es una opción que les permite brindar un ámbito de “seguridad” en medio de la vulnerabilidad del ambiente que los rodea. Ciertamente el clima escolar más tranquilo, favorece los aprendizajes y esto forma un “círculo virtuoso”.

En cuanto a la *relación de ambas categorías*: inclusión educativa y educación diferenciada no se han encontrado relaciones explícitas manifestadas por los protagonistas entrevistados hasta el momento. Sin embargo, no perciben la separación por sexos como algo opuesto a la inclusión escolar, lo cual supone un *nicho* muy interesante para futuras investigaciones. La insistencia de los entrevistados por resaltar la formación de líderes con capacidad de incidir en la mejora de su entorno, pareciera un objetivo prioritario de la institución e intuyen que en un ámbito de sólo mujeres o sólo varones, en el que se habla con confianza de los temas y preocupaciones de sus vidas, esto podría verse facilitado. Se resalta un gran respeto por la diversidad y la apertura al diálogo. Que un colegio se anime a probar algo distinto y nuevo, abra nuevas puertas y le vaya bien, es para aplaudir y replicar.

Bibliografía

- AESES. (10 de mayo de 2014). *Colegio Buen Consejo*. Recuperado el 19 de agosto de 2015, de Colegio Buen Consejo: <http://goo.gl/QSVC8K>.
- AESES, V. I. (s.f.). *Buen Consejo*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de Buen Consejo: <https://goo.gl/PDM2q2>.
- Aguiló, A. (2014). *Educación Diferenciada – 50 respuestas para un debate*. Madrid: Digital Reasons.
- Ana L. Suárez Ann Mitchell Eduardo Lepore Eds. (2014). *Las villas de la ciudad de Buenos Aires Territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires: EDUCA.
- Argentina, A. (10 de agosto de 2013). *ALCED Argentina – Youtube*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de ALCED Argentina – Youtube: <https://goo.gl/cV7XQR>.
- Argentina, A. (2013). *ALCED Argentina*. Recuperado el 27 de julio de 2015, de ALCED Argentina: <http://goo.gl/fSygnF>.
- Calvo Charro, M. (2009). *Guía para una educación diferenciada*. España: Toro Mítico.
- Camps i Bansell, J. -V. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada. *Revista española de pedagogía*, 53-71.

- Camps, A. F. (2015). *Inteligencia de género para la escuela – Las paradojas de la coeducación*. Pamplona: Círculo Rojo.
- Cohen, S. B. (2003). *La gran diferencia Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona: Amat.
- Debeljuh, P., & Estol, C. (2013). *Varón + mujer=Complementariedad*. Buenos Aires: LID Editorial empresarial.
- Diferenciada.org. (19 de agosto de 2014). *ALCED Argentina*. Recuperado el 19 de agosto de 2015, de ALCED Argentina: <http://goo.gl/Jl52mj>.
- EASSE. (2013). <http://goo.gl/HdcNWZ>. Recuperado el 27 de julio de 2015, de <http://goo.gl/myFe9m>.
- Enkvist, I. (2011). *Las contradicciones entre los estudios de género, la nueva pedagogía y la calidad de la educación*. San José, Costa Rica: PROMESA.
- Gurian, M., & Ballew, A. (2004). *The boys and girls learn differently – Action guide for teachers*. USA: Jossey-Bass.
- Hoff Sommers, C. (1994). *¿Quién robó el feminismo?* New York: Touchstone.
- Hoff Sommers, C. (2006). *La guerra contra los chicos – Cómo el feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Madrid: Palabra.
- Llach, J. J. (2006). *El desafío de la equidad educativa Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Granica.
- Moratalla, N. L. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Madrid: RIALP – Instituto de ciencias para la familia, Universidad de Navarra.
- Pauli Dávila y Luis M. Naya (comp.). (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Premat, S. (2012). *Curas villeros de Mugica al Padre Pepe Historias de lucha y esperanza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Riordan, C. (2009). II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada – Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones. *The effects of single-sex schools* (págs. 99 – 131). Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Sax, L. (2005). *El género importa – Lo que padres y maestros deben saber acerca de la nueva ciencia de las diferencias sexuales*. México DF: ALCED .
- Sommers, C. H. (2006). *La guerra contra los chicos – Cómo un femisnismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Madrid: Palabra.
- Vidal, E. (. (2006). *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. Barcelona: Ariel.
- Vierheller, E. (. (2012). *Nuevo Paradigma escolar*. Rosario: Logos – Promesa – Procodes.
- Weil, E. (7 de abril de 2008). El éxito de una escuela femenina en Harlem. *The New York Times* , pág. 3.

El alumno y el docente¹

Compatibilizando estilos de enseñar y de aprender en una clase amigable para varones y mujeres

MARÍA GABRIELA MARTINO²

Resumen

El profesor varón, ¿compatibiliza mejor con los alumnos varones? O, ¿con las mujeres? Y las profesoras, ¿compatibilizan mejor con los varones o con las mujeres? ¿O son todos los profesores, hombres y mujeres, un buen complemento de sus alumnos varones y mujeres?

Los alumnos poseen estilos de aprendizaje únicos; los profesores poseen estilos de enseñanza únicos. Los estilos de enseñanza se clasifican de acuerdo con las preferencias personales, generalmente caracterizados por la forma en que el profesor o profesora maneja su clase, evalúa a sus alumnos, elige los contenidos, y contempla las necesidades de los estudiantes (Hunt, 1971; Grasha, 1996 en Ferrara, 2009). Cuando existe un desfase en la compatibilización entre el estilo de aprendizaje y el de enseñanza, se produciría un detrimento en el rendimiento de los alumnos, un incremento de la insatisfacción hacia el aprendizaje, y aumento del estrés escolar. En muchas ocasiones, los estudiantes no “sincronizarían” con el estilo de enseñanza de sus profesores y profesoras, lo cual influiría negativamente en su aprendizaje, al tratar de aprender utilizando estrategias que responderían a las preferencias de sus profesores, que no necesariamente compatibilizarían con sus estilos de aprendizaje (Joyce, 1984).

¿Cómo se identifican los/as docentes con respecto a sus estilos de enseñanza y el sexo de sus alumnos? ¿Existen compatibilidades o incompatibilidades en sus clases? ¿Cómo influye la compatibilidad/incompatibilidad en el rendimiento de sus alumnos/as? ¿Cuáles son las

¹ The student and the teacher. Making a match in a gender-friendly classroom.

² Colegio El Buen Ayre, mariagabrielamartino@gmail.com.

compatibilidades entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los docentes que más benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género? Éstas son algunas de las preguntas que se intentarán responder en este estudio.

Palabras claves:

Género, métodos, procedimientos, estrategias, estilos de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Es muy común en estos tiempos escuchar quejas de maestros y profesores acerca de que, a pesar de muchos esfuerzos, las alumnas mujeres tienden a conseguir mejores resultados académicos que los alumnos varones tanto en aulas de educación diferenciada (mujeres y varones) como mixta. Los profesores han comenzado a comparar a las mujeres y varones con respecto a sus distracciones en clase, su aparente capacidad y predisposición para comprender ciertas áreas de estudio o sus reacciones y conductas.

La falta de información sobre la influencia del género en educación en Argentina nos plantea la necesidad de indagar sobre este tema como un primer paso para obtener algunas respuestas al respecto.

El profesor varón, ¿compatibiliza mejor con los alumnos varones? O, ¿con las mujeres? Y las profesoras, ¿compatibilizan mejor con los varones o con las mujeres? ¿O son todos los profesores, hombres y mujeres, un buen complemento de sus alumnos varones y mujeres?

Los alumnos poseen estilos de aprendizaje únicos; los profesores poseen estilos de enseñanza únicos. Los estilos de enseñanza se clasifican de acuerdo con las preferencias personales, generalmente caracterizados por la forma en que el profesor o profesora maneja su clase, evalúa a sus alumnos, elige los contenidos, y contempla las necesidades de los estudiantes (Hunt, 1971; Grasha, 1996 en Ferrara, 2009). Los alumnos y alumnas aprenderán más contenidos e internalizarán habilidades con más facilidad cuando el estilo de enseñanza de sus profesores compatibilice lo más posible con sus estilos de aprendizaje (Hunt, 1972; Lage, Platt y Treglia, 2000 en Ferrara, 2009). Este enfoque ha dado lugar a un cuerpo de investigación llamado “*goodness of fit*” (las ventajas de la compatibilización). Cuando existe un desfase en la compatibilización entre el estilo de aprendizaje y el de enseñanza, se produciría un detrimento en el rendimiento de los alumnos, un incremento de la insatisfacción hacia el

aprendizaje, y aumento del estrés escolar (Pervin, 1980 en Ferrara 2009). En muchas ocasiones, los estudiantes no “sincronizarían” con el estilo de enseñanza de sus profesores y profesoras, lo cual influiría negativamente en su aprendizaje, al tratar de aprender utilizando estrategias que responderían a las preferencias de sus profesores, que no necesariamente compatibilizarían con sus estilos de aprendizaje (Joyce, 1984).

Otro obstáculo importante en la relación docente-alumno, es la compatibilización entre el estilo de aprendizaje del alumno/a y el estilo de enseñanza del profesor/a. Con frecuencia, el profesor/a desconoce su estilo de enseñanza. El esfuerzo por combinar los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, puede presentarse aún más dificultado si el sexo del profesor/a se tiene en cuenta. Un docente puede enseñar Ciencias Naturales a sus alumnos/as de 5to año de Escuela Primaria de una forma muy distinta a la que otro docente enseñaría en el mismo curso. ¿Podría esto significar que el estilo de enseñanza de ese/a docente implica un mayor entendimiento de cómo enseñar a varones y a mujeres? ¿Existen estrategias específicas que podrían ayudar a los/as docentes a adoptar un estilo de enseñanza que se adapte mejor a los estilos de aprendizaje femeninos y masculinos de sus alumnos/as?

Algunos investigadores (Gurian, 2003, 2008; Sax, 2005), afirman que el estilo de enseñanza de un docente influye en la forma que éste interactúa y se comunica con sus alumnos/as. Estudios (Severiens y Ted Dam, 1997) han incluso comprobado que los estudiantes estarían más motivados, demostrarían tener menos problemas disciplinares e interactuarían más en clase con profesores de su mismo sexo.

¿Cómo se identifican los/as docentes con respecto a sus estilos de enseñanza y el sexo de sus alumnos? ¿Existen compatibilidades o incompatibilidades en sus clases? ¿Cómo influye la compatibilidad/incompatibilidad en el rendimiento de sus alumnos/as? ¿Cuáles son las compatibilidades entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los docentes que más benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género? Éstas son algunas de las preguntas que se intentarán responder en este estudio.

En las últimas décadas el concepto de género ha sido abordado por diversas teorías que difieren en sus perspectivas con respecto a los determinantes biológicos, socio-culturales y psicológicos que afectan a ambos sexos.

Por largo tiempo, la mayoría de los estudios en psicología manifestaban que las diferencias entre mujeres y varones provenían de construcciones sociales, es decir, que eran producto de la forma en que un niño era criado.

Durante los años 80 y 90, las investigaciones también demostraron la existencia de diferencias de género en las funciones cognitivas y habilidades del lenguaje. En los últimos años, debido a los avances

tecnológicos, las investigaciones también han comenzado a comprobar la existencia de diferencias no cognitivas entre los varones y las mujeres. Diferencias biológicas en la organización de la retina o del sistema nervioso automático, por ejemplo, darían cuenta de las conductas diferentes de mujeres y varones (Sax, 2005).

Durante años distintos expertos han tratado de encontrar explicación a las discrepancias en el rendimiento de los alumnos. Expertos en género y educación sostienen que las razones de dichas discrepancias están ligadas a factores que van más allá de la posesión de una inteligencia estática o cierta disposición natural (Sotto, 1994; Stones, 1992) y afirman que el aprendizaje de los alumnos está influenciado por diferencias de género “innatas” y “socio-culturales” (Gurian, 2008; Sax, 2005).

Si bien se continúan descubriendo nuevas diferencias entre varones y mujeres, ya se han identificado varios factores que afectarían el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos sexos. Por este motivo, expertos en género y educación (Gurian, 2005, 2008; James, 2007, 2009; Sax, 2005) sostienen la importancia de entrenar a los docentes en lo que constituye un estilo de enseñanza amigable a varones y a mujeres.

1.1 La investigación

El modelo de investigación elegido estuvo inspirado en el espíritu de “investigación-acción” (action research), que considera que la investigación ocupa un lugar insustituible en el rol docente. White (1988) considera que

el foco de investigación debe estar en la identificación de problemas por parte del docente, más que en aquellos problemas detectados por consultores externos.

El estudio tuvo un doble propósito. En primer lugar determinar si el proceso de enseñanza podría ser más eficiente si el/la profesor/a posee conocimientos sobre cómo enseñar a varones y a mujeres. En segundo lugar, analizar si existen estrategias que podrían ayudar a los docentes a adoptar un estilo de enseñanza que se adapte mejor a los estilos de aprendizaje femenino y masculino de sus alumnos.

La investigación está basada en las siguientes preguntas:

El profesor varón, ¿compatibiliza mejor con los alumnos varones? O, ¿con las mujeres? Y las profesoras, ¿compatibilizan mejor con los varones o con las mujeres? ¿O son todos los profesores, hombres y mujeres, un buen complemento de sus alumnos varones y mujeres?

El estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario realizado a un grupo de treinta y seis docentes y observaciones de clases de varones y de mujeres. La información fue recabada en dos colegios

privados de Educación Diferenciada de la zona norte de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Uno de los colegios es de mujeres, donde el 100% del staff es femenino; y el otro es de varones, donde el 100% del staff es masculino.

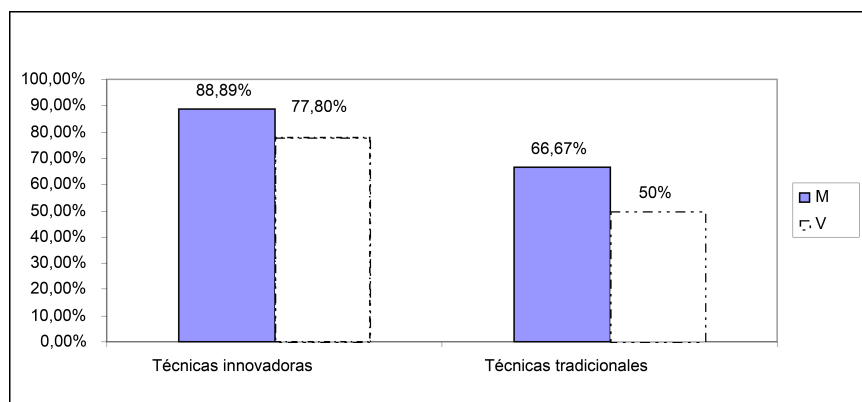
1.2 Resultados de la investigación

1.2.1 Resultados de la información recolectada a través de los cuestionarios

Las preguntas del cuestionario tenían como finalidad averiguar si los profesores y profesoras son conscientes de que las mujeres y varones pueden tener distintos estilos de aprendizaje. Los resultados fueron los siguientes:

Con respecto a las técnicas de aprendizaje (pregunta 1), ambos grupos de docentes coincidieron en que sus alumnas y alumnos se sienten atraídos tanto por técnicas de aprendizaje innovadoras como tradicionales. Sin embargo, resulta interesante destacar que las mujeres parecerían disfrutar más de las actividades de clase en términos generales.

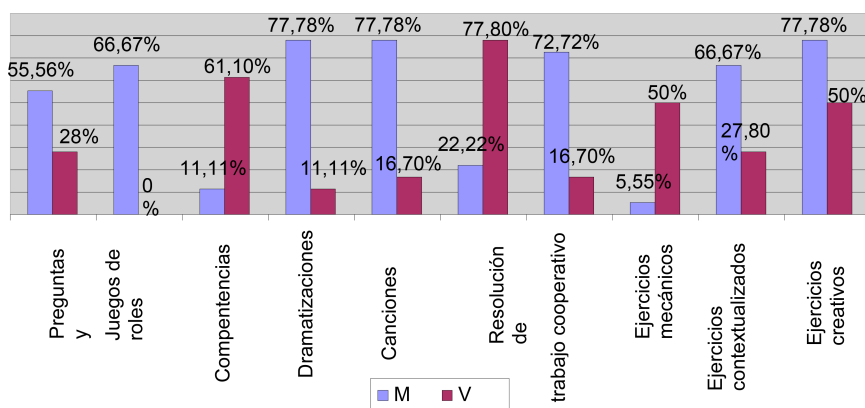
Gráfico 1 – Técnicas de enseñanza preferidas por varones y mujeres



En referencia a las eficiencias de las actividades de clase (pregunta 2), una gran mayoría de las profesoras de mujeres, consideraron más eficientes aquellas actividades en las que se requiere el uso de la lengua para expresar sentimientos y emociones y para narrar experiencias o aquellas que implican interés por las personas más que por las cosas, como preguntas respuestas, dramatizaciones, aprendizaje cooperativo, juegos de

roles, competencias grupales, canciones y ejercicios creativos e inmersos en un contexto. Resulta interesante destacar que los docentes de varones no eligieron estas actividades o lo hicieron en proporciones mínimas. Por el contrario, se encontró que los varones prefieren actividades que implican utilizar el razonamiento abstracto, como ejercicios mecánicos, competencias individuales y resolución de problemas. Tal fuera el caso con los docentes de varones, las docentes de mujeres eligieron estas últimas actividades en proporciones mínimas.

Gráfico 2 - Actividades que los profesores encuentran más eficientes para trabajar con varones y mujeres



Con respecto a la relación entre docentes y alumnos y alumnas (pregunta 3), se concluyó que las actitudes adoptadas por los docentes en clase afectan de distinta forma a varones y a mujeres.

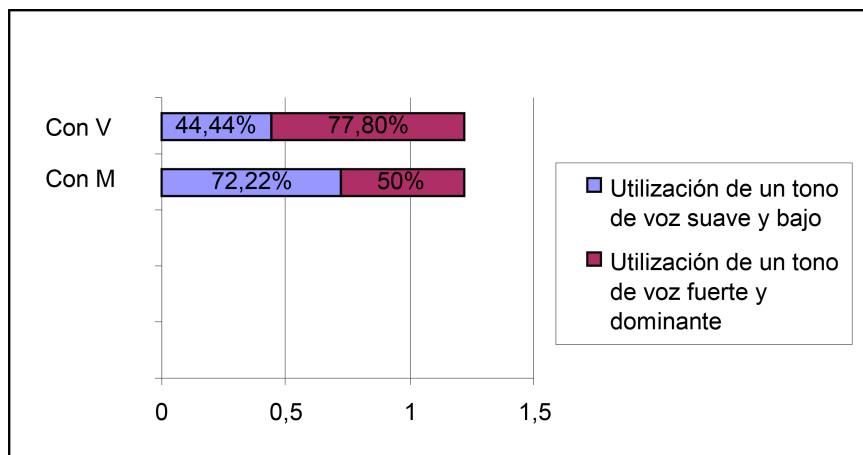
Es de destacar que, una vez más, las mujeres se mostrarían vulnerables en todas aquellas instancias en las que intervienen los sentimientos y las emociones. Con el propósito de establecer de qué manera las actitudes de los docentes afectan a varones y mujeres, se presentaron preguntas relacionadas con:

1. el tono de voz utilizado por los docentes
2. el interés demostrado por los docentes hacia las emociones y sentimientos de sus alumnos
3. el humor del docente en clase

1. El tono de voz utilizado por los docentes.

Una sólida mayoría de los docentes de mujeres (77.22%) consideró efectivo utilizar un tono de voz bajo y suave, mientras que la gran mayoría de los docentes de varones (77.80%) reportaron que un tono de voz fuerte y dominante era más efectivo.

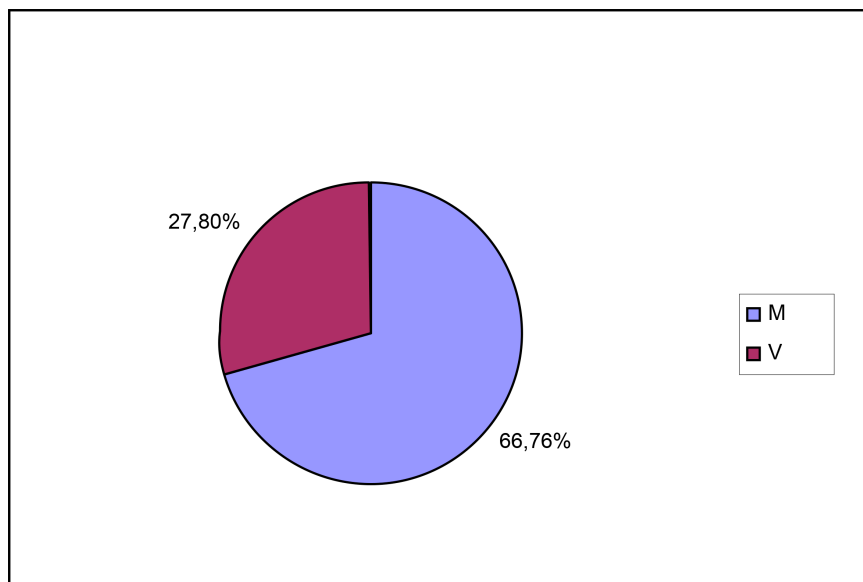
Gráfico 3 – Tono de voz de los profesores



2. El interés demostrado por los docentes hacia las emociones y sentimientos de sus alumnos.

Casi el 70% de los docentes de mujeres consideraron que era efectivo demostrar interés por los sentimientos y emociones de sus alumnas, mientras que muy pocos docentes de varones (27.80%) consideraron este factor como importante en su relación con sus alumnos.

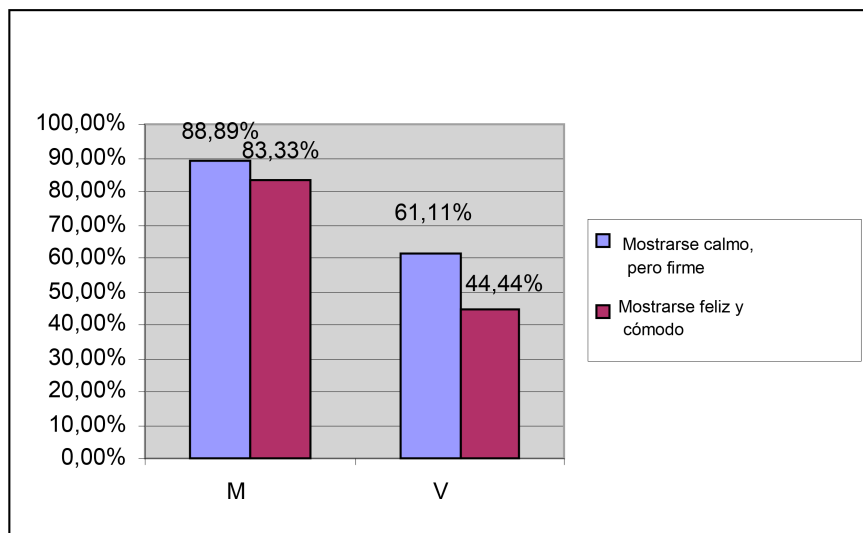
Gráfico 4 - Interés por las emociones y sentimientos de sus alumnos



3. El humor del docente en clase

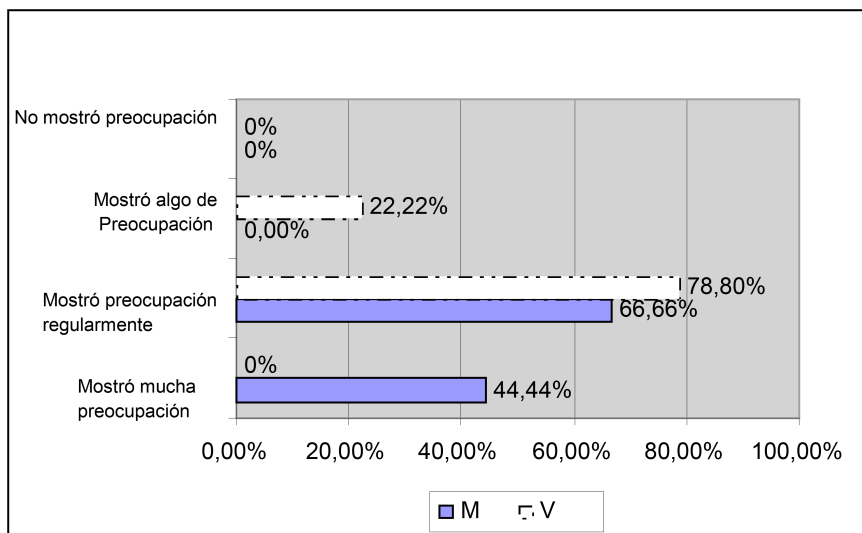
Más del 80% de las docentes de mujeres opinaron que el humor del docente en clase, por ejemplo: mostrarse calmas, pero firmes o contentas y a gusto con sus alumnas mujeres, tenía efectos positivos. Por el contrario, el 40% de los docentes de varones consideraron que su humor y estados de ánimo en clase no afectaban a sus alumnos varones.

Gráfico 5 - La actitud del profesor en clase



Con respecto al rendimiento académico (pregunta 4), se encontró que éste es superior en las mujeres. El 100% de las docentes de mujeres dijo que sus alumnas siempre demostraban preocupación por el rendimiento escolar. Más aún, el 50% de éste mismo grupo, consideró que sus alumnas demuestran “mucho” interés. Este no parece ser el caso con los varones, ya que, si bien el 78.80% de los docentes varones reportó que sus alumnos demostraban interés por su rendimiento académico regularmente, lo harían en menor proporción con respecto a las mujeres. El 22.22% de los docentes de varones opinó que sus alumnos demostraban poca preocupación por su rendimiento escolar.

Gráfico 6 – Preocupación por el rendimiento académico



Las respuestas obtenidas acerca de las actividades que los alumnos y alumnas disfrutaban más en clase (pregunta 5) demostraron claramente que varones y mujeres tienen estilos de aprendizaje diferentes. Las docentes de mujeres priorizaron las dramatizaciones (61,11%), las canciones (94,11%), las actividades grupales (50%), cuentos (50%) y trabajo cooperativo (55,56%) como actividades que sus alumnas disfrutaban mucho. Por el contrario, los varones preferirían competencias grupales (55,50%), actividades que implican resolución de problemas (50%) y actividades individuales (44,44%).

Gráfico 7 - Actividades que disfrutaron las mujeres

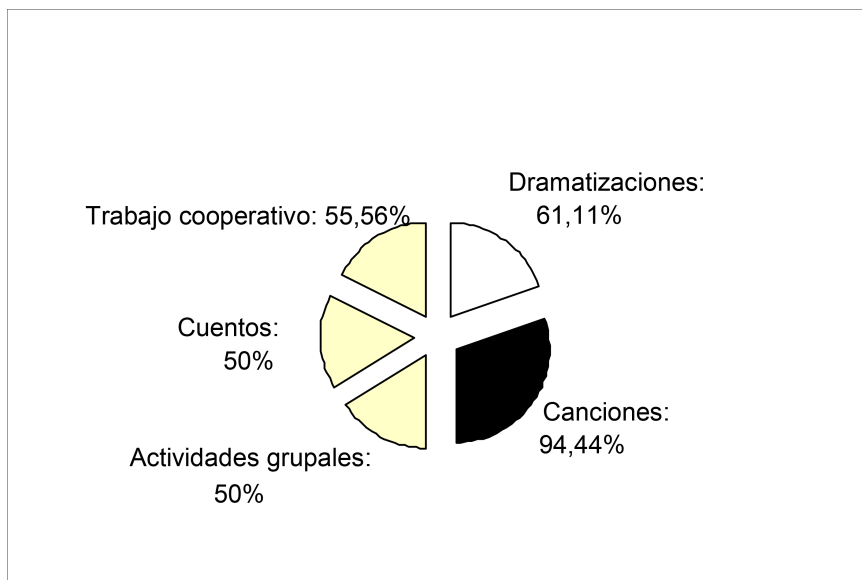
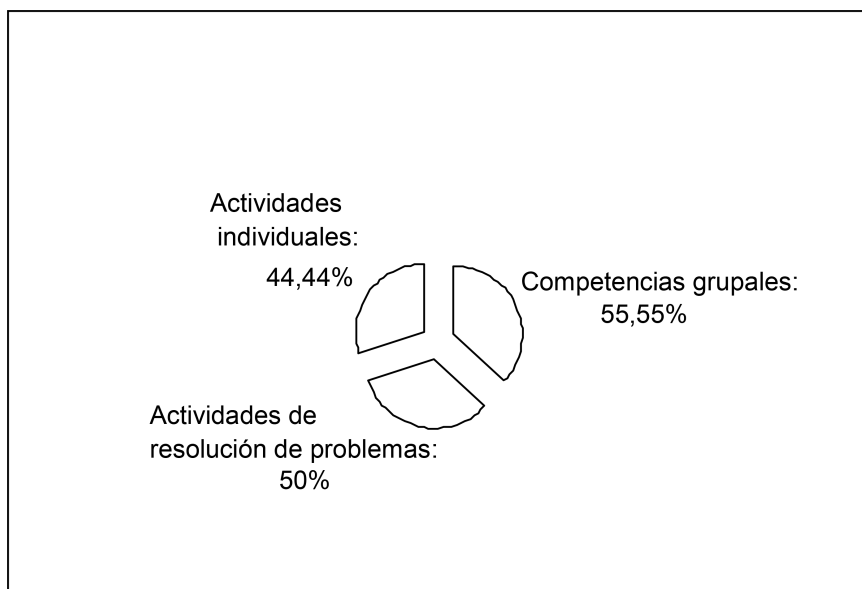
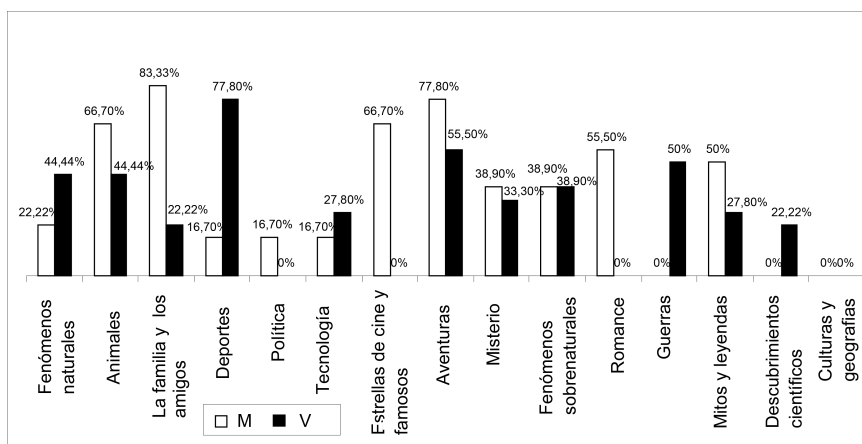


Gráfico 8 - Actividades que disfrutaron los varones



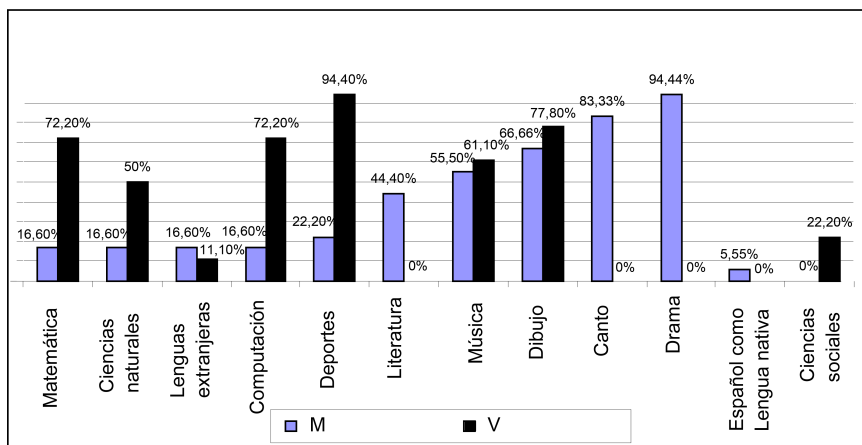
Con respecto a los temas más atractivos para varones y mujeres (pregunta 6), es destacable mencionar que la información difiere significativamente. De acuerdo a la información recolectada, las mujeres muestran una marcada tendencia a interesarse por temas como: las aventuras, la familia y los amigos, las estrellas de cine y TV, los cantantes, historias de romances y amor y mitos y leyendas. Por otro lado, los varones preferirían temas relacionados con los fenómenos naturales, los deportes, la tecnología, la guerra, y los procesos científicos. Ambos sexos parecen disfrutar temas como el misterio y los fenómenos sobrenaturales por igual.

Gráfico 9 – Temas de mayor interés para mujeres y varones



Con respecto a las materias que ambos sexos prefieren (pregunta 7), la información recolectada demostró claramente que ambos sexos comparten intereses distintos. Las mujeres prefieren materias como Literatura, Canto y Teatro; mientras que los varones muestran interés por Matemática y Ciencias Naturales y Sociales.

Gráfico 10 – Materias preferidas por varones y mujeres



El siguiente cuadro describe los tipos de libros que prefieren los varones y las mujeres cuando se les da la posibilidad de elegir material bibliográfico para lectura placentera (preguntas 8 y 9).

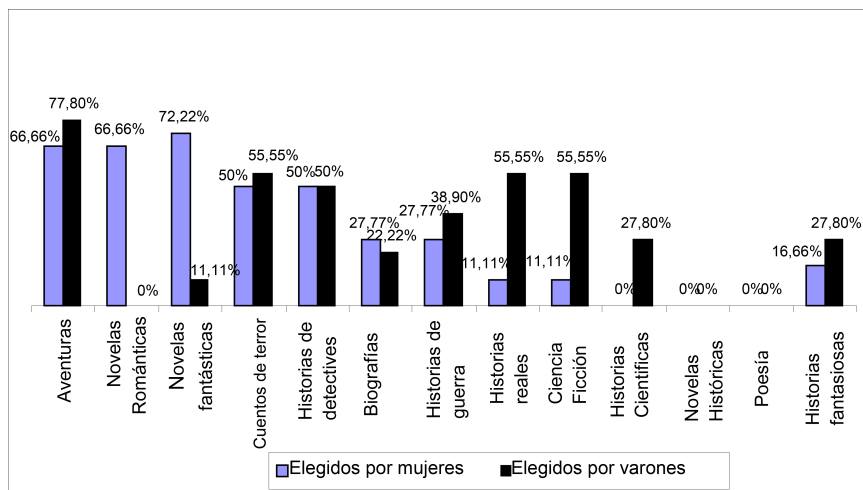
Tabla 1 - Libros elegidos por varones y mujeres para lectura extensiva o placentera.

Tipo de libro	Elegido por las mujeres	Elegido por los varones
Novelas de aventuras	66.66%	77.80%
Novelas románticas	66.66%	0%
Novelas de fantasía	88.88%	38.91%
Historias de terror	50%	55.55%
Historias de detectives	50%	50%
Biografías	27.77%	22.22%
Historias de guerra	27.77%	38.90%
Historias reales sobre descubrimientos e inventos	11.11%	55.55%
Novelas de ciencia ficción	11.11%	55.55%
Novelas científicas	0%	27.80%
Historias reales históricas o geográficas	0%	0%
Poesía	0%	0%

De acuerdo con la información citada anteriormente, se concluye que el material de lectura que prefieren las mujeres son novelas románticas y fantásticas. Por el contrario, los varones eligen historias reales de descubrimientos e inventos e historias de ciencia ficción. Ambos sexos demostraron interés por los cuentos de aventuras, terror y de detectives.

Cuando a ambos grupos de docentes se les preguntó qué libros elegían ellos y ellas para sus alumnos y alumnas (pregunta 10), el 30,76% de las docentes de mujeres dijo elegir historias románticas, el 61,53% historias de aventuras y el 53,84% novelas fantásticas. Curiosamente, sólo el 15,38% dijo elegir historias de misterio y el 7,79% historias de terror y detectivescas, temas que el 50% de los docentes reportó como de interés para sus alumnas. Por su parte, el 100% los docentes de varones admitió elegir historias de aventuras; el 50% historias de detectives y de terror; el 30% historias de ciencia ficción; el 20% historias fantásticas y el 10% historias de deportes. Una vez más, llama la atención que los docentes de varones no priorizaron historias de deportes, fantásticas y de ciencia ficción, géneros literarios que disfrutaban los varones.

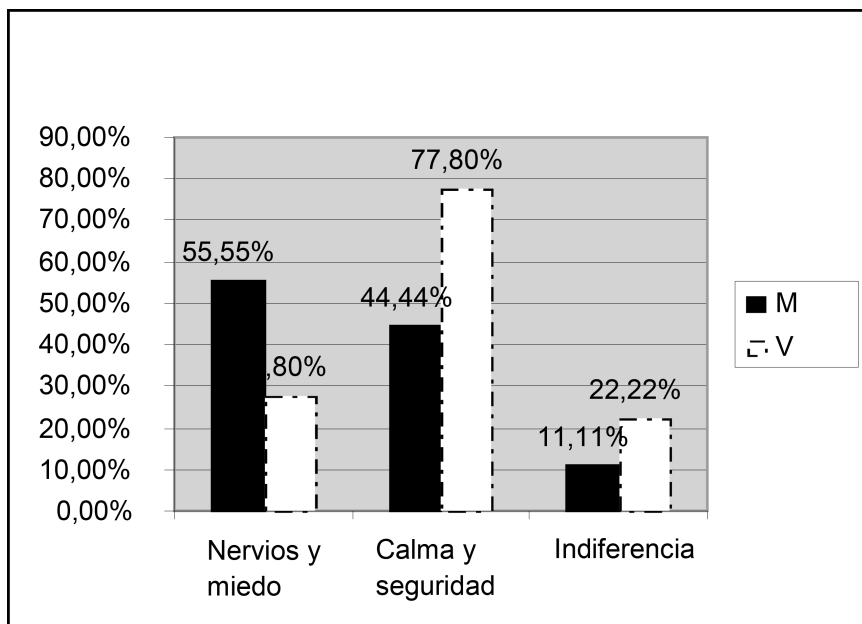
Gráfico 11 – Libros elegidos por varones y mujeres



Con respecto a la relación docente – alumno/a (pregunta 11), el 100% de las docentes de mujeres coincidió en que las emociones y sentimientos juegan un rol fundamental en el trato con ellas. El 94,44% de las docentes admitió que sus alumnas les demuestran afecto a través de halagos en forma oral y escrita y el 77,77% expresó que sus alumnas tienden a compartir sus sentimientos y emociones. Por el contrario, los varones se muestran indiferentes y tienden a tomar distancia de sus docentes. El 61,10% de los docentes de varones admitió que sus alumnos tienden a menudo a buscar su ayuda sólo para solucionar problemas académicos.

El siguiente gráfico muestra cómo reaccionan las mujeres y los varones frente situaciones de evaluación del aprendizaje (pruebas escritas, lecciones orales, etc) (pregunta 12). El 55,55% de las docentes de mujeres reportó que sus alumnas tienden a sentirse nerviosas y asustadas frente a situaciones de estrés, mientras que el 77,80% de los docentes de varones, dijo que sus alumnos tienden a estar tranquilos y seguros en dichas situaciones.

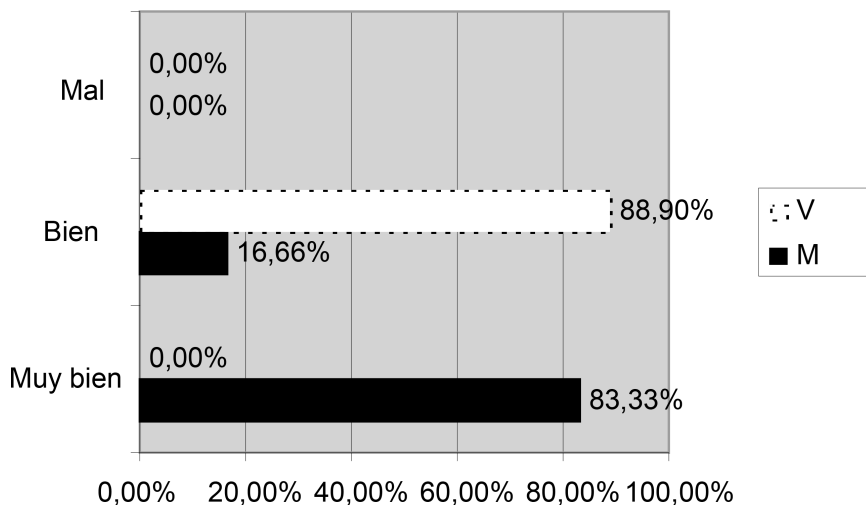
Gráfico 12 - Reacción de los alumnos ante el estrés



En referencia a la atención y concentración en clase (pregunta 13), el 100% de las docentes de mujeres contestó que sus alumnas prestan mucha atención en términos generales. Por el contrario, el 55,55% los docentes de varones reportó que sus alumnos sólo prestan atención cuando el tema de clase es de su interés.

La visión de los docentes de mujeres y de varones sobre la disciplina en clase (pregunta 14), tiende a ser muy distinta. El 83,33% de las docentes de mujeres consideró que sus alumnas se portan muy bien en clase, mientras que ninguno de los docentes de varones admitió que sus alumnos se portan muy bien.

Gráfico 13 - Comportamiento de varones y mujeres



1.3 Observación de clases

Con el propósito de obtener resultados más fehacientes, se observaron 12 horas de clase de 40'; seis clases en un colegio de mujeres (colegio A) y seis en uno de varones (colegio B). El objetivo de la investigadora fue identificar las actitudes de alumnos/as y docentes y las actividades de clase propuestas por los/as docentes. Al mismo tiempo, se analizaron los temas tratados en clase y la bibliografía utilizada en las clases observadas en particular, y en la currícula en general.

1.3.1 Resultados de la observación de clases en el colegio de mujeres (colegio A)

Las niñas trabajaron con mucho entusiasmo, manteniendo la atención en forma estable durante los 40' que duró el período de clase. Todas buscaron agrandar a sus profesoras en todo momento, prestando atención y mostrándose sonrientes durante casi toda la clase. Las docentes tenían una actitud muy activa y se mostraban cariñosas. Hablaron suavemente sin levantar el tono de voz. En todos los casos, el clima de la clase fue pacífico y amigable. Todas las niñas demostraron excelente disciplina.

Las actividades de clase y los tópicos tratados fueron variados y crecieron en complejidad conforme a la edad de las alumnas.

1.3.2 Resultados de la observación de clases en el colegio de varones (colegio B)

Los niños trabajaron con entusiasmo. En general, se mantuvieron atentos en todos los cursos. Aunque los estudiantes no permanecieron en silencio todo el tiempo que duró la clase (hacían comentarios entre ellos en voz alta o se movían), todos siguieron la clase con atención. Las clases se mostraron disciplinadas y los alumnos demostraron tener buena relación con los docentes. Sin embargo, los profesores llamaron a la clase al orden con frecuencia. Los docentes utilizaron un tono de voz potente y clara, e impartieron órdenes en forma muy directa. De vez en cuando, “amenazaron” a sus alumnos con la posibilidad de quitarles el recreo o enviar una nota a sus padres por considerar que los alumnos no se comportaban de forma adecuada.

2. Conclusiones

El análisis de la información recolectada nos demuestra que los profesores y profesoras son conscientes de que varones y mujeres son diferentes, especialmente con respecto a su comportamiento, rendimiento, intereses y habilidades lingüísticas.

Entonces, sería lógico concluir que, si buscamos satisfacer las necesidades académicas y personales de nuestros alumnos y alumnas, deberíamos exponerlos a una metodología y a un trato diferenciado por sexos en las aulas.

Sin embargo, es relevante destacar que se encontraron incongruencias entre la visión de los/as docentes acerca de las implicancias de las diferencias de género y la pedagogía que utilizan en sus clases. De acuerdo con este estudio, mujeres y varones están expuestos al mismo material de lectura, temas de clase y actividades áulicas.

La aparente contradicción entre el pensar y el hacer de lo/as docentes demostró ser preocupante, ya que pone en evidencia que los profesores/as desconocen profundamente los estilos de enseñanza que mejor compatibilizan con los estilos femeninos y masculinos de aprendizaje de niños y niñas. En parte esto podría deberse al hecho de que aún no se ha diseñado una Pedagogía Diferenciada por géneros, lo que conlleva a que los/as docentes solo basen sus prácticas docentes en sus propias intuiciones al respecto. Más aun, la ciencia que determine la compatibilidad o incompatibilidad de los profesores para enseñar a varones y a mujeres también se encuentra en sus inicios.

Los resultados de esta investigación pretenden ser una primera aproximación a la necesidad de compatibilizar los estilos de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los profesores, desde la perspectiva de

género. El próximo paso es preguntarle a los alumnos “Como preferís aprender?”. En esta era de las conexiones, una realidad donde los alumnos y docentes finalmente compatibilicen sus estilos de enseñanza y de aprendizaje desde la perspectiva de género, no resultaría inimaginable.

Bibliografía

- Joyce, B. (1983). Dynamic disequilibrium: The intelligence of growth. *Theory into Practice*, 23(1), 26-35.
- Ferrara, M. (2009) *Advances in Gender and Education*, 1, 14-21. Printed in the USA. © Montgomery Center for Research in Child & Adolescent Development.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*, 17 (1-2), 79-93.
- Gurian, M., Stevens, K. and King, K. (2008) *Strategies for teaching Boys and Girls, Elementary Level*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M., Ballew, A. (2003) *The Boys and Girls Learn Differently – Action Guide for Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*. New York: Broadway Books.

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes¹

Una propuesta para directores de escuela

CORINA LUSQUIÑOS²

Resumen

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa específicamente diseñado para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de la conducción y gestión del director de la escuela.

Aborda el ejercicio de la función directiva a través de su focalización en los aprendizajes, la fortaleza de la conducción y la gestión estratégica. Su implementación combina encuentros presenciales de capacitación con especialistas, sesiones a distancia a través de una plataforma virtual y un sistema de información que permite el seguimiento básico de la trayectoria de los estudiantes y la alerta temprana ante casos de riesgo escolar.

La gestión del programa ha sido modelizada para facilitar su replicabilidad y la evaluación de la implementación se lleva a cabo con el esquema de Kirkpatrick.

Se ha implementado en tres provincias de Argentina desde el año 2012 alcanzando a 627 escuelas, primarias y secundarias, localizadas en zonas de desventaja económica y diversidad cultural.

Los directivos que han participado del Programa aplican la propuesta de GEMA en sus escuelas y han institucionalizado las mejoras logradas.

¹ School Management for Improvement Learning. A proposal for school principals.

² UNICEF Argentina, Asociación Civil Estrategias Educativas, clusquinos@estrategiaseducativas.org.

Palabras claves:

Liderazgo escolar – Liderazgo para la mejora de los aprendizajes – Formación de directores – Sistemas de Información educativa – Gestión escolar – Gestión educativa.

Abstract

School Management for Improvement Learning (SMILe) is a program specially designed to contribute to improving student learning by strengthening the leadership and management abilities of a school's principal.

GEMA addresses the exercise of the management function through its focus on learning, the strength of leadership and the strategic management.

Its implementation combines face-to-face meetings with specialists, remote sessions through a virtual platform and an information system that allows basic tracking of students and early warning on school risk cases. The program has been modeled to facilitate replication and evaluation of possible implementation is carried out using Kirkpatrick scheme.

It has been implemented in three provinces of Argentina, since 2012, reaching 627 primary and secondary schools located in areas of economic disadvantage and cultural diversity.

Principals who have taken part in the program apply the SMILe contents in their schools and institutionalize the achieved improvements.

Keywords:

School Leadership – Leadership for improvement learning – Principal Training – Educational information system – School management – Educational Management

1. Introducción

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es un programa desarrollado por la Asociación Civil Estrategias Educativas, que se implementa con el financiamiento de UNICEF Argentina en

cooperación con gobiernos provinciales, para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de las prácticas de conducción y gestión escolar de los directores.

El programa combina estrategias diversas con el objetivo de abordar las concepciones y capacidades que generan las prácticas de conducción y gestión, para que los directores participantes tengan oportunidad de analizarlas y replantearlas, teniendo como referencia los aprendizajes de los estudiantes y su mejora.

A continuación se presentará una breve descripción de la propuesta, considerando sus antecedentes y fundamentos, para luego hacer referencia a la experiencia de implementación y los resultados obtenidos en el último período.

2. Antecedentes y fundamentos

En las últimas décadas, a nivel internacional, los resultados de aprendizaje de los alumnos y, en general, la efectividad de los sistemas educativos han formado parte de las agendas de gobiernos y organismos internacionales en forma sostenida. Una de las principales interpelaciones que se les hace refiere a los escasos resultados alcanzados en términos de logros de aprendizaje, mientras que otras avanzan en relacionar estos resultados con los altos costos de funcionamiento que exigen, así como con su escasa capacidad para la formación de ciudadanía.

Múltiples fuentes arrojan evidencia sobre esta problemática. En las últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones (Leithwood, 2006/2010; Day, 2007; Hallinger, 2010; entre otros), estudios de consultoría (Mc Kensey, Fundación Wallace); macroevaluaciones (PISA, ONE) y experiencias de reforma escolar (Bryk, 2009; Levin, 2012), que aportan evidencia convergente sobre la existencia de un conjunto de factores intraescolares de influencia directa sobre los aprendizajes de los estudiantes, sobre los que resultaría estratégico trabajar en pro de la búsqueda de mejoras.

Sin alcanzar un modelo común sobre la conformación de esta compleja red de factores que impacta en el aprendizaje, los estudios coinciden en la influencia primordial de uno de ellos: el liderazgo escolar focalizado en el aprendizaje de los estudiantes.

Este puede definirse como

“la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que éstos tomen los principios propuestos por el líder como premisa para su conducta. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un ‘norte’ que logra consenso en la institución y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección” Leithwood (2006).

Según Rodríguez y Opazo (2007), en una organización, el liderazgo provee de un sentido común al accionar de todos los miembros, el cual, al funcionar como una guía para el comportamiento, se constituye en un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz al interior de la organización (CEPPE, 2009).

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y el trabajo de los docentes, en los alumnos y sus familias, y consecuentemente, en los resultados de aprendizaje. Esta afirmación se refuerza por lo que sostienen, en sentido contrario, otros estudios, según los cuales la influencia del directivo también puede ser negativa, ya que un liderazgo deficiente llevaría a disminuir el aprendizaje de los alumnos, haciendo retroceder a las escuelas en la calidad de la educación que ofrecen (Weinstein, 2009).

La vinculación del liderazgo directivo con los resultados académicos, lo posiciona como un elemento de alto potencial en la mejora de la escuela. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009).

A la hora de profundizar en estas prácticas directivas que generan una influencia positiva sobre el aprendizaje, se empleó, principalmente, el modelo teórico de liderazgo generado por Leithwood y otros, para el National College of Leadership (Leithwood y otros, 2006, 2010) y para la Wallace Foundation (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004), basado en el concepto de prácticas de liderazgo³; dado la amplia investigación empírica que lo respalda, con muestras en países de culturas diversas y sostenido desarrollo teórico en el tema.

Los conceptos básicos y líneas de contenido que guiaron la elaboración de la propuesta GEMA, son:

- El director es la principal fuente de liderazgo en las escuelas. Sus valores educativos, sus estrategias y prácticas de reflexión, orientación y evaluación dan forma a los procesos internos, pedagógicos y no pedagógicos, que influyen en las expectativas, aspiraciones y bienestar del equipo escolar, también en las condiciones de trabajo docente y los logros de los alumnos (Leithwood y otros, 2010).
- Los líderes de las escuelas con mejores resultados miden los aprendizajes no sólo en términos de calificaciones de los exámenes, sino también en términos de resultados sociales y personales, sus valores, virtudes, disposición, atributos y competencias (Leithwood y otros, 2010).

³ El planteo es sobre prácticas de liderazgo y no de estilos del mismo.

- Las prácticas directivas de mayor influencia sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos son:
 - Foco en el aprendizaje de los alumnos, su bienestar y sus logros (Leithwood y otros, 2010). Esto coincide con los hallazgos de otras investigaciones, en los que se afirma que para incidir en los aprendizajes, la acción de los líderes debe estar vinculada a la acción de los docentes. No basta que se desempeñen de manera adecuada en aquellos aspectos del liderazgo y de la gestión que son comunes a diferentes tipos de organización (Valenzuela y Horn, 2012).
 - Construir sentido en la escuela a partir de este foco, que se materializa a través del diseño de una visión conjunta de compromiso con altos estándares y expectativas de logro de los alumnos (Leithwood, 2010; The Wallace Foundation, 2012), con valores y criterios comunes para concretarlos.
 - Crear un clima “hospitalario” para el aprendizaje, en términos de seguridad, interacciones fructíferas perdurables y espíritu cooperativo (The Wallace Foundation, 2012).
 - Cultivar el liderazgo en otros (The Wallace Foundation, 2012).
 - Mejorar la enseñanza (Mc Kinsey&Company, 2010) o gestionar el currículo (Leithwood, 2010), no tanto en los contenidos como en la metodología y prácticas implementadas en el proceso de enseñanza y evaluación.
 - Gestionar gente, datos, y procesos (The Wallace Foundation, 2012). A ello, desde GEMA le agregamos el concepto de gestión estratégica y de construcción de institucionalidad.
 - Estos hallazgos coinciden con los de otros autores como Anderson (2006), Robinson (2007) y Hallinger y Heck (2010). Este último estudia específicamente escuelas que han emprendido procesos de mejora de los aprendizajes, y analizan cómo los directivos adoptan distintas prácticas de acuerdo a la etapa de ese proceso de mejora en el que se halle la escuela.

Disponer de información probada acerca de la influencia de las prácticas del director sobre los aprendizajes de los alumnos resulta un insumo clave para comprender la realidad escolar; pero que a partir de ella pueda generarse un medio de intervención que permita que esas prácticas puedan enseñarse y aprenderse, pone en juego otras áreas de conocimiento, estrategias y prácticas, que se constituyó en el desafío que GEMA se dispuso a abordar.

3. GEMA: La propuesta

Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA) es una propuesta marco para la conducción y gestión de la escuela *con foco en los aprendizajes de los alumnos y su mejora*, especialmente desarrollada para escuelas que se localizan en zonas de desventaja económica y diversidad cultural.

Se propone como objetivos que los directores participantes logren:

- la construcción de sentido y su definición conceptual;
- el ajuste de prácticas con respaldo teórico-técnico; y
- la aplicación de criterios que le permitan la autorregulación del ejercicio de su función, en cada una de las áreas de trabajo propuestas.

Para ello, GEMA le propone al director que, con la meta de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, aborde el ejercicio de su función:

1. Con FOCO EN LOS APRENDIZAJES: Los estudiantes y sus aprendizajes se constituyen en prioridad y referencia de todas las actividades que se realizan en la escuela.
2. Con FORTALEZA EN LA CONDUCCIÓN. Una conducción que lidera, gestiona y administra; consciente de la necesidad de su intervención y del ejemplo que con ella brinda permanentemente al equipo docente.
3. Con una GESTIÓN ESTRATÉGICA del proceso enseñanza-aprendizaje, y del resto de las acciones de la escuela contribuyentes a él, que se lleve a cabo con orientada a resultados, con prioridad en nudos críticos del aprendizaje, y que permita la construcción de institucionalidad y la mejora.

En su implementación, GEMA combina etapas y medios para facilitar el proceso de apropiación de la propuesta por parte de los directores:

- La primera etapa de CAPACITACIÓN INICIAL, tiene como objetivo la apropiación conceptual y práctica de los contenidos de la propuesta GEMA por parte de los directores y la concreción de un ejercicio de aplicación inicial en las escuelas;
- La segunda de CONSOLIDACIÓN, para la aplicación acompañada en sus escuelas, ya que cuentan con asesoramiento y seguimiento del equipo de expertos; y
- La tercera de ACTUALIZACIÓN a través de la consulta y participación en la plataforma virtual, en la que simbólicamente pasan a formar parte de la Comunidad GEMA.

Los medios para llevar adelante el ciclo son los siguientes:

- Encuentros presenciales de trabajo con contenidos teórico-prácticos,
- Participación en GEMAVirtual que es una plataforma virtual que permite el contacto permanente con los participantes, así como ampliar, fortalecer y actualizar contenidos.
- Participación en GEMAAlerter que es un sistema de Alerta Temprana y Seguimiento de los alumnos que permite contar con información básica y oportuna, para que los directores, supervisores y funcionarios, puedan hacer un seguimiento diferenciado de la situación de los alumnos en las escuelas, según sus niveles de desempeño, y algunos de sus condicionantes clave (inasistencia, sobreedad, desempeño, pertenencia a grupos minoritarios).
- Reuniones de Seguimiento y Apoyo para la Implementación de la propuesta en las escuelas.

Para una implementación estratégica de GEMA, los medios se combinan según las etapas (Ver Cuadro 1.1).

Cuadro 1.1.: Acciones por etapa y medio coordinadas por responsable jurisdiccional

Tipo de acciones		Capacitación			
		Seguimiento de la Implementación			
Etapas	Medios	Encuentros Presenciales	GEMAVirtual	GEMAAlerter	Reuniones de Seguimiento
	Objeto	De capacitación en contenidos, prácticas y criterios de acción.	Acciones de capacitación y seguimiento	De formación en el empleo de información/datos para el seguimiento y la toma de decisiones	Para seguimiento y apoyo de la implementación en las escuelas.
Etapa I: Ciclo de Capacitación Inicial	Ciclo de capacitación teórico-práctico inicial.	5 encuentros de una jornada y media cada uno.	Acciones Periódicas	Relevamiento periódicos	2 reuniones de 4 horas cada una
Etapa II: Ciclo de Consolidación	Ciclo de acompañamiento de la implementación de la propuesta.		Contenidos de actualización y profundización en la temática.		2 reuniones anuales
Etapa III: Comunidad GEMA	Actualización de contenidos y contacto con otros colegas		Contenidos de actualización y profundización en la temática.		

La evaluación de la implementación del Programa, a partir de 2014, se llevó a cabo según el esquema de Kirkpatrick (2007). Este esquema tiene cuatro niveles, cada uno de ellos es igual de importante que el anterior, y el impacto de cada uno sobre el siguiente genera una relación encadenada entre ellos.

Es decir que, una vez ejecutadas las acciones previstas por el Programa y contando con la *satisfacción de los participantes* (Nivel 1: Reacción/Satisfacción), que habrán adquirido, además un *aprendizaje relevante* para su práctica profesional (Nivel 2: Aprendizaje), se puede pasar a la indagación de los resultados del Proyecto que diferencia, los *cambios en las conductas* de los participantes (outputs) (Nivel 3: Transferencia/ Aplicación) y *el impacto* que genera en la escuela y los estudiantes (outcomes) (Nivel 4: Impacto).

Es oportuno mencionar que no se incluye la evaluación en este último nivel de resultados. Si bien, en términos conceptuales resulta necesario identificar variaciones en los aprendizajes de los estudiantes, a partir de variaciones en las prácticas directivas, esto resulta técnica y financieramente impracticable. Por ello el Programa se apoya en las afirmaciones de las investigaciones que dicen que si un director ejerce su rol en forma efectiva y con foco en los aprendizajes, estos mejoran. De allí que resulte sustantivo conocer la calidad de sus intervenciones y el foco de las mismas en los aprendizajes.

4. Implementación del Programa: Contexto, condiciones y cobertura

Con la modalidad hasta aquí descrita, participan de GEMA directores de escuelas primarias (comunes como especiales; urbanas, suburbanas y rurales; y aún de comunidades indígenas) y secundarias (comunes y mediadas por TICs).

Esta población presenta ciertas características semejantes:

- Tienen una débil formación específica para el cargo, del que dedican la mayor parte de su tiempo a dar respuesta a demandas múltiples y diversas que surgen desde la administración del sistema, desde la propia escuela y desde el entorno;
- Desplazan el foco de sus acciones, del ámbito de la enseñanza al de la asistencialidad, en respuesta a múltiples demandas asociadas a las más mínimas condiciones de subsistencia de los alumnos (alimentación, salud, vestimenta, protección);
- Rotan con alta frecuencia entre escuelas y cargos;
- Intentan gestionar el ausentismo docente y estudiantil sobrecargando su propia jornada laboral;
- Disponen y emplean de muy escasa información para la toma de decisiones.

Por su parte, las condiciones de implementación no le otorgan un lugar a privilegio al Programa entre otras acciones destinadas a directores:

- La capacitación debe implementarse sin perjuicio de funciones del director por lo que el tiempo de dedicación es escaso.
- Las autoridades de nivel convocan a los directivos para su participación en GEMA pero sin cláusula de obligatoriedad. Ellos pueden elegir no sólo si acceden a participar, una vez que han sido convocados; sino también si desean continuar luego.

- Los directivos no tienen su participación en GEMA como cuestión prioritaria, ni entre sus obligaciones de trabajo, ni entre otras capacitaciones recibidas.
- Los directivos no reciben estipendio alguno por su participación en GEMA.
- Los períodos de trabajo en territorio dependen de los términos de cooperación de UNICEF con los gobiernos provinciales.

En estos términos, GEMA se aplica desde 2012 en tres provincias de Argentina (Salta, Jujuy y Chaco), con la distribución de destinatarios que se detalla en el cuadro siguiente (Ver Cuadro 2.1).

Cuadro 2.1.: Cobertura del Programa GEMA

JURISDICCIONES	NIVEL	Destinatarios			Total Escuelas	Total Estudiantes
		Grupos por ETAPA	Comunidad GEMA-Consolidación	Formación		
		Inicio de actividades	2012-2013	2014		
		DIRECTIVOS				
SALTA	Primario	Escuelas	414	48	462	
		Estudiantes	114.529	23.953		138.482
	Secundario	Escuelas		22	22	
		Estudiantes		15.428		15.428
	Total Salta					484
JUJUY	Primario	Escuelas	42	51	93	
		Estudiantes	23.549	25.153		48.702
	Secundario	Escuelas		22	22	
		Estudiantes		14.176		14.176
	Total Jujuy					115
CHACO	Primario	Escuelas				
		Estudiantes				
	Secundario	Escuelas		28	28	
		Estudiantes		8.000		8.000
	Total Chaco					28
TOTAL	Primario	Escuelas			555	
		Estudiantes				187.184
	Secundario	Escuelas			72	
		Estudiantes				37.604
						627

5. Resultados de la implementación de GEMA

Siguiendo el esquema de evaluación mencionado, se sintetizan a continuación los principales resultados generales obtenidos en 2014, para luego detallar los referidos al grupo específico de las escuelas primarias de la Provincia de Salta, a efectos de profundizar en las tendencias observadas.

Nivel 1 de Reacción:

- La asistencia promedio a los encuentros presenciales de GEMA fue del 95% en el grupo de escuelas de nivel primario y del 92% en el grupo de las de nivel secundario. El elevado índice de asistencia a las clases presenciales se puede considerar un primer indicador de reacción positiva hacia el programa GEMA por parte de los directivos de ambos niveles, teniendo en cuenta las condiciones de implementación del Programa.
- En promedio, el 80% de los directivos participantes valoraron muy satisfactoriamente (otorgando la máxima calificación posible en la escala consignada) los contenidos, su utilidad para la aplicación en la escuela y el ciclo en general, en la consulta de opinión que se realizó al final de cada uno de los encuentros.

Nivel 2 de Aprendizaje:

- El 75% de los directivos participantes alcanzó un alto desempeño en la evaluación que se aplicó al final de la primera etapa del ciclo.

Nivel 3 de Transferencia:

- El 95% de las escuelas introdujeron el empleo de información estadística para la toma de decisiones y el seguimiento. Cuestión que generaba un rechazo manifiesto en los directivos al principio del Ciclo.
- El 73% de las escuelas plantearon un plan de mejora en nudos críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje ('Repitencia cero' y 'Empleo del tiempo'); el 93% de estos planes llegaron a implementarse en las escuelas; y el 85% de los directivos han identificado mejoras a partir de los planes implementados.
- El 80% ha institucionalizado estos logros, incorporando las prácticas al Proyecto Educativo Institucional.
- El 71% de las escuelas participantes plantearon las problemáticas a abordar en los planes de mejora para el ciclo lectivo siguiente.

Estas tendencias hallan sus variaciones en cada jurisdicción y nivel. Resulta entonces oportuno hacer referencia a un grupo específico como es el de las escuelas primarias de la provincia de Salta.

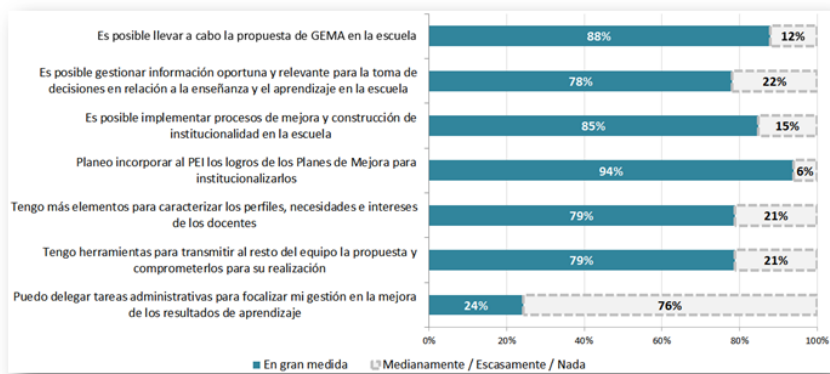
Nivel 1: Reacción o Satisfacción:

- La asistencia a los encuentros presenciales, en este grupo, alcanzó el 92,7%.

- Entre el 83% y el 93% de los directores otorgaron la máxima calificación al valorar el aporte de GEMA a su labor, al cierre de la primera etapa del ciclo.

Gráfico 3.1.: Valoración final de GEMA

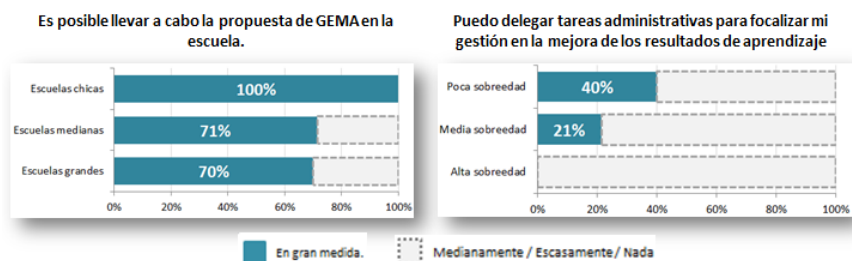
Principal contribución de GEMA según la opinión de los Directores Participantes.



Casi la totalidad de los docentes reconoce en GEMA una propuesta realizable y, además, sostenible en el tiempo a través de su institucionalización en el PEI. Sin embargo son pocos los que conciben como posible “liberarse” de tareas administrativas para dedicarse de lleno a la mejora de los aprendizajes

Gráfico 3.2.: Valoración final de GEMA según tamaño de la escuela y población con sobriedad de la misma.

Principal contribución de GEMA según la opinión de los Directores Participantes (II).

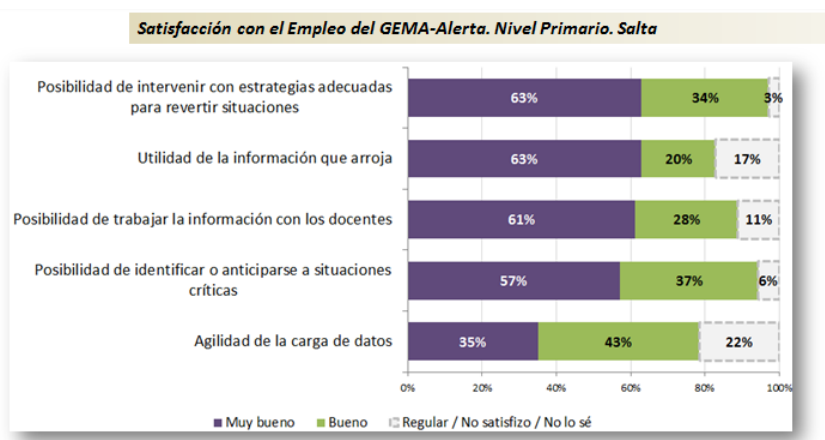


A menor tamaño de la matrícula de la escuela y menor cantidad de alumnos con sobreedad, mayor es la valoración que hace el director de la Propuesta GEMA.

A mayor tamaño de la matrícula escolar, mayores son las dificultades que reconocen los directivos para implementar y sostener la propuesta del GEMA en sus escuelas. Aunque aún en éstas, la adhesión a la propuesta alcanza el 70%.

También en este ítem, se observa como las dificultades para que los directores puedan delegar tareas administrativas se intensifica en las escuelas con mayor sobreedad.

Gráfico 3.3.: Valoración del empleo de GEMAAlerata

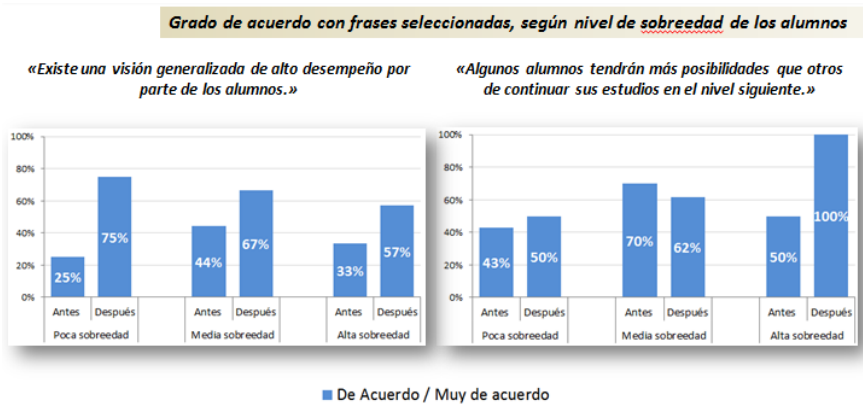


El sistema de información y alerta temprana logra una gran inserción en las escuelas. Sin embargo lo hace, con un condicionamiento común que todos los directivos señalan, que es la escasa agilidad en la carga de datos debido a las debilidades de la conectividad o de la señal de celular.

Nivel 2: Aprendizaje:

Las evaluaciones aplicadas a directores dan cuenta de una incorporación de los conceptos y principios ordenadores del programa.

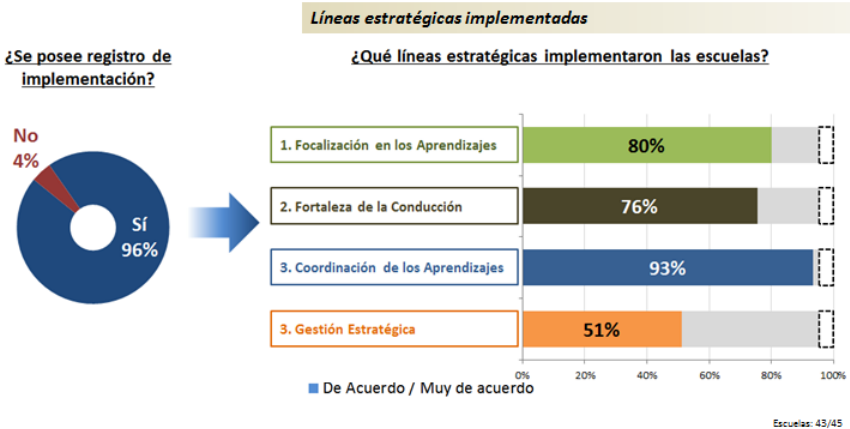
Gráfico 3.6.: Apropiación de concepciones básicas según nivel de sobreedad de la población escolar



En las escuelas con mayor presencia de estudiantes con sobreedad, le ha resultado más complejo a GEMA instalar la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes.

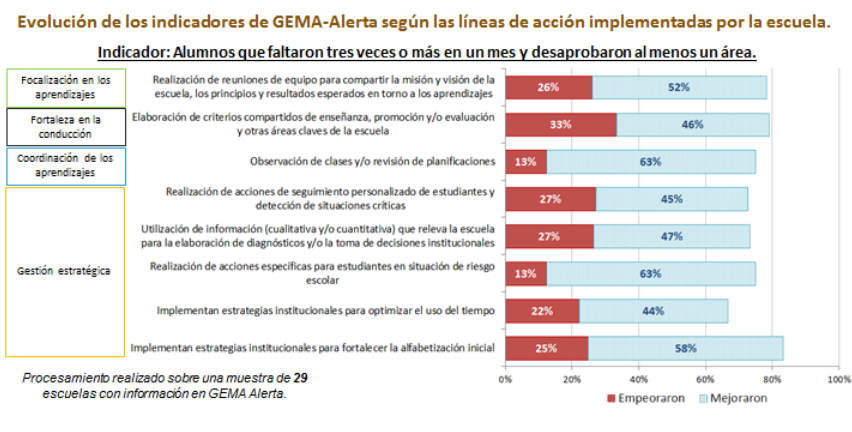
Nivel 3: Aplicación o Comportamiento:

Gráfico 3.7.: Proporción de prácticas aplicadas por líneas estratégica.



Del grupo de escuelas primarias de Salta, contamos con registros de aplicación de GEMA del 96% de las escuelas participantes. Los directores han aplicado prácticas específicas, propuestas por el Programa, en todas las líneas de trabajo. La mayor proporción se identifica en el área de coordinación de los aprendizajes, y la menor, en gestión estratégica.

Gráfico 3.8.: Resultados de los Indicadores de GEMA-Alerta según líneas de acción implementadas por la escuela



Las escuelas que más intensamente redujeron la proporción de casos de estudiantes en riesgo escolar (alta inasistencia y materias desaprobadas) son aquellas que trabajaron con prácticas recomendadas desde GEMA para la revisión de planificaciones, la observación de clases, y la realización de acciones específicamente elaboradas para este grupo de estudiantes (Plan de Mejora Repitencia Cero).

Si bien se adelantó que no se miden explícitamente resultados en el Nivel 4, de Impacto, resulta oportuno mencionar que en la mayor parte de las escuelas que participaron de GEMA la tendencia es de aumento de la promoción y disminución de la repitencia.

Los resultados muestran que, luego de su participación en GEMA, los directores logran una mayor focalización en los aprendizajes de los alumnos con prácticas de intervención explícitas. Si tenemos en cuenta su apreciación global sobre el Programa, GEMA les brinda un efecto generador de sentido y ordenador de su labor y de la gestión de la escuela.

6. Agenda

A partir de la experiencia de implementación, los resultados obtenidos y nuevas necesidades identificadas, GEMA se propone avanzar en las siguientes líneas:

- Optimización de la modelización de su implementación y gestión para sostener calidad y costos al ganar escala.
- El desarrollo de una modalidad estandarizada de evaluación de aprendizajes de los estudiantes a nivel escuela.
- El diseño de una versión optimizada de la evaluación del Programa.
- La gestión de conocimiento a fin de realizar aportes al desarrollo del área.
- La elaboración de propuestas de formación de directivos para niveles más complejos que el que GEMA propone actualmente.

7. Bibliografía

- Anderson, S. (2006). *The School District's Role in Educational Change*. International Journal of Educational Reform, 15(1), pp.13-37.
- Bolívar, A. (2009). *Una Dirección para el Aprendizaje*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.
- Bryk, A. et al (2009). *Organizing schools for Improvement*. Chicago: University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q.; Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Interim Report. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- CEPPE (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009) – Volumen 7, Número 3.
- Hallinger, P. and Heck, R. (2010). *Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes*. En School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 22, N°1, Marzo 2011, 1-27. Routledge.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Epise – Gestión 2000.
- Leithwood, K. y otros (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report N° 800. Nottingham: University of Nottingham.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E.(2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, National College for Leadership of Schools and Children's Services. Recuperado al 30-07-2015 de: Digital Education Resources Archive: <http://goo.gl/9c5gvo>.
- Levin, B. (2012). *System-wide improvement in education*. IPE, UNESCO-IAE, Paris-Bruselas.
- Mendels, P. (2012). *The effective principal*. Wallace Foundation. Recuperado al 30-07-2015 de: <http://goo.gl/cXiff4>.
- Mourshed, M., Chijioko, Ch, y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leader.
- Rodríguez, D. y Opazo, P. (2007). *Comunicaciones en la Organización*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- The Wallace Foundation (2012). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York: Author.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). *Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012), p. 325.
- Weinstein, J. (2009). *Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena*. Estudios Sociales, 117, 123-147.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE, 2012. 455p. – (1 ed).

Cuando... desde ahí, circulan también aprendizajes¹

I.R.A.R. (Jóvenes en conflicto con la ley penal)

KARINA ELISABET FERNÁNDEZ²

“El estudiante preso, si bien está preso, no es preso, sino estudiante”.
Lewkowicz, 1996.

Resumen

La Institución educativa que desarrolla su accionar en el Instituto de Recuperación del Adolescente de Rosario (I.R.A.R.) centra su tarea en garantizar el derecho a la EDUCACIÓN de los jóvenes que allí se encuentran alojados.

Como estrategia de gestión se realiza un abordaje de articulación e intercambio de ideas para diseñar actividades con la Dirección de Justicia Penal Juvenil de la Provincia de Santa Fe generando un Proyecto Educativo y Cultural enmarcado en el proceso educativo como dimensión organizadora de la cotidianeidad del transcurrir de los jóvenes en el Instituto.

A tal fin se selecciona como fundamento para el proyecto Inter-Institucional el eje integrador: “LA CONVIVENCIA”, para la construcción de la ciudadanía, de la autonomía y la restitución de los derechos en un contexto social donde los derechos de los jóvenes que hoy asisten a nuestro establecimiento han sido vulnerados. En base a esto se proyectan las siguientes temáticas:

- “Con sello propio”.

¹ In that place... Learning is also possible. I.R.A.R: Adolescent Recovery Center (Instituto para la Recuperación del Adolescente): adolescents in conflict with the criminal law.

² Universidad Austral, Escuela de Educación, Loge 1 2015, Rosario, Santa Fe, kfernandez@educ.austral.edu.ar.

- “El cuerpo en juego”.
- “Con otros: vínculos”.
- “El Juego y la convivencia”.

De esta manera se ofrece la oportunidad de que los jóvenes puedan conocer, practicar, modificar y /o asumir, según el caso, conductas que los habiliten a la inserción en la comunidad de una manera responsable y saludable hacia sí mismos y hacia su grupo conviviente. Para dar respuesta a esta demanda, la provincia de Santa Fe, sostiene la Educación como derecho enmarcada en la calidad e inclusión socio-educativa.

En más, se continuarán planificando en forma colaborativa y con la indagación de los intereses de los alumnos que hoy deben habitar este espacio, actividades posibles de concretar para seguir construyendo confianza en las propias posibilidades de resolver los problemas que puedan presentarse en esta situación de vida que le toca atravesar.

Palabras claves:

Contexto de encierro, Educación, Inclusión, Convivencia

Abstract

The educational institution that works at the I.R.A.R focuses its main tasks in guaranteeing the right of education to all the adolescents that stayed there.

As a strategy, the approach is to exchange ideas with the *Department of criminal youth justice in Santa Fe Province* (Dirección de Justicia Penal Juvenil de la Provincia de Santa Fe). In this way new activities are conducted and a new cultural and educational project is created that organizes the daily life of the young people living at the institution.

In order to achieve this, the integral point of this project is ‘coexistence’. Coexistence will not only help to build citizenship and autonomy but it will also help to achieve the right’s restitution in a social context where the youth rights have been violated.

Themes:

- Personal brand
- Body care
- Bonds
- Game and coexistence

In this way, the teenagers have the opportunity to know, practice, change and/or accept different types of behavior that will allow them to participate in society in a responsible and healthy way towards themselves and their surrounding environment. As a response to this, Santa Fe province argues that education is a right and as a right must have quality and be inclusive.

From now on there will be planned activities for adolescents. Taking into account the students' interests, the minors will be prepared to deal with the problems they may go through during that particular moment.

Key words:

Confinement, education, inclusion, coexistence.

Introducción

El Instituto de Recuperación del Adolescente Rosario (I.R.A.R) que está ubicado en la zona Oeste de la ciudad de Rosario en calle Saavedra y Cullen es un dispositivo de detención de régimen cerrado dependiente de la Dirección Provincial de Justicia Penal Juvenil, donde jóvenes menores, cuyas edades oscilan entre 16 y 18 años, se encuentran privados de libertad por conflicto con la Ley Penal en cumplimiento de sanciones penales dispuestas por los órganos judiciales.

IRAR es un espacio de transición donde habitan entre veinte (20) y cuarenta (40) jóvenes que cumplen una medida cautelar sin sentencia. Su característica principal en relación a la población es el recambio permanente de los mismos ya que mientras algunos están sólo un día, otros permanecen hasta un año en el mismo.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se encuentra presente para:

“garantizar el derecho a la educación a las jóvenes privados de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno” (...) (LEY N° 26.206, 2006, Título II, Artículo 55).

A través de la Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos N° 13, “Alejandro María Aguado”. La posibilidad de ejercer este derecho es manifestado por los profesionales que reciben a los jóvenes cuando ingresan a la Institución.

Cabe destacar que desde el año 2015 funciona la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) N° 1306 para dar cumplimiento a la Ley N° 26.206 (2006), Capítulo IV, Artículo 29 que indica:

“La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”.

Además, la modalidad de Educación no Formal se halla presente desarrollando diferentes talleres y programas con el propósito de incluir y ofrecer una capacitación laboral a los jóvenes allí alojados.

La tarea educativa formal y no formal se desarrolla en un sector específico del edificio de lunes a viernes en horarios de mañana y tarde. Los mismos, en el Nivel Primario, trabajan por niveles y por áreas, rotando de esta manera, con las docentes que desempeñan sus funciones diariamente en la Institución. A partir del 2014, el tercer nivel (6to y 7mo grado) posee Inglés de forma semanal.

El Ministerio de Seguridad, a través del Servicio Penitenciario, tiene bajo su responsabilidad la seguridad de los alumnos que asisten a la Escuela.

Los jóvenes alojados en I.R.A.R, son personas impulsivas, con afán de protagonismo, baja autoestima, carencias afectivas, importantes niveles de agresividad y escasas habilidades sociales. “La justicia es como las serpientes: sólo muerde a los descalzos” (Galeano, 2004).

Proviene en su mayoría de familias desestructuradas, con antecedentes de consumo de alcohol y/o drogas, pertenecientes a clases sociales caracterizadas por la pobreza. Sus biografías pedagógicas están signadas por múltiples fracasos, largos períodos fuera de la escuela y abandono de sus padres. Es una población escolar heterogénea desde el punto de vista cognitivo y cultural: esto se refleja en una diversidad de estilos y ritmos para el aprendizaje.

La Escuela de Jóvenes y Adultos:

“propone una escuela más inclusiva, una escuela para todos, que favorezca la promoción de las personas como sujetos de derecho”. (Diseño Curricular Jurisdiccional De Educación de Jóvenes y Adultos, 2007: 16)

La problemática entonces, se manifiesta por la falta de continuidad de sus trayectorias escolares o que, habiendo realizado algún trayecto, no han completado sus estudios en el sistema de Educación formal y por la reincidencia al Instituto durante el año escolar.

El propósito fundamental es lograr incluirlos nuevamente en la sociedad a través de la escolarización y culminación del nivel primario y, en lo posible, del secundario.

Entonces, es necesario determinar si la enseñanza- aprendizaje, la oferta educativa, el dispositivo de trabajo implementado desde los diferentes marcos normativos y la intervención socio-educativa dentro de la Institución, generan en el joven nuevas oportunidades y desde ahí, potenciar su proceso.

“El derecho de aprender en unos, corrobora el derecho de enseñar en otros (...). En consecuencia, el que tiene capacidad de enseñar debe gozar de libertad para practicarla con aquellos que a él deseen acudir” (Quiles, Ismael, 1964: 28.)

Se podría decir que la Escuela tiene un papel fundamental para generar el nexo entre el alumno y el mundo social que está detrás de los muros. Pero también juega un papel fundamental para enriquecer el intelecto, posibilitando la restitución de derechos y la dignidad desde otro lugar.

La importancia del *aprendizaje* es que genere la oferta de otra oportunidad y esto se consigue mediante la educación, pensada como una educación re-definida, acorde a las necesidades y a los condicionamientos del entorno en la que la persona se encuentra y donde debe realizarse el acto educativo

Y en este *contexto*, la Escuela debe habilitar un espacio de libertad para el menor, no para rehabilitarlo para cuando salga en libertad, sino actuando o interviniendo en esa realidad, en ese momento, para abrir un espacio de imaginación a otros mundos posibles ya que, el propósito fundamental es lograr incluirlos nuevamente en la sociedad e insertarlos en las escuelas procurando darles un sentido nuevo a la vida, que les permita convivir pacífica y enriquecedoramente en su entorno.

“Mi intención en este texto es mostrar que la tarea docente que es también la de aprendiz es placentera y a la vez exigente. Requiere de quien se compromete con ella un gusto especial a querer bien, no solo a los otros sino al proceso que ello implica... Es preciso atreverse, para jamás dicotomizar lo cognitivo de lo emocional, para permanecer en la enseñanza en las condiciones que conocemos... Es imposible enseñar sin valentía de los que insisten mil veces antes de desistir...” (Freire, Paulo, 2004)

Pensamos que la Escuela en contexto de encierro quizás sea para estos jóvenes el único espacio posible para que puedan ser parte y protagonistas activos de un proyecto, brindándoles un espacio fundamental de aprendizajes significativos, que tienen como finalidad estratégica poder reconstruir su identidad y un proyecto de vida que les permita su re- inserción social.

Un espacio de acceso a la palabra, a la escucha, a la creatividad, a la construcción de saberes y opiniones, a la revalorización de sus propias capacidades, restitución de la ciudadanía y re construcción de su identidad.

En este marco y conscientes de la necesidad de lograr acuerdos en las Instituciones que conforman I.R.A.R, como en cualquier organización, se intentó reflexionar, clarificar convicciones y alcances, propósitos e intenciones como así también, formas de organizar el trabajo. Entre los diferentes Ministerios se acordaron principios y criterios comunes de carácter didáctico, organizativo y orientador.

El Proyecto Educativo y Cultural está integrado por:

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Dirección Provincial de Educación de Adultos: Prof. Noemí Stara.

Coordinación de Educación en Contextos de Encierro:

Nivel Primario: Prof. Raquel de la Fuente

Nivel Secundario: Prof. Blanca Romero

Supervisora Región VI: Prof. Yolanda Porotto

Escuela Primaria Nocturna N° 13 “Alejandro María Aguado”

E.E.M.P.A N° 1306

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Dirección Provincial de Justicia Penal Juvenil.

- Ministerio de Seguridad.
- Ministerio de Innovación y Cultura.

Su *objetivo fundamental* es:

Generar un espacio que posibilite:

- La construcción colectiva de estrategias de intervención educativa-cultural.
- La realización de acuerdos para el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El fortalecimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes.

La implementación de este dispositivo Institucional del I.R.A.R, a través del Proyecto Educativo y Cultural, surgió como una propuesta de mejora, para promover acciones para interesar a los jóvenes a iniciar o continuar su trayectoria escolar a fin de lograr una Escuela más inclusiva y de calidad.

Los acuerdos a que se arribaron incluyen a todos los ámbitos o áreas de actividades a nivel Institucional. A la agenda que habitualmente tiene lugar para cada organismo en la Institución donde se encuentran alojados los adolescentes, se incorporan actividades especiales en función a ejes temáticos organizados anualmente bajo el contenido transversal: “LA CONVIVENCIA”.

Este trabajo se enmarca en una estrategia Institucional que busca mejorar la convivencia y las condiciones de los jóvenes alojados. El proyecto cuenta con el apoyo y compromiso de todos los trabajadores de IRAR y está planteado como estrategia para minimizar los daños que generan los contextos de encierro.

Desde el Ministerio de Educación, la Escuela Primaria Nocturna N° 13 y E.E.M.P.A N° 1306, se complementan para que los jóvenes puedan continuar y complementar sus estudios, mientras se encuentran cumpliendo las medidas dispuestas por la Justicia.

Para el colectivo docente, los proyectos de trabajo son una respuesta al aprendizaje significativo ya que:

- La palabra PROYECTO es un término de uso corriente, cotidiano y se aplica para designar “el propósito de hacer algo”
- Técnicamente podemos decir que es una ordenación de actividades y recursos con el fin de producir “algo” para satisfacer o resolver problemas.
- Todo proyecto establece una íntima relación con la realidad, partiendo del interés de los alumnos y en pos de favorecer la motivación y contextualización de los aprendizajes.
- La pedagogía de proyectos aporta dos ventajas: por un lado no atomiza el aprendizaje y por otro lado da al proceso de aprender un sentido nuevo.
- Además, desde el punto de vista de los procedimientos une los contenidos de diferentes áreas o disciplinas a través de una temática común provocando así la transferencia a la vida práctica, fortaleciendo y resignificando los contenidos.

Para lograr esto, se dividió el ciclo lectivo en proyectos bimestrales bajo la problemática Institucional: “LA CONVIVENCIA” organizados de la siguiente manera:

1. Eje Institucional: “Con sello propio”

Periodo: marzo/ abril

Proyecto N° 1: “YO, SÍ PUEDO”. IDENTIDAD Y AUTOESTIMA

Eje temático 1: Las interacciones humanas en contextos diversos

Fundamentación:

Desde los lineamientos del diseño curricular de Educación de Jóvenes y Adultos se pretende abordar la problemática desde el aporte de las distintas áreas implicándolas en un modo de organización que se conoce como enfoque globalizador. Este permite que el estudio de los distintos contenidos sea presentado con mayor coherencia y sentido para el alumno que tendrá a su vez mejores probabilidades de construir los nuevos aprendizajes para favorecer una comprensión más acabada de la realidad.

La educación emocional y todo lo que trae este concepto, se engloba en una de las claves para intentar comprender el mundo adolescente, especialmente en este contexto donde las emociones son expresadas generalmente a través de la violencia.

La autoestima, el autoconocimiento, la comunicación, la escucha, la mutua confianza, las habilidades, la cooperación son algunos de los aspectos que trabajaremos con el objetivo de lograr aprendizajes en valores.

Competencias:

- Expresión segura y coherente de sus sentimientos, necesidades y opiniones. (Módulo: Lenguaje e interacción)
- Participación en intercambios comunicativos con la finalidad de buscar, construir e intercambiar información y opiniones en la resolución de problemas y el logro de acuerdos. (Módulo: Lenguaje e interacción)
- Planteo y resolución de problemas utilizando los conocimientos aprendidos. (Módulo: Matemática en la vida cotidiana)
- Constitución de relaciones y comparaciones entre las diferentes áreas de aprendizaje.
- Evaluación de situaciones demostrando conocimiento de convenciones sociales. (Módulo: Las interacciones sociales en contextos diversos)
- Intervención en actividades tendientes a preservar las huellas del pasado en el espacio para los jóvenes y futuras generaciones. (Módulo: Las relaciones sociales.)
- Práctica de hábitos saludables tendientes a lograr un desarrollo armónico de su cuerpo y generar acciones de prevención. (Módulo: Los sujetos, la salud y el ambiente)

Eje organizador: Educación para el fortalecimiento de su identidad

Disparadores:

- “¿Quiénes somos?”
- “yo soy parte de una familia”
- “Somos parte de un lugar”

2. Eje Institucional: “El cuerpo en juego”

Período: Mayo/Junio/Julio

Proyecto N° 2: “El cuerpo en juego”

Eje Temático N° 2: Educación y Trabajo.

Módulo: Trabajo, ambiente y salud

Fundamentación:

La falta de formación humana en algunos casos, la carencia afectiva en otros y la escasa concientización en el cuidado del medio ambiente son algunos de los factores que nos separan de hábitos saludables que permiten optimizar las condiciones físicas y psicológicas de todo ser humano.

La Escuela debe ser promotora de hábitos preventivos, correctivos y formativos considerando que la salud debe ser abordada en todo momento. Por tal motivo, es entendida como un derecho que tienen todas las personas.

Las actividades que se desarrollan a lo largo del proyecto toman como eje vertebrador el área de Ciencias Naturales porque se trata que los contenidos amplíen y revisen sus teorías personales sobre aspectos de su realidad abordando contenidos organizados que faciliten la interrelación y su comprensión. En este caso referidos a la salud y a su cuidado.

La intencionalidad consiste en conocer y estar informado acerca de cómo crecer sanos.

Considerando además que, el adolescente accede a la Educación en busca de recursos para lograr una mejor calidad de vida, el abordaje se focaliza también en intercambios con los centros de capacitación laboral teniendo en cuenta su motivación personal, donde se establece ahí la relación entre trabajo y salud.

A través del desarrollo de las clases nos proponemos que los alumnos se conviertan en agentes de transmisión de la información para sus familiares y para los jóvenes de los diferentes sectores de I.R.A.R.

La información recabada, será expuesta en un mural que se exhibirá en el espacio de ingreso a la Institución.

Competencias:

- Práctica de hábitos alimenticios saludables en los ámbitos personal, familiar y comunitario, tendientes a lograr un desarrollo armónico de su cuerpo y generar acciones de prevención.
- Participación en la conservación y el mejoramiento del ambiente.
- Toma de decisiones responsables que tiendan a evitar accidentes y respondan a las normas de seguridad.

Eje organizador: Educación para la Salud y el Trabajo.

- *Habilidades cognitivas:* Observar, escuchar, analizar, exponer.
- *Habilidades sociales:* Participar comprometidamente en las actividades grupales.
- Talleres preventivos y laborales.
- *Recursos:* hojas blancas, colores, marcadores, revistas escolares, cartulinas, papeles afiche. Diversas fuentes de información de circulación social. El diario.

Folletos: – VOS PODÉS: acercarte, decir NO. Informarte, decidir, elegir, conocer (Gobierno de Santa Fe: Ministerio de Educación y Ministerio de Salud).

3. Eje Institucional: “CON OTROS: vínculos”

Período: Agosto/ Setiembre

Proyecto N° 3: “Ser ciudadano, un aprendizaje con los otros”. (Elecciones 2015)

Eje temático N° 3: Educación para el fortalecimiento de la ciudadanía

Fundamentación:

Consideramos que nuestros jóvenes son sujetos de derecho inalienables y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercerlos en el presente.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la Ley Nacional N° 26774 de Ciudadanía Argentina, el equipo docente del Instituto IRAR, elabora una propuesta pedagógica a fin de que los alumnos a partir de los 16 años que asisten a la Escuela puedan participar con su voto por primera vez.

Con este proyecto buscamos la democratización de los espacios escolares, tratando de producir, distribuir y desarrollar saberes socialmente válidos para que los alumnos puedan apropiarse de ellos y así

puedan construir lecturas del mundo y de la realidad, participando activamente en sus propios aprendizajes. Como sujetos de derecho, ellos, deben saber que la ciudadanía es una práctica social en la que no sólo cobran importancia los deberes y las obligaciones de los individuos de la comunidad, sino que además articula los derechos ciudadanos (civiles, sociales y políticos).

Competencias:

1. Capacitar a los alumnos en el nuevo sistema de elección.
2. Formar de manera continua a los mismos para ser agentes multiplicadores en su contexto familiar.
3. Afianzar su espíritu democrático, como ciudadanos responsables en el ejercicio de su derecho al voto.
4. Promover la reflexión a partir de debates orales y escrito

4. Eje Institucional: “El juego y la convivencia”

Período: Octubre / Noviembre/Diciembre

Proyecto N° 4: “Todo depende del cristal con que se mira”

Fundamentación:

Jugar es transformar, imaginar, crear reglas, socializarse, darse a conocer. Jugando crecemos sanos e ingresamos en la cultura. Toda creación tiene algo de juego. Jugando aprendemos a pensar, respetar unas reglas, a sentir, ayudarse y convivir. Y vivir con otros es el máximo juego de la democracia. Un juego serio y divertido que implica intercambiar, participar, debatir, opinar, etc. En definitiva, darle sentido a nuestra vida plural.

Competencias:

- Continuar fortaleciendo la integración de los diferentes sectores del Instituto
- Compartir un espacio de integración escuela-familia, donde a partir del juego se reflexionará sobre el valor y respeto por la vida y la familia.

A modo resumen, los proyectos bimestrales bajo la problemática Institucional: “LA CONVIVENCIA”, se presentan en el siguiente cuadro adjunto:

		EJE TRANSVERSAL:		LA CONVIVENCIA	
		Marzo-Abril	Mayo-Junio-Julio	Agosto - Setiembre	Octubre - Noviembre- Diciembre
CON SELLO PROPIO	Identidad. Autoestima				
	Historia. Memoria. Recorrido. Travesía.				
EL CUERPO EN JUEGO		Trabajo, ambiente y salud			
		Vida saludable. Hábitos. El cuerpo: cuidados. El trabajo.			
CON OTROS: Vínculos			Fortalecimiento de la ciudadanía		
			Lazos. Vínculos. Relaciones. El otro La familia. Los pares.		
EL JUEGO Y LA CONVIVENCIA				Valores.	
				Jornadas recreativas. Olimpiadas matemáticas. Cierre del ciclo escolar.	

Conclusiones

La sociedad actual demanda la construcción de un proyecto colectivo donde todos seamos parte, donde la igualdad convive en la diferencia y en la libertad.

Para dar respuesta a esta demanda, la provincia de Santa Fe, sostiene la Educación como derecho enmarcada en la calidad e inclusión socio-educativa.

A tal fin la Escuela Primaria Nocturna N° 13 “Alejandro Ma. Aguado”, y los demás Ministerios seleccionaron como fundamento para el proyecto Inter-Institucional “La convivencia”, eje articulador para la construcción de la ciudadanía, de la autonomía, y de una cultura y valorización de la vida que abra las puertas a la reinserción social con un proyecto personal enriquecedor para cada joven y su entorno. De esta manera se les restituye los derechos de Educación que en su contexto social fueron vulnerados.

A través de la implementación de este Proyecto Educativo- Cultural se reafirma la condición de los adolescentes como sujetos de derecho y se busca, a través de su incorporación a nuevos mundos culturales su futura reinserción social.

La posibilidad de propiciar espacios para la reflexión, así como la intervención de actores comprometidos, generadores de vínculos de respeto, sentimiento de confianza y autoestima, serán condición fundamental para que los protagonistas de esta experiencia puedan lograr la elaboración de proyectos personales alternativos al egresar de la Institución.

Finalizando, se podría decir, en palabras de Eduardo Galeano:

“Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”.

Bibliografía

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Ley de Educación Nacional N° 26. 206.* 2006. Capítulo IV. Educación Secundaria. Artículo 29.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Ley de Educación Nacional N° 26. 206.* (2006).-Título II: El Sistema Educativo Nacional- Capítulo XII: Educación en Contextos de privación de la Libertad. Artículo 55.

- Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación de Jóvenes y Adultos. Nivel Primario, (2007). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina.
- Galeano, Eduardo, (2004). *Patas arriba*. La Escuela del mundo al revés. México, Siglo XXI Editores, México.
- Lewkowicz, Ignacio (1996). *El malestar en el sistema carcelario*. Diego Zerba, Bs. As.
- Quiles, Ismael, (1964). *Libertad y Cultura*. Buenos Aires, Club de lectores.
- Messina, Alicia Graciela, (2013). Educación en contexto de encierro como pautas de resocialización. Extraído el 25 de julio del 2015, de <http://goo.gl/leVjh7>.

Eje Temático 3: Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Plataforma Tecnológica

Para el Diagnóstico Temprano de Habilidades de Lectura en Niños de Kinder a Cuarto Año Básico

PELUSA ORELLANA, CAROLINA MELO Y JILL FITZGERALD¹

Resumen

Este trabajo da cuenta de la creación de una plataforma tecnológica que permite diagnosticar dificultades lectoras de niños de primer ciclo de educación básica en forma temprana. Para su diseño se utilizó un modelo cognitivo del proceso lector que incluye distintos componentes con el fin de evaluar el nivel de desempeño en el que se encuentra cada subproceso lector. El enfoque diagnóstico de la plataforma permite además retroalimentar de manera formativa respecto de las fortalezas y necesidades individuales, y a partir de ellas, planificar la enseñanza. Los resultados de las primeras aplicaciones de esta plataforma en niños chilenos que aquí reportamos revelan cuáles son las principales falencias en el aprendizaje inicial de la lectura, especialmente en aquellos contextos de mayor vulnerabilidad. Con esta información es posible realizar ajustes a la enseñanza que efectivamente se enfoquen en las áreas de mayor necesidad, y así garantizar que todos los estudiantes alcancen los niveles de desarrollo lector necesarios para avanzar exitosamente en las sucesivas etapas escolares.

Palabras claves:

Diagnóstico lector, dificultades lectoras, comprensión

¹ Pelusa Orellana, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Santiago, Chile, porellan@uandes.cl. Carolina Melo, Candidata a Doctora en Educación, University of Virginia, U.S.A., carolina@virginia.edu. Fitzgerald, Jill, Distinguished Scientist, MetaMetrics, Inc, y profesora Emérita de la University of North Carolina at Chapel Hill, Email: jfitzgerald@lexile.com.

Abstract

The current study describes the development of a technology-based platform to diagnose reading difficulties in elementary school children. We used a cognitive reading approach as a theoretical model underlying the platform design. This approach includes several components to assess the level of performance in each reading subprocess. The diagnostic approach also provides feedback about a reader's strengths and weaknesses, and based on these, teachers can plan instruction. Results from the first applications of this reading diagnostic tool among Chilean elementary grades children show the main weaknesses in early reading, particularly among low socioeconomic status Chilean students. With this information, teachers can adjust instruction to focus on areas that require more intervention, and therefore ensure that all students reach the levels of reading performance needed to successfully accomplish school goals in the future.

Key words:

Reading diagnosis, Reading difficulties, comprehension

Introducción

En las últimas décadas Chile ha alcanzado niveles de crecimiento económico notables, gracias a los cuales ha sido posible atraer inversión y desarrollo. No obstante, se ha observado que estas mejoras no han ido de la mano de un crecimiento a nivel de capital cultural, que permita a sus habitantes dar un salto importante al pleno desarrollo, romper el círculo de la pobreza, y aspirar a mejores oportunidades laborales o profesionales. Este retraso se evidencia en déficits importantes en la calidad de la educación escolar y pre-escolar que no son inocuas, y que se reflejan en magros resultados en pruebas estandarizadas tanto nacionales como extranjeras.

Uno de los aspectos que más parece reflejar el estancamiento en el aprendizaje de los escolares chilenos es el retraso en las habilidades de comprensión lectora (Villalón, Rojas, Föster, Valencia, Cox, & Volante, 2011). Si bien los resultados de la prueba PISA muestran que Chile mejoró considerablemente su posición a nivel continental en los últimos 10 años, los resultados de la prueba PISA, que evalúa la comprensión lectora en estudiantes de 15 años de los países de la OECD, muestran que en ese contexto aún nos ubicamos en el tramo inferior de la tabla, más

específicamente en el lugar 44 de un total de 65 países. Estos resultados están correlacionados positivamente con el desempeño de los escolares en las pruebas de lenguaje y lectura SIMCE, las cuales muestran que el pobre desarrollo lector comienza tempranamente, y continúa siendo deficiente (Mineduc, 2011).

Lo que complejiza aún más estos resultados es la enorme brecha en desempeño que separa a los estudiantes de los distintos niveles socioeconómicos, en un sistema escolar altamente segregado, como es el chileno. Así, por ejemplo, mientras que en la última prueba PISA 2009 uno de cada diez alumnos provenientes de hogares más aventajados se ubicaba en el nivel 1 o 2 (niveles más elementales de comprensión), uno de cada dos alumnos provenientes de contextos vulnerables era evaluado como nivel 1 o 2. Ciertamente, esta desigualdad en el desarrollo de la comprensión lectora afecta a la mayoría de los estudiantes, y tiene consecuencias graves para las aspiraciones chilenas de alcanzar el pleno desarrollo, puesto que no habrá personas que posean las habilidades necesarias para insertarse en un mundo laboral y profesional cada vez más dependiente del procesamiento y uso de la información.

Los distintos gobiernos no han sido indiferentes a esta realidad, y se han invertido cifras importantes en mejorar la calidad de la educación. Medidas tendientes a ampliar la cobertura de la educación escolar al 100% de la población, becas a estudiantes talentosos que quieran estudiar carreras de pedagogía, mejoras salariales a los docentes, actualizaciones curriculares, y subsidios especiales a aquellos establecimientos que atiendan a niños con necesidades educativas o provengan de los quintiles más pobres son algunas de las medidas implementadas. Sin embargo, el origen del problema, en el caso de la enseñanza de la comprensión lectora parece ir por otro lado. La prueba INICIA, que evalúa conocimientos pedagógicos y disciplinarios de los egresados de las carreras de educación muestra que los docentes que se insertan al sistema escolar tienen importantes carencias en el dominio de contenidos y abordajes metodológicos en lenguaje. Otras investigaciones ratifican este hallazgo mostrando que existe alta variabilidad en las oportunidades para aprender estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura, y que en pocos programas de formación pedagógica hay una formación sólida en cuanto a conceptos y metodologías. Además de la pobre enseñanza en el ámbito de la lectura, se constata también la ausencia de un adecuado ambiente letrado que permita a los estudiantes conocer e interactuar con el texto impreso. Este fenómeno es particularmente visible en la educación básica y pre-escolar. Un estudio realizado por Orellana y Melo en 2014 constató una baja calidad del entorno literario en 147 salas de educación pre-escolar y una notoria pobreza en las estrategias que las educadoras utilizaban, lo que es consistente con otros estudios previos (Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Strasser, Lissi, &

Silva, 2009; Orellana & Melo, 2014). Todos estos factores han confluído en un déficit de habilidades lectoras que cruzan el espectro socioeconómico y que atraviesa todos los niveles escolares, al punto que sus consecuencias son también observables en la educación universitaria y la vida laboral de quienes egresan del sistema escolar chileno (Sandoval, Frit, Maldonado, & Rodríguez, 2010; González, 1998; Velásquez, Cornejo, & Rojo, 2008).

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la fundamentación teórica subyacente a la plataforma Dialect para el diagnóstico de la lectura temprana. En primer lugar se presentará un marco referencial que explica la importancia del modelo diagnóstico para el adecuado desarrollo lector. En segundo lugar, se detallará el modelo escogido para la elaboración de la plataforma Dialect. Finalmente, en tercer lugar, se presentarán algunos resultados de sucesivas aplicaciones de estas evaluaciones en contextos escolares más desaventajados, para resaltar los beneficios que un diagnóstico temprano reportan tanto en las decisiones pedagógicas como para el desarrollo de las habilidades de comprensión de cada estudiante.

El Problema y su Solución

Es cierto que mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes chilenos no podrá ser abordado desde todos los ángulos antes descritos, pero la evidencia especializada ha demostrado que la detección e intervención temprana en las dificultades específicas de lectura es una de las maneras más eficaces de prevenir déficits lectores posteriores (Whitehurst & Lonigan, 1998; Zill & Resnick, 2006; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Torgesen, 2002). Si bien Chile cuenta con un sistema de medición de la calidad de la enseñanza (SIMCE) que evalúa periódicamente los avances en los distintos sectores de aprendizaje a lo largo del sistema escolar, éste no entrega información individualizada a los profesores acerca del nivel de desempeño, en el caso de la lectura, respecto de niveles de comprensión lectora ni competencias en los diferentes subprocesos (conciencia fonológica, vocabulario, concepto de lo impreso, decodificación, y comprensión) de manera desagregada. Sin este diagnóstico específico, resulta imposible identificar las fortalezas y debilidades lectoras de cada estudiante y así orientar la enseñanza de manera más personalizada.

El poder contar con herramientas y un modelo para identificar las necesidades individuales de los estudiantes que aprenden a leer es fundamental porque muchos niños presentan dificultades en el proceso de adquisición de la lectura que pueden ser resueltas a tiempo con

un diagnóstico oportuno y adecuado (McKenna & Stahl, 2003; Ortlieb, 2012). El enfoque diagnóstico permite comprender mejor el proceso lector de cada estudiante y tomar decisiones pedagógicas según el grado de desarrollo de los distintos procesos que intervienen en la lectura, especialmente en la decodificación y comprensión (Morris, 2014).

Diagnóstico de las Habilidades Lectoras

El concepto de diagnóstico lector tiene más de 100 años (Smith, 2002), pero en todo este tiempo ha sufrido cambios importantes a medida que surge nueva evidencia empírica y modelos teóricos de la lectura. A fines del siglo XIX el término más utilizado para identificar a un niño con dificultades lectoras era “*reading disabled*,” lo que puede traducirse como incapacitado para leer. Desde un punto de vista fisiológico, la dificultad para aprender a leer era entonces concebida como una consecuencia de algún daño cerebral, lo que perduró incluso hacia los años 60. Los diagnósticos se realizaban en función de pruebas estandarizadas para medir lectura oral y silenciosa, y existía poca investigación que orientara la toma de decisiones para remediar las deficiencias. A comienzos del siglo XX las evaluaciones eran llevadas a cabo por psicólogos y/o especialistas de la medicina. Posteriormente, en los años 40 surgieron los primeros laboratorios de lectura, que eran centros en los que se evaluaba, diagnosticaba y entregaba apoyo remedial a los alumnos con dificultades lectoras (Harris, 1967). Sin embargo, para entonces aún no existía el especialista en lectura dentro del contexto escolar como se conoce en algunos países actualmente: un profesional con suficiente experticia y conocimiento teórico tanto para aplicar pruebas y tomar decisiones acerca del apoyo que cada estudiante requería.

El diagnóstico informal, en cambio, existe desde hace al menos 60 años en el mundo anglosajón (Morris, 2014). Los primeros diagnósticos pedían al alumno leer una serie de palabras de manera automática, es decir, a golpe de vista o en menos de un cuarto de segundo. Las palabras estaban ordenadas en listas según frecuencia y complejidad, a partir de textos que los alumnos a los que los alumnos comúnmente estaban expuestos en cada curso o nivel (Betts, 1946). Esta evaluación tenía por objeto determinar el nivel al cual se debería comenzar a evaluar la lectura de textos más largos. El criterio establecía que la lectura de textos más largos debería comenzar en el nivel de dificultad mayor de palabras que el alumno había sido capaz de leer con un 95% de precisión. Este enfoque se mantuvo como puerta de entrada al diagnóstico informal por muchos años, con algunas modificaciones a medida que se incorporaron mediciones en otras áreas, como la velocidad lectora o la comprensión,

pero en esencia, la evaluación diagnóstica se inicia con esta sencilla prueba que, a modo de proxy, permite ubicar al lector en un nivel de comprensión de referencia.

En el idioma español, y en particular en Latinoamérica, las bases teóricas del diagnóstico lector provienen del trabajo realizado por investigadores en el mundo anglosajón principalmente. Con el aumento en el número de niños derivados a especialistas por problemas de aprendizaje tanto general como específico, surgió la necesidad de desarrollar instrumentos válidos y confiables en idioma español, para desarrollar diagnósticos más certeros (Defior, Fonseca, Bothheil, Aldrey, Pujals, Rosa, Jiménez, & Serrano, 2007). En Chile el trabajo desarrollado por los profesores Luis Bravo Valdivieso, Malva Villalón y Eugenia Orellana, en la Universidad Católica han generado valiosísima información acerca de los procesos lectores iniciales, y en forma particular, la conciencia fonológica y su rol en el aprendizaje lector (Bravo, Villalón & Orellana, 2006; Bravo, Villalón & Orellana, 2002). Pruebas como la PPL (Prueba experimental pre-lectora), la PSL (Prueba de Segmentación Lingüística) y PAI (Prueba de Alfabetización Inicial) han sido los instrumentos más utilizados para diagnosticar dificultades tempranas y predecir posteriores problemas de comprensión (Bravo et al, 2006). La evidencia e instrumentos antes mencionados han sido un aporte fundamental para comprender más profundamente lo que ocurre con los niños a los que les cuesta aprender a leer, y muchos educadores los utilizan también para planificar una enseñanza más individualizada. No obstante, la tradición del diagnóstico lector en el mundo hispano es menor a la desarrollada en países de habla inglesa. Lo anterior puede explicarse principalmente porque no se ha establecido un modelo que guíe los pasos a seguir para identificar la dificultad específica. A diferencia de países como los Estados Unidos, los profesores de países latinoamericanos tampoco acostumbran a evaluar de manera informal a los niños que comienzan a leer. Lo anterior puede deberse a su vez a la ausencia de instrumentos de fácil aplicación como las listas de palabras o textos continuos graduados para evaluar comprensión. También se explica por la poca importancia que se le da a estos temas en el currículo de formación docente, donde menos del 8% del espacio de formación en el área lenguaje corresponde a evaluación, y donde en teoría podrían y deberían abordarse estas temáticas de manera más contundente (Sotomayor, Parodi, Coloma, Cavada, & Ibáñez, 2011). Por otro lado, es cierto que, dadas las condiciones en que los profesores chilenos trabajan, especialmente en los sectores más vulnerables, resulta imposible evaluar a más de 40 alumnos en forma individual, explorando las distintas áreas de la lectura, para obtener un diagnóstico certero; aunque con la actual ley de subvención escolar preferencial (Ley SEP) los establecimientos que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas

especiales de bajos recursos pueden acceder a recursos, ya sea para contar con psicopedagogos o personal adicional en el aula. Con todo, el diagnóstico certero, individual, rápido, y válido está todavía lejos de ser una realidad en la mayoría de las aulas chilenas y latinoamericanas, pese al alto número de niños que presenta algún grado de dificultad (Avaria & Kleinsteuber, 2014).

El Modelo Teórico de la Plataforma Dialect

La creación de la plataforma Dialect surgió de la observación de lo que ocurre en tantas salas de clases chilenas y latinoamericanas, en las que un profesor con 40 o más alumnos intenta que sus estudiantes lean de manera comprensiva. El éxito o fracaso de estos estudiantes en la adquisición de la lectura depende de la cantidad de experiencias de lectura que se dan en el aula, los minutos dedicados a leer, ya sea en silencio o voz alta, la cantidad de libros en el aula y la biblioteca, el uso de textos adecuados al nivel de desarrollo lector de los alumnos, y las discusiones que el profesor genere sobre lo leído. Sin embargo, sin una adecuada orientación al desarrollo de los subprocesos involucrados (conciencia fonológica, decodificación, fluidez, vocabulario y comprensión), y sin un monitoreo de los avances en cada área de la lectura no es posible prevenir ni remediar a tiempo cualquier retraso específico que interfiera con la adquisición de adecuados niveles de comprensión (Catts, Hogan, & Adlof, 2005; Fuchs, Fuchs, & Compton, 2004; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005).

Tomando en consideración la realidad de los docentes chilenos, que poseen un conocimiento menos actualizado de la evaluación de la lectura, lo que sumado a la gran cantidad de alumnos por sala de clases impide realizar un diagnóstico personalizado, se decidió crear un instrumento que fuera lo suficientemente amigable como para que el estudiante pudiera utilizarlo casi sin ayuda del adulto, y que cumpliera con índices de validez y confiabilidad adecuados. Asimismo, se priorizó su accesibilidad, rapidez, y masificación, a fin de que más alumnos pudieran ser evaluados en menos tiempo, con el fin de entregar a los docentes resultados para realizar los ajustes necesarios en la enseñanza lo antes posible. Siguiendo un modelo teórico de origen cognitivo (e.g. McKenna & Stahl, Spear-Swerling, & Sternberg, 1996) en el que la comprensión lectora depende del nivel de competencia en tres componentes: lenguaje oral, capacidad para decodificar el texto impreso y conocimiento estratégico, se optó por un modelo diagnóstico que comprende, por una parte, la comprensión lectora silenciosa como primer *screening* o tamizaje, y un flujo de subtests en habilidades que inciden en el grado de eficiencia

en la comprensión: habilidades de identificación de letras y palabras, vocabulario, decodificación y habilidades fonológicas. Para la comprensión lectora se elaboró la prueba Dialect 1, de 45 ítems y complejidad progresiva, usando como constructo subyacente la complejidad textual expresada en Lexiles[®]. Los Lexiles son una medida que permite determinar, por una parte, el grado de dificultad que un texto supone para el lector (en función de su complejidad semántica y sintáctica) y por otra, el grado de habilidad lectora de cada persona (Stenner, Stanford-Moore, & Williamson, 2012; Swartz, Burdick, Hanlon, Stenner, Kyngdon, Burdick & Smith, 2014). Se trata de una escala evolutiva mediante la cual es posible además asignar textos de lectura a los estudiantes en función de su capacidad de comprender más que en función del grado que cursan o la edad cronológica. Los 45 ítems desarrollados son del tipo cloze. Al lector se le presenta un texto breve el cual debe completar usando una de cuatro palabras sugeridas como alternativas. Los textos están ordenados según nivel de dificultad, y los primeros textos presentan al lector dibujos y palabras. Los ítems van incrementando su complejidad a medida que el lector avanza. Así, por ejemplo, después de los ítems con dibujo vienen textos simples de una o dos oraciones, aumentando progresivamente su extensión y la complejidad semántica y sintáctica. Se procuró abordar distintos temas y tipos textuales para que existiera mayor variedad en las lecturas. Los ítems se elaboraron en función de las temáticas más recurrentes en los textos de lectura entregados por el Ministerio de Educación a los establecimientos de educación básica. Se procuró además que éstos no presentaran sesgo a nivel de género, etnia, o grupo etario. Una vez construida la prueba se piloteó con una muestra de 300 estudiantes de colegios municipalizados, subvencionados y privados de la región metropolitana, estableciéndose índices de validez de constructo y validez concurrente. Los resultados de dichos análisis se presentan en la Tabla n. 1.

Tabla n. 1. Correlaciones entre Dialect 1 y Subtests Dialect 2.

Subtest	N	Correlación con Dialect 1
TEVI (Vocabulario)	119	.655**
Conciencia de lo impreso	119	.569**
Segmentación fonémica	119	.560**
Aislar fonema inicial	119	.533**
Rima	119	.503**
Segmentación fonémica	119	.358**
Alfabeto	119	.524**
Identificación de palabras	119	.745**

El segundo componente es Dialect 2 y comprende un conjunto de subtests para el diagnóstico más específico de habilidades asociadas a la lectura, como son la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y palabras, la comprensión auditiva y vocabulario. En el caso de conciencia fonológica, se escogieron ítems de la Prueba de Alfabetización Inicial desarrollada por Rolla & Villalón (2000) para incluirla en forma digital en la plataforma, previa autorización de sus creadores. Para la habilidad de vocabulario se eligió el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI) de Echeverría, Herrera, & Segure (1995) y se procedió de igual manera. Ambas evaluaciones presentaban bastante robustez desde una perspectiva de validación y son pruebas bastante más conocidas por los educadores chilenos. La habilidad de reconocimiento de letras se evaluó siguiendo el modelo de Marie Clay (1993) en el que se presentan letras mayúsculas y minúsculas a los alumnos y ellos deben decir su nombre o sonido en voz alta y el evaluador marca la respuesta como correcta o incorrecta en la plataforma. Para la evaluación del reconocimiento de palabras y decodificación se utilizó el modelo de “flash and analysis” desarrollado por Cunningham & Erickson (1998) en el que se presentan en la pantalla de un Tablet o computador, palabras que el alumno debe leer en forma inmediata. La primera aparición de la palabra dura un cuarto de segundo, que es el tiempo estimado que demora un lector en captar una palabra en forma automática (Adams, 1990; Morris, 2014; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001). Si el niño puede leerla en ese lapso de tiempo se le asigna un punto por palabra. Este

primer indicador corresponde a automaticidad. Si no alcanza a leerla, la palabra vuelve a aparecer y queda expuesta por un lapso de 3 segundos, para que el niño la decodifique. Se asigna 0.5 puntos por cada palabra decodificada. De este modo es posible determinar qué palabras el lector puede leer en forma automática y cuáles lee mediante decodificación. Si al finalizar la prueba Dialect 1 el alumno no alcanza el puntaje de corte establecido para su curso o nivel, debe continuar con las evaluaciones de Dialect 2. En las Figuras 1 y 2 se detallan los componentes y procesos de Dialect 1 y Dialect 2.

Figura n. 1. Flujograma y Componentes Dialect 2 para Estudiantes de Kindergarten.

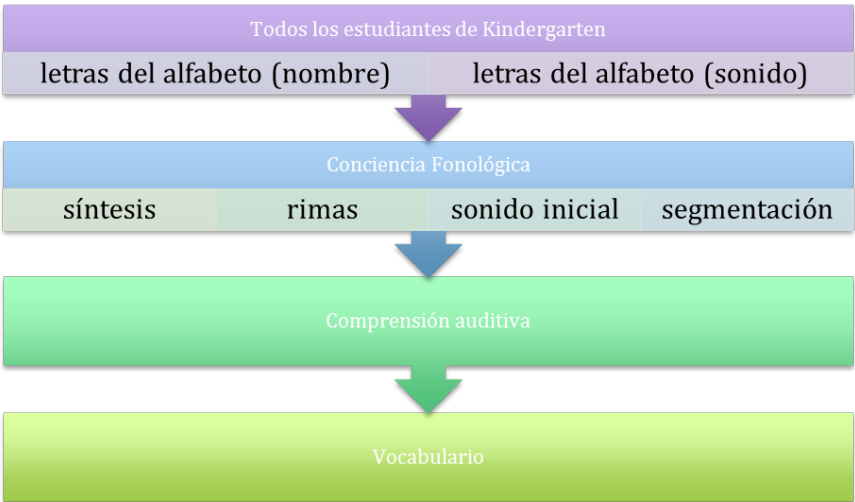


Figura n. 2. Flujograma y Componentes Dialect 1 y 2 para Estudiantes de Primero a Tercero Básico.



Una vez obtenidos los resultados de cada una de las evaluaciones, el equipo de expertos de Dialect elabora informes individuales y grupales con la interpretación de los resultados en función de normas, estándares o criterios, según sea el caso. Se entregan sugerencias a los docentes respecto de los ámbitos lectores más descendidos y de las fortalezas grupales. En los informes individuales se entrega además la medida Lexile para cada niño, con una sugerencia de títulos asociados a ese Lexile, y que el alumno podría leer y comprender en forma independiente con un 75% de logro.

Algunos resultados

En esta sección damos cuenta de algunos de los resultados más importantes obtenidos a través de algunas aplicaciones sucesivas de Dialect a cohortes de estudiantes chilenos, particularmente en establecimientos de nivel socioeconómico bajo. En primer lugar detallamos un estudio de dos cohortes de Kinder de 15 establecimientos (n= 1.361 y 1.337) de tipo particular subvencionado de la Región Metropolitana. Estos alumnos fueron evaluados con la prueba Dialect 2 solamente, puesto que sus habilidades de decodificación son aún muy precarias. Luego nos referiremos a resultados obtenidos por estudiantes de primer y segundo año básico en la prueba Dialect 1 de comprensión lectora silenciosa, para analizar las correlaciones entre comprensión y los demás subprocesos lectores en

aquellos estudiantes que no alcanzan el nivel esperable en comprensión lectora. Finalmente, discutimos las implicancias pedagógicas que estos resultados sugieren.

Estudios de cohortes de Kinder

En los años 2014 y 2015 se evaluó a dos cohortes de alumnos de Kinder ($n=1.361$ y 1.337 respectivamente) de 14 establecimientos subvencionados de la Región Metropolitana utilizando Dialect 2. A comienzos del año escolar los resultados de ambos grupos no mostraban diferencias estadísticamente significativas, y la distribución al interior de los grupos de cada cohorte resultó ser normal. De la Tabla n. 2 se desprende que, al iniciar el año escolar, los alumnos de Kinder pueden reconocer en promedio 6 a 7 letras del alfabeto (ya sea su nombre o sonido), y que leen, en promedio 1 a 2 palabras de combinación silábica sencilla (C-V-C-V). En relación a habilidades de tipo fonológico, la habilidad mejor desarrollada es la síntesis (entre un 40 y 50% de logro), mientras que el aspecto que necesita de mayor fortalecimiento es la segmentación fonémica (capacidad de separar mentalmente los fonemas dentro de una palabra y contarlos). El nivel de desarrollo de la conciencia de lo impreso es más bien bajo, ubicándose en el rango del 33 a 38% de logro. Esto implica que los niños de este grupo etario tienen dificultad para reconocer portadas, autores, y títulos de libro, así como también para distinguir texto escrito de números, e identificar conceptos tales como primera línea de un texto, palabra, o letra.

Finalmente, el desarrollo semántico de estos niños difiere en casi 3 puntos entre 2014 y 2015. Dado que la prueba TEVI que mide vocabulario receptivo cuenta con normas para la interpretación de sus resultados, podemos afirmar que para las cohortes estudiadas el nivel de desarrollo del vocabulario corresponde al de niños de entre 3.5 y 4 años de edad, ubicándolos entre los percentiles 19 y 21 respecto de sus pares.

Tabla n. 2. Resultados Kinder Dialect 2. Inicio de año escolar.

Subtest	Ptje. max	2014 Promedio	Desv. Estándar	2015 Promedio	Desv. Estándar
Conocimiento Alfabeto	27	6.96	10.45	6.73	5.82
Reconocimiento de palabras	300	1.48	5.84	2.02	2.02
Comprensión auditiva	10	5.26	1.85	4.10	1.61
Síntesis fonemas	5	2.53	1.85	1.99	1.36
Rimas	5	1.74	1.29	1.51	1.36
Aislar fonema	5	1.60	1.30	1.35	1.07
Segmentar fonema	5	1.11	.97	.40	.90
Conciencia de lo Impreso	10	3.80	1.92	3.33	2.03
Vocabulario	116	30.99	9.10	27.2	14.23

De acuerdo a estos resultados se evidencia la necesidad de fortalecer de manera significativa los precursores de la lectura que dicen relación con el conocimiento del código, las habilidades de tipo fonológico, la conciencia de lo impreso, y el vocabulario. Por ejemplo, respecto del conocimiento de las letras del alfabeto, se esperaría que a fines de Kinder los alumnos conozcan el nombre y sonido de las 27 letras del alfabeto; es decir a dos meses de iniciado el año escolar los alumnos conocen un 20% de ellas solamente. En relación a la identificación de palabras, si bien este no es un objetivo a desarrollar en Kinder, resulta interesante ver si hay niños que muestran un grado de desarrollo superior en este aspecto. Comparativamente, estos alumnos son capaces de leer un 60% menos de palabras (ya sea de forma automática o mediante decodificación) que sus pares de establecimientos privados.

Estudios de cohortes de primer a tercer año básico

Durante la implementación de la plataforma Dialect ha sido posible recopilar datos longitudinales para estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo y medio bajo en localidades semirurales. Uno de estos estudios incluyó a 132 estudiantes de primer año básico que fueron evaluados a comienzos y fines del año escolar. Los resultados revelaron que iniciado el año escolar un 89% de los niños era evaluado en el nivel más bajo, como lector principiante y sólo un 11% superaba el

puntaje de corte establecido para dicho nivel. A modo de comparación, los alumnos de primer año básico de establecimientos privados en Chile que atienden a niños de mayores recursos, el porcentaje de alumnos considerados lectores principiantes a inicio de primer año básico fluctúa entre el 43 y 65%, pero el porcentaje de niños que no alcanza el puntaje de corte es de apenas un 9%. A fines del mismo año, en el establecimiento de nivel socioeconómico bajo, los porcentajes se invertían y un 81% se ubicaba en la categoría “por sobre el nivel de corte” mientras que un 18% era considerado como lector principiante y aún no alcanzaba el puntaje de corte de primero básico. En segundo año básico, en establecimientos de contexto vulnerable el porcentaje de niños considerado lector principiante se mantiene alto al inicio del año escolar, en torno al 64%. Comparativamente, en un establecimiento de tipo privado este porcentaje no sobrepasa el 10%, lo que indica que, al menos para los establecimientos que atienden a la población con menos recursos en Chile no logra revertir las dificultades lectoras que los niños muestran a fines de primer año básico y éstas se arrastran hacia los cursos superiores, con el consiguiente efecto acumulativo adverso (Stanovich, 1986).

Si se analizan las áreas más deficitarias de los lectores principiantes de primer año básico en los establecimientos subvencionados, la decodificación aparece como una de los aspectos más descendidos, con apenas un 4.9% de logro promedio. Esto quiere decir que los alumnos, en promedio, leen solo 15 palabras simples (CVC) ya sea en forma automática o mediante decodificación. Respecto de la identificación de letras del alfabeto, los alumnos conocen en promedio 17 de las 27 letras a fines de primer año, y la capacidad de unir fonemas obtiene un logro promedio de 63.5%. Finalmente, en términos de vocabulario, de acuerdo a la norma para niños chilenos, los alumnos evaluados de primer año tienen un vocabulario correspondiente al de un niño de 5 años y 3 meses, lo que claramente es inferior a su edad real.

En segundo y tercer año básico, el porcentaje de lectores principiantes en los establecimientos subvencionados disminuye a niveles de 27 y 17% respectivamente. En segundo año básico, las principales falencias de los estudiantes que no alcanzan adecuados niveles de desempeño en comprensión lectora silenciosa se ubican en el ámbito de reconocimiento de palabras, donde el rango de identificación es de 7 a 90 palabras. Aún se observan algunos alumnos que no conocen todas las letras del alfabeto (media=21, rango 8-26), lo que está estrechamente ligado a la identificación de palabras. En cuanto al vocabulario, el promedio obtenido equivale al de un niño de 6 años y medio, lo que de acuerdo a las normas, significa un retraso respecto de la edad cronológica de estos alumnos. Para tercer año básico, la principal deficiencia sigue siendo el vocabulario.

Conclusiones

La plataforma Dialect llena un vacío del sistema educacional chileno y responde a una necesidad evidenciada en numerosas evaluaciones nacionales e internacionales. Esta carencia es aún más grave en los sectores de mayor vulnerabilidad, donde existe un mayor porcentaje de niños que no alcanza los niveles de desempeño lector esperado. En nuestro país, el porcentaje de varianza en el desempeño PISA explicado por el nivel socioeconómico de la escuela es de un 69%, similar al de países de la región, pero alto en relación a países de la OCDE (OCDE, 2013). Si bien la brecha entre desempeño lector y nivel socioeconómico entre los estudiantes chilenos se ha reducido de 39 a 31 puntos en los últimos 9 años (Mineduc, 2013) en algunos establecimientos educacionales hasta un 79% de los estudiantes de primer año básico no logran decodificar palabras de uso frecuente o leer textos de no más de 10 palabras (Orellana, Melo & Fitzgerald, 2014). Lo anterior concuerda con las conclusiones que a nivel ministerial se manejan respecto, por ejemplo, del bajo desempeño lector de los alumnos en cuarto año básico. Pareciera ser entonces, que en los primeros cursos de enseñanza básica hay más niños que presentan dificultades para comprender. Por lo anterior, un adecuado y oportuno diagnóstico de las dificultades ayudaría a resolver tempranamente aquellos nudos críticos de la comprensión lectora que impactarán de manera importante el futuro desempeño lector y escolar.

Referencias

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Avaria, M.A., & Kleinstauber, K. (2014). Dificultad de aprendizaje en el niño. *Revista Pediatría Electrónica*, 11, n. 2, pp. 18-35.
- Betts, E. (1946). *Foundations of reading instruction*. New York: American Book Company.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé*, 11, 175-182.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 9-20.
- Catts, H.W., Hogan, T.P., & Adlof, S.M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. En H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.). *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. Metsala, & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Defior, S., Fonseca, L., Gothheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez, G. & Serrano, F. (2007). LEE. Test de Lectura y Escritura en Español. *Psicología y Psicopedagogía*, 6, no. 17.
- Echeverría, M., Herrera, M.O., & Segure, M.T. (1995) *TEVI-R Test de Vocabulario en Imágenes*. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Compton, D.L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 71, 7-21. Doi: 10.1177/001440290407100101
- González R. Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1:43-65.
- Harris, A.J. (1967). Five decades of remedial reading. Paper presentation at the International Reading Association Annual Conference, Seattle, WA.
- McKenna, M.C. & Stahl, S.A. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: Guilford Press.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Serie Evidencias: Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década. Año 2, N° 17. Descargado de <http://goo.gl/sJON21>, Agosto 20, 2015.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). Resultados PISA 2009 Chile. Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Santiago: Autor.
- Morris, D. (2014) *Diagnosis and Correction of Reading Problems* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- OCDE (2013). PISA focus: "Are countries moving toward more equitable education systems?"
- Orellana, P. & Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128.
- Ortlieb, E. (2012). The past, present, and future of Reading diagnosis and remediation. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (3), pp. 395-400.
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling, & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, UK: Blackwell.

- Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, C.A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, no. 2, 31-68.
- Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A.C., & Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educar Em, Revista*, 2, 73-102.
- Smith, N.B. (2002). *American reading instruction* (special ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Snow, C., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in Young children. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes en Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-42.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled."* Boulder, CO: Westview Press
- Stahl, S. & McKenna, M. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- doi:10.1598/RRQ.21.4.1
- Stenner, A. J., Sanford-Moore, E., & Williamson, G. L. (2012). *The Lexile® Framework for Reading quantifies the reading ability needed for "college & career readiness"* (MetaMetrics Research Brief). Durham, NC: MetaMetrics.
- Strasser, K., Lissi, R.M. & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18, 85-96.
- Swartz, C. W., Burdick, D. S., Hanlon, S. T., Stenner, A. J., Kyngdon, A., Burdick, H., Smith, M. (2014). Toward a theory relating text complexity, reader ability, and reading comprehension. *Journal of Applied Measurement*, 16(1), 359-371.
- Torgensen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Strasser, K., Lissi, R.M. & Silva (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé*, 18 (1), 85-96.

- Velásquez M, Cornejo C, Roco A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres Universidades del Consejo de Rectores. *Estudios pedagógicos*, 34(1):123-138
- Villalón, M., Rojas, C., Fóster, C., Valencia, E., Cox, P., & Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179.
- Villalón, M., A. Rolla (2000). Estudio del proceso de alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres. *4º Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos actuales en Educación*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Mayo 4 y 5.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-8782.
- Zill, N. & Resnick, G. (2006). Emergent literacy of low-income children in Head Start: relationships with child and family characteristics, program factors, and classroom quality. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.). *Handbook of Early Childhood Research*, vol. 2, pp. 347-371.

Inclusión con responsabilidad social¹

La discapacidad intelectual en la Escuela Secundaria

PROF. GASTÓN H. GARBARINO²

Resumen

Es fundamental que todos los actores educativos conciban, básicamente, la inclusión como el proceso de adaptación de los sistemas educativos de enseñanza, para dar una respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Es sabido que en las instituciones educativas, existen imaginarios y prejuicios hacia estos grupos poblacionales. Solamente se vislumbra en estos potenciales problemas, cuando en realidad debe ser un verdadero acto de responsabilidad social y de oportunidades de aprendizajes.

El objetivo alcanzado en todo centro educativo, tiene dos vertientes. Un compromiso político, desde las medidas administrativas, formativas y provisiones de materiales; y una actitud favorable y creativa de los profesionales, renunciando a fundamentalismos y negaciones a priori.

La persona, personalidad y actitudes de los docentes, son los factores determinantes que predisponen inconscientemente el desarrollo y los logros de los alumnos con NEE.

Durante el desarrollo de esta ponencia, a partir de la normativa vigente, prácticas actuales e innovaciones en las estrategias de enseñanza, se focalizará la idea de que en las actuales prácticas surgen barreras y facilitadores para garantizar una educación centrada en las diferencias.

Por eso es fundamental detectar las debilidades y fortalezas, sobre todo desde la gestión institucional, para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva.

¹ Inclusion with social responsibility. The intellectual disparity in secondary school.

² Universidad Austral, Escuela de Educación, garbarinogaston@gmail.com / ggarbarino@educ.austral.edu.ar.

Palabras claves:

Educación. Inclusión educativa. Alumnos con NEE. Discapacidad intelectual. Responsabilidad social

Abstract

It is fundamental that all actors in education comprehend, basically, inclusion as the process of adaptation of educational systems of teaching, in order to give an answer to the needs of the populations and individuals.

It is widely known that in educational institutions, there exist stereotypes and prejudices towards these population groups. When considering them, the focus is on potential problems when in reality it must be a true act of social responsibility and learning opportunities.

The goal achieved in every educational center comes from two perspectives. One is the political commitment, from the administrative, educational measures and provision of materials; the other is a positive and creative attitude of the professionals, giving up fundamentalism and denials beforehand.

The persona, personality, and attitudes of the teachers are determining factors that unconsciously predispose the development and achievements of special needs students (SNS).

During the development of this report, since the current law, current training and innovations in teaching strategies will be focused on the idea that in current practices, barriers and facilitators arise to ensure an education centered on the differences.

It is therefore essential to pinpoint the weaknesses and strengths, especially from institutional management, to move towards a truly inclusive education.

Key words:

Education. Educational inclusion. Students with Special Educational Needs. Intellectual disparity. Social responsibility.

Introducción

La irrupción del concepto de obligatoriedad en la educación secundaria a partir de la sanción y aplicación de la Ley 26.206, cambió la manera de acceder a los saberes socialmente aceptados. Previa esta modificación, los alumnos elegían hasta qué momento querían seguir escalando en la apropiación de conocimientos y herramientas cognitivas. Este cambio de elección a inclusión trajo aparejado que la sociedad demandara a los alumnos un cierto camino a recorrer y, a la escuela, otra manera de transmitir saberes y cultura.

Esta nueva concepción de educación inclusiva, posibilita un derecho al que deben aspirar todas las personas por igual. Es en este momento es un eje central de la política educativa. Esta nueva mirada, tiende a la construcción de la identidad, posiciona al sujeto pedagógico en el primer plano, gestando una subjetividad dinámica.

Este derecho garantizado, es el acceso al saber y a los bienes culturales, con un grado mayor de participación, para transformar los hechos sociales. En contraposición a los paradigmas excluyentes, centrados en minorías, referentes de la privación cultural, esta nueva mirada pondera la difusión universal.

Todo esto implica, a su vez, una educación con calidad en todos los niveles y contextos socioculturales. Esta calidad será posible, durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, si los saberes socialmente significativos, son distribuidos con equidad. Es decir, con justicia educativa, tener en cuenta las particularidades y necesidades de cada uno, una enseñanza adaptada a los propios ritmos y tiempos.

Esta nueva escuela garantizaría y contribuiría al buen sentido social, teniendo en cuenta la diversidad y todas las necesidades especiales que denoten los alumnos. Por ende, profundiza el sentido de comunidad, alcanzando altos valores de pertenencia, borrando las diferencias y acentuando las individualidades.

Estas consideraciones de las necesidades particulares, no siempre se tuvieron en cuenta. Históricamente, la educación para alumnos con discapacidad, centraba su mirada, en una concepción médico-asistencial, en una patología y, desde ese paradigma, se realizaban las acciones de intervención.

Con el paso de los estudios y las investigaciones educativas, el foco se fue deslizando a la interacción educativa, a la incorporación del alumno en el aula regular, para que realizara las mismas actividades que su grupo. Logrando, de esta manera, una máxima integración temporal, instructiva y, sobre todo, social.

El nuevo camino que se debería recorrer en estos nuevos contextos sociales, sería un proceso de inclusión, una innovación en el paradigma que mejoraría la calidad, no solo en el aula, sino de toda la institución.

Es fundamental, luego de estas apreciaciones, analizar la evolución de las concepciones pedagógicas. Luego de definiciones centradas en las patologías, como fue afirmado, es recién en la década del '60 que se presenta el concepto usado en la actualidad, necesidad educativa especial.

Esta nueva conceptualización implica no realizar planificaciones didácticas desde la discapacidad, sino en la interacción con el contexto. No es un problema centrado en el aprendizaje, sino en el proceso de enseñanza. De ahí la necesidad de recursos y atención específicos.

Este nuevo discurso didáctico está sustentado por diversas leyes y documentos internacionales, nacionales y provinciales. Todos comparten el mismo espíritu, los Estados que adhieren, garantizan este derecho pleno de las personas con discapacidad, deben tener las mismas condiciones de igualdad que el resto de los ciudadanos.

En el plano pedagógico, este derecho al acceso de los saberes significativamente sociales, se debe realizar por medio de las adaptaciones curriculares. Con estas acciones se realizarán los ajustes del Diseño Curricular común, teniendo en cuenta las NEE, y así posibilitar el máximo desarrollo personal y social.

Estas adaptaciones, teniendo en cuenta el nuevo paradigma social de la discapacidad, deberían transformarse en configuraciones de apoyo. Esas redes e interacciones, basadas en las NEE, el interés, el contexto familiar y la motivación, que determinarán las intervenciones educativas.

Es fundamental que las estrategias didácticas posibiliten a todos los estudiantes alcanzar los objetivos que el nivel prescribe. Las configuraciones lograrían desarrollar en los alumnos, prácticas concretas para potenciar sus facultades cognitivas y optimizar saberes y herramientas.

Para concluir, y en este marco de las configuraciones de apoyo, es fundamental analizar el impacto del discurso inclusivo con su principio de obligatoriedad, en el Proyecto de Integración de la Educación Secundaria.

La nueva política de Estado, redefine los procesos de accesibilidad y permanencia de los alumnos, con o sin discapacidades intelectuales. Se pone en práctica un cambio en el sentido de la educación. Son necesarios, en este paradigma, otros recorridos y trayectorias pedagógicas.

La educación, en todo su proceso de enseñanza aprendizaje, aplicará múltiples formas de promoción y aprehensión de los saberes y bienes culturales. No centrará su fin ni en la normalización ni homogenización educativa.

Todas las personas, por ser sujetos pedagógicos, deberían *de* tener igualdad de oportunidades. Una igualdad que pondere las diferencias, y que no sea la meta a alcanzar, sino el punto de partida, basada en

las habilidades, competencias, posibilidades y deseos, que permitirían mejorar la calidad de la institución y la apropiación de aprendizajes de todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

Inclusión con responsabilidad social. La discapacidad intelectual en la Escuela Secundaria

El concepto de inclusión, específicamente en el ámbito escolar, surgió a principios de los años '80. Esta concepción y todas sus prácticas, estaban focalizadas en los alumnos con discapacidades intelectuales o motrices. No obstante en las últimas décadas, hubo un cambio sustancial y se definió como política educativa este nuevo desafío, aplicar prácticas inclusivas para todas las personas (Infante, 2010).

Esta educación inclusiva es considerada ahora como un derecho. La calidad educativa es una parte constitutiva neurálgica de esta concepción. Esta visión enfatiza el sentido de comunidad, considerando las necesidades particulares. Desde esta mirada, lo intercultural se pone en práctica y, además de las personas con alguna discapacidad, los de diferentes etnias tienen acceso a estos nuevos paradigmas inclusivos.

La inclusión educativa tiene un énfasis especial en todo el contexto educativo y, sobretodo, en las prácticas educacionales (estrategias, metodologías). Estas nuevas acciones repercuten de forma directa en la construcción de la identidad de los estudiantes. Además, pone en evidencia todas las concepciones de exclusión, tanto de contenido como de vinculación social (Infante, 2010).

Hablar de inclusión implica poner en escena al sujeto. Cargarlo de nuevo significado, de una nueva subjetividad. A partir de estas prácticas la identidad será una construcción dinámica. Este alumno podrá ser múltiples formas y no una única normalizada que limite sus facultades.

Desarrollar la inclusión educativa, implica una mirada totalmente transversal, se posibilita la oportunidad de acceso al saber de todos los alumnos, su participación y presencia en la transformación social. Todo esto garantizado desde las concepciones pedagógicas con una mirada centrada en la diversidad, el derecho y la calidad (Hurtado, 2013).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el año 1948, estableció que educarse es un derecho. Este documento fue aprobado por la Organización de Naciones Unidas y determinó que se debían realizar todas las acciones necesarias para lograr este fin.

Luego, en el año 1994, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, desarrollada en Salamanca durante el mes de junio, se postuló que las personas con necesidades educativas especiales, deben tener acceso a una escuela ordinaria. Este principio se estableció para combatir toda actitud discriminatoria.

En el 2006 la ONU aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. De su texto, se destacan algunos artículos, centrados en este tema. En el art. 7 se establece que

“Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.”

En nuestro país, en la nueva Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en el 2006, se presentan los principios de la educación inclusiva. En el art. 11, en donde se expresan los Fines y Objetivos, se expresa en el inciso

“a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

En el año 2008, Argentina incorpora a su ordenamiento jurídico, la Ley N° 26378. Con esta norma ratifica y adhiere los principios que los Estados Partes habían establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En el art. 24, se establece que

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...).”

La educación integral, históricamente, fue una aproximación a lo que hoy conocemos como escuela inclusiva. En su paradigma inicial quiso superar las ideologías sociales de exclusión, pero asentó sus bases en una concepción médico-asistencial. En síntesis retomó la definición y clasificación de las personas desde su discapacidad. Por lo tanto, no generó más que la segregación y el menoscabo de la persona. Opuesta a esta mirada, la educación inclusiva tiende a la apertura, democratización y aceptación del otro (Juárez Núñez, Combini Salinas, Garnique Castro, 2010).

Esta nueva concepción de educación no surge de la nada, sino que hay un camino recorrido desde la educación especial, a la escuela de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea de escuela inclusiva.

Durante todos los procesos históricos, las políticas educativas fueron separatistas. Se crearon y funcionaron recintos especiales para los alumnos con algún tipo de discapacidad y luego, con la aplicación de la educación integral, no se definieron previamente las acciones a seguir, con una deficiente capacitación a los docentes y, por lo tanto, una desierta modificación curricular y metodológica.

La educación especial, puesta en práctica en las escuelas en los proyectos de integración escolares, desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador de un trastorno, una patología, hacia la interacción educativa, en la que él es solo una de las partes implicadas. Es así que todos los recursos se ponen en juego para garantizar y favorecer que estos alumnos consigan los objetivos de la educación.

La escuela de integración tampoco reportó muchos éxitos en el pasado, aunque nació con la misión de solucionar los problemas ocasionados por la segregación operada en la escuela tradicional y la ineficacia de la educación especial, ya que muchos de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje no encajaban en la educación especial, y a pesar de sus discapacidades no podían acceder a ningún tipo de educación ni regular ni especializada.

Por otra parte, en nuestra sociedad las escuelas de educación especial no han logrado formar a los niños y niñas con discapacidad para integrarse de manera decorosa y digna, a pesar de las políticas oficiales de sensibilización de la población para la aceptación de la diversidad y la diferencia. Si bien se reconoce en abstracto la capacidad productiva de los sujetos con alguna discapacidad, en la práctica existen pocas empresas públicas o privadas que empleen a estos ciudadanos.

La integración se conceptualiza como el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

Sin embargo, en la práctica no siempre ha sido fácil. Este es un proceso difícil y complejo y depende de muchas circunstancias: del propio niño o niña, del centro y de la familia. Cada caso requiere un estudio y un tratamiento determinado. Por otra parte, tampoco se puede mantener a un niño con NEE en el aula regular por un tiempo indeterminado, ello

depende de varios factores. Sobre todo que frecuentemente los maestros y maestras no tienen la preparación suficiente para atender a estos niños y niñas, y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje se les dificulta.

La integración constituyó un objetivo de la escuela para ofrecer educación a todos con igualdad de oportunidades, equidad social, innovación pedagógica, aceptación de la diversidad y tolerancia de la diferencia. Sin embargo, no capacitar a los docentes para la atención de alumnos con NEE en las aulas regulares hizo que estos fueran prácticamente marginados de las actividades cotidianas de los otros alumnos, y considerados como un obstáculo para el aprendizaje de los demás.

Con estos resultados, se inició un proceso de reorientación del servicio de educación especial, que implicó modificar sus planteamientos, funcionamiento y operación, para reconocer otras alternativas educativas.

Esta evolución hacia una educación inclusiva, supone un proceso de innovación, que no solo recae en el alumno con cierta discapacidad intelectual o diferencia en el proceso de aprendizaje, que mejora toda la calidad educativa de la institución. En la que se promueve la interacción de estos alumnos con los de la escuela receptora. Y cuyo eje central, no será ahora una patología o discapacidad intelectual, sino la investigación y puesta en acción de metodologías, para resolver los problemas por medio de la implementación de cambios en las estrategias según el ambiente de trabajo.

La implementación de la política educativa a partir de 2003, implicó una crítica a toda la orientación neoliberal de la normativa anterior, presentó una figura de Estado como verdadero ente regulador, priorizó la igualdad desde la inclusión educativa, la obligatoriedad en la educación secundaria y el principio de equidad. Todo este proceso con una sola meta, la universalidad en la secundaria, para materializar la igualdad educativa (Castro y Kravetz, 2011).

Este nuevo proceso educativo, tiene en cuenta la diversidad en el aprendizaje, de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas y pertinentes. No basta solo con asistir y estar en el dispositivo institucional, esto tiende a vaciar el contenido y desatender las singularidades de los sujetos.

El estado, con esta política educativa, garantiza el acceso y continuidad de los procesos educativos a las generaciones de jóvenes. Esta inclusión obligatoria, es sin imposición autoritaria, ya que desconoceríamos los intereses y las necesidades de los adolescentes.

El principio de inclusión en la secundaria, no se debe entender como todos adentro, no se aprende con solo estar en el centro educativo. Se debe comprender como todos dentro de un proceso educativo, que promueva educación y aprendizajes con el sujeto como protagonista.

La secundaria entra en tensión entre la diversidad y las desigualdades. Como afirma Camors (2013) es posible que la propuesta educativa instituida, tradicional e histórica, siga jerarquizando una currícula, por su forma y por sus contenidos, que por un lado los presentan únicos e iguales para todos, desconociendo las especificidades de los contextos culturales. Los jóvenes no se encuentran cómodos con temas que no los sienten y no les llegan, no los pueden conectar con sus propias historias y proyectos.

La política inclusiva pone en primer lugar, también, al educador. Éste debe posibilitar la disponibilidad y accesibilidad frente al adolescente. Pero todas éstas deben ser condiciones del sistema educativo, bases curriculares de los centros de formación docente. Este educador no debe solamente dar clases, debe estar. Entran en crisis otros aspectos formativos que deben trascender lo disciplinar. Además de conocer su área específica, debe saber de adolescencia, comunicación y relaciones interpersonales educativas. Deben estar preparados para la constante tensión, en secundaria sobre todo, entre conflicto y confrontación.

Igualmente, estos lineamientos de inclusión, están relacionados de forma directa con el proceso de democratización de la secundaria y dependen del proceso de democratización de la sociedad, la cultura y la educación en general. El Estado acepta esta diversidad social para incluir a todos los excluidos. Se observa una preocupación por los ciudadanos en su construcción como ser humano, social y singular.

Según afirma Camors (2013), hay reconocimiento desde lo público a la expresión de diversidad; pero en la educación es necesario replantear la diversidad de los contenidos a trabajar, de las diferentes perspectivas existentes sobre los temas a estudiar.

Esta nueva perspectiva sitúa en primer plano a la inclusión, resignificando y contextualizando los conceptos de igualdad, justicia y respeto a la formación integral. Además de las políticas educativas, estos cambios están en los principios de la gestión escolar. Se incorporan temas relevantes para la construcción y subjetivación del sujeto, como ambiente, sexualidad, tecnología. Se busca generar nuevos formatos, modelos pedagógicos alternativos. Estos formatos organizacionales son no tradicionales, experiencias formativas innovadoras, que repercuten tanto en alumnos como en los docentes.

El sistema educativo ha tenido un cambio sustancial en su estructura, a partir del desarrollo del concepto de obligatoriedad. En los discursos pedagógicos anteriores, sobre todo en la década del '90, los saberes estaban circunscriptos a una minoría, para aquellos que seleccionaban continuar con su proyecto formativo. Con esta reforma el contenido es de difusión universal (Tedesco y López, 2002). Este saber debe ser administrado para todos con calidad y equidad.

Todas las prácticas educativas, planificadas desde concepciones heterogéneas, implican abordar problemas complejos, relacionados con lo ético, psicológico, didáctico, emocional y social. Frente a estos procesos, se tiende a aplicar explicaciones sencillas, derivando en una uniformidad que iguala a todos los alumnos, barriendo su identidad.

Como afirma Santos Guerra (2011) cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes. Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas desiguales. En los paradigmas anteriores se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo.

La educación cuando no se ajusta a las características propias de cada identidad, de cada construcción subjetiva, de cada uno de los alumnos, genera una exigencia igualitaria, a personas totalmente desiguales. Es por esto que implanta la injusticia institucional y no una educación de equidad.

El alumno es diverso desde su motivación, personalidad, aptitud, velocidad ejecutiva y sus estrategias de aprendizaje. Estas dimensiones deben tener una atención específica, para asegurar la calidad de saberes. Esa igualdad en las metodologías se debe dejar de lado por el de equidad. Una distribución de un bien, en este caso el educativo, que tenga en cuenta las varias dimensiones antes ignoradas.

No cabe duda que se presentan tensiones entre tener en cuenta el interés de los jóvenes y la oferta propuesta que sintetiza la visión del mundo adulto y la sociedad. Tener en cuenta al “otro”, sus necesidades, intereses y problemas, no significa rebajar la calidad educativa de la propuesta sino contextualizarla y resignificarla en ese marco atravesado por la singularidad de los sujetos (Camors, 2013).

Equidad y calidad son términos que se complementan y no se oponen. Estadísticamente los sistemas con mayor calidad educativa son aquellos que tienen una mayor equidad (Bisquerra 2011). En las acciones concretas se enseña para que cada uno pueda seguir un proceso de aprendizaje adaptado a sus necesidades y sus propios ritmos ejecutivos.

Estas variantes en los paradigmas inclusivos, presuponen una redefinición de la discapacidad intelectual. Este nuevo concepto no se centra solamente en la persona, sino en la interacción de su funcionamiento limitado de inteligencia. El cambio de paradigma supone una nueva visión que no considera a la persona aislada y singular, sino como el ser que interrelaciona con su entorno y se ve condicionado por éste (Portuondo Sao, 2004).

Esta nueva concepción se centra en una visión multidimensional. Se tiene en cuenta el contexto comunitario para las personas con igual edad y cultura; la diversidad cultural, lingüística, sensorial, motora y

comportamental; las limitaciones pero también las capacidades; esas limitaciones determinarán la planificación de los apoyos necesarios y, en el caso que estos apoyos personalizados sean los adecuados, se mejorará el retraso mental.

Como afirma Verdugo Alonso (2003) lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa. Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto en el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión 'contexto' que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

Por lo expreso, la educación debe promover, en todo su proceso de enseñanza, competencias y contenidos para que los alumnos se puedan insertar en un marco de referencia sociocultural.

Todo alumno que interactúa en un aula tiene capacidades, intereses, ritmos y motivaciones propias, vinculadas con su estructura psicopedagógica. El docente, frente a esta diversidad, debe aplicar acciones de apoyo para que todos alcancen los objetivos planificados.

En el caso de las NEE, estas acciones determinadas no alcanzan a remediar esta falta de acceso a contenidos y habilidades. Como se afirma en Warnock Report (1979) presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, y que requieren para ser atendidas: medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículum mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo.

Este nuevo currículum debe ser una construcción, en la que se planifique qué se aprenderá, qué secuencia didáctica se seguirá, cómo se enseñará y qué instancias y criterios de evaluación se tendrán en cuenta. Esta planificación individual no debe estar aislada ni en paralelo, debe poseer una relación sistemática con el grupo clase y el proyecto institucional del centro educativo.

Las adaptaciones curriculares deben ser decisiones, pero en un contexto determinado. Deben estar enmarcadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, por este motivo no existen las adaptaciones preestablecidas, preconcebidas, no se las debe conceptualizar como estructuras fijas para aplicar a diferentes alumnos en distintos contextos educativos.

Los alumnos con necesidades educativas especiales, están enmarcados, por ser sujetos pedagógicos de un Sistema Educativo, en la oferta del Diseño Curricular prescriptivo. Es por esto, que en la Educación Especial, se dejan de lado los paradigmas históricos del recorte curricular, de la privación cultural, que establecía qué y hasta cuándo aprendía una persona.

La trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad, se debe entender como un recorrido escolar, una experiencia individual, sin cargas pedagógicas, sociales y culturales estereotipadas. Es un desarrollo evolutivo que necesita ser historiado, una propuesta individual elaborada por un equipo especializado, la relación con el contexto educativo, la institución, la familia y la participación efectiva del alumno.

Los modelos actuales, denominan a esta atención individual del sujeto pedagógico con una necesidad educativa, configuraciones de apoyo. Según el Documento de apoyo de la DGCyE (2013) dichas configuraciones están constituidas por redes, relaciones, interacciones, etc., que acontecen entre sujetos, grupos e instituciones como marco para la organización de propuestas integradoras. A su vez, implicarán la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación con la atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas, entre otras.

Las configuraciones de apoyo deben tener como punto de inicio, para su planificación y confección, la mirada focalizada en el sujeto, su experiencia de vida, sus necesidades educativas, motivaciones, intereses y estructura familiar. Esto será esencial para la toma de decisiones posterior, que debería tender siempre a potenciar las capacidades y la progresiva autonomía.

Es primordial tener presente que, por más que las configuraciones ponderen una visión centrada en el sujeto, esto no implica dejar de lado el aprendizaje social. Se debe planificar desde una visión individual, pensando en un contexto grupal. Es fundamental no retomar modelos clínicos que generen exclusión socioeducativa, sino tener presente al sujeto, el aula, la familia, la escuela y otras instituciones, para desarrollar un modelo social de la discapacidad.

Aunque la figura del docente integrador es primordial, el nuevo modelo social de la discapacidad, redefine el desempeño del docente. Frente a este paradigma pedagógico, se deben construir otras formas de actuación. Para esto se rediseña qué se espera y cuáles son las características del perfil.

Como se afirma en el Documento de apoyo de la DGCyE (2008) el docente integrador y los docentes de cada Nivel educativo deberán distanciarse de roles técnicos, cada uno ubicado en su puesto, necesitarán distanciarse de una estricta división de tareas para las cuales se encuentran habilitados cada uno por sus saberes específicos. El desafío se presenta ante la necesidad de configurar una nueva realidad donde, entre todos los docentes implicados, se construye un nuevo saber que no resulta de la suma de los saberes de cada uno.

Los docentes se conciben como sujetos que se diseñan con otros en el ámbito educativo y realizarán en conjunto toda la trayectoria del alumno con discapacidad. Una mirada puesta solamente en la figura del docente integrador, condiciona toda la propuesta, reduciéndola a una única perspectiva con tendencia acotada, limitante, que dejará de lado la meta social de la inclusión.

El nuevo desafío de la educación es transformar, en las acciones pedagógicas, un paradigma centrado en la integración con las políticas de inclusión educativa. En las décadas anteriores al año 1990, se consideraba a la Educación Especial, como un sistema aparte que solo orientaba la toma de decisiones frente a una discapacidad. Según Beech y Larrondo (2007) se trata de no considerar dos subsistemas por separado, sino de considerar la trayectoria escolar y la necesidad educativa de cada alumno. En este sentido, la educación común y la especial deben integrarse siguiendo la trayectoria del individuo con necesidades educativas especiales.

En términos de Beech y Larrondo (2007) la integración es un dispositivo complejo, que requiere disponibilidad de recursos humanos especializados y que trabajen coordinadamente. Es decir, ampliar la integración requiere la formación de más y mejores docentes y la implementación de nuevas formas de trabajo escolar, además de un proceso de concientización de su importancia tanto en la población escolar como no escolar.

En nuestro país, el proceso de integración se fue introduciendo paulatinamente al sistema educativo. De a poco las políticas de Estado, se orientaron a la inclusión educativa. La primera aparición de este lineamiento, fue en el año 1993 con el Plan Social Educativo, proyectado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

En la década del '90, en simultáneo, se cambió el enfoque, definición y concepción de la Educación Especial. Esto posibilitó la articulación entre esta modalidad y educación común. Más allá de estas consideraciones, este plan presentaba un planteo ideológico subordinado a la inclusión en términos de necesidades socioeconómicas.

Como afirman Beech y Larrondo (2007) en el plan se pueden identificar diferentes criterios de inclusión educativa: junto con las necesidades socioeconómicas, encontramos el reconocimiento de la diversidad de situaciones sociales o culturales que requieren una oferta educativa no homogénea. A pesar del reconocimiento de ello, la amplia mayoría de las acciones tienen que ver prioritariamente con la compensación material, dejándose de lado la profundidad y la complejidad de todas las dimensiones de problema de la inclusión educativa.

Fue con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), que aparecieron los cambios sustanciales con respecto a la inclusión y la obligatoriedad de la Educación Secundaria. El ciudadano tiene derecho a la educación y el Estado está obligado a garantizar el acceso y la permanencia durante su trayectoria escolar.

Esta nueva concepción de la educación, en términos de Beech y Larrondo (2007), se amplía reconociendo las particularidades de diferentes grupos sociales y necesidades educativas, abriendo el camino y comprometiendo al Estado.

La irrupción del concepto de obligatoriedad, puso en primer plano un problema, la concreción de este nuevo paradigma en la Educación Especial, particularmente en la Secundaria. Además, que toda la transformación de este nivel, aún no está del todo realizada. En términos de Carasa (2010) la Educación Secundaria es un espacio que está en discusión, aquí hay una disputa y el debate no puede reducirse a los planes de estudio, a la estructura o a los contenidos de los distintos espacios curriculares. Pensar que el cambio se la escuela secundaria se reduce sólo a esto, es repetir la historia de sucesivas reformas educativas.

Al igual que la Secundaria, la Educación Especial, está constantemente en discusión. Por un lado, se sigue criticando el histórico modelo médico, pero se sostiene aún en algunas de las prácticas educativas. Sobre esto, cambia la figura del alumno con discapacidad. Como afirma Casal y Lofeudo (2009) pensamos en un sujeto de derecho por encima de las demás lecturas, sin despreciar las mismas. Asimismo consideramos fundamental las miradas centradas en la pedagogía para pensar sujetos que aprenden en la escuela. Sujetos de derecho a la educación.

Toda esta nueva situación educativa, plantea un cambio en los ejes y en el sentido educativo. Lo que se pone en tela de juicio, es la accesibilidad del saber de las personas con discapacidad. Se deben planificar y diseñar otros recorridos para la Educación Especial. En términos de Casal y Lofeudo (2009) es importante entender que el paradigma de la integración escolar pensado desde las NEE del alumno es diferente al del modelo de la inclusión centrado en la reducción de las barreras que le ofrece el contexto a todos los alumnos.

Una de las cuestiones fundamentales, para iniciar este viraje político educativo, es la interpretación del concepto obligatoriedad. Según Carasa (2010) la obligatoriedad que, en lugar de ser considerada como un avance, como una perspectiva del derecho hacia la universalización, pareciera que en algunos casos sólo es visualizada como problema y, además, es abordada apuradamente, con una urgencia que no debería ser, porque sólo lleva a repetir viejas historias.

Es el Estado el que está obligado a garantizar todas las condiciones necesarias y los recursos pertinentes, para que los alumnos, con o sin discapacidad, accedan a la universalización del bien cultural.

Es trabajo posterior en la escuela, y sobre todo desde la labor cotidiana de los docentes, desde su experiencia, saber, cultura y aportes teóricos, la construcción de ese imaginario de obligatoriedad. No puede ser un problema, definir cómo se concreta en la Educación Especial, la obligatoriedad de la Secundaria, abordado solamente por los docentes que trabajan en estos niveles, ni tampoco puede ser producto de decisiones emergentes. Pero no puede ser pensado, en ninguna circunstancia, sin los docentes. Todos los que trabajan en educación, son parte de este desafío.

Pensar la educación desde la integración, inclusión y obligatoriedad, no es definirla desde un proceso de homogenización y normalización. Es concebirla desde múltiples formas, con recorridos, estrategias y trayectos diferentes.

Reflexionar conjuntamente inclusión y obligatoriedad, implica redefinir la concepción de igualdad. Este derecho no se debe entender como el aprendizaje igualitario para todos, no es el punto de llegada, sino el punto de partida. Existen diferentes momentos iniciales, por lo tanto se tendrán en cuenta las habilidades y necesidades del sujeto político.

En esta concepción radica el problema fundamental. Si aceptamos la igualdad como expectativa, como meta, sólo pensamos en la homogenización. Creemos que todos son iguales y que aprenden lo mismo. Como afirma Carasa (2010) el reconocimiento y el respeto de las diferencias debe ser sostenido a lo largo de todo el proceso de aprendizaje: al inicio, en el recorrido y en el punto transitorio de llegada. No todos los estudiantes parten del mismo lugar, no todos siguen el mismo camino, ni lo hacen el mismo tiempo y no todos llegan al mismo sitio.

Por lo expuesto, abordar la obligatoriedad de la Secundaria con sujetos pedagógicos con discapacidad, implica aplicar diversas estrategias, formas educativas, recorridos, que tengan en cuenta sus posibilidades, necesidades, habilidades y deseos.

Conclusiones. Propuestas

Dado el análisis de los aportes teóricos, es fundamental que todos los actores educativos conciban, básicamente, a la inclusión como el proceso de adaptación de los sistemas educativos de enseñanza, para dar una respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Para ello es necesario contar con el pilar fundamental, requerimiento indelegable de la formación en los profesorados, para que sea efectiva la inclusión, todos deben estar formados en la educación de la heterogeneidad.

El docente debe estar sensibilizado durante todo su proceso de formación académica. Como afirma Grajales Nishimura (2013) se considera pertinente contar con una visión general acerca de las necesidades educativas especiales y con base a ello, adoptar un nuevo concepto y generar un cambio de actitud, asumir una postura diferente y realizar los cambios pertinentes para brindar una educación de calidad.

Es sabido que en las instituciones educativas, existen imaginarios y prejuicios hacia estos grupos poblacionales. Solamente se vislumbra en estos potenciales problemas, cuando en realidad debe ser un verdadero acto de responsabilidad social y de oportunidades de aprendizajes.

El objetivo alcanzado en todo centro educativo, tiene dos vertientes. Un compromiso político, desde las medidas administrativas, formativas y provisiones de materiales; y una actitud favorable y creativa de los profesionales, renunciando a fundamentalismos y negaciones a priori.

Desde la dirección de toda escuela, en su política de gestión, en palabras de Grajales Nishimura (2013) se debe mostrar la disposición para estimular, con base en la actitud docente, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Más allá de la presencia o no de la formación en educación inclusiva en los profesionales, es evidente los logros alcanzados teniendo en cuenta las actitudes de los docentes hacia los alumnos en el acto educativo.

La persona, personalidad y actitudes de los docentes, son los factores determinantes que predisponen inconscientemente el desarrollo y los logros de los alumnos con NEE. Es primordial esta postura en la práctica diaria, más aún en una acción de servicio y responsabilidad social, como lo es la educación inclusiva.

La mayoría de los estudios psicoanalíticos, establece que la actitud del docente, genera respuestas positivas o negativas en el alumno con NEE. Se puede citar la actitud escéptica, en la se desconfía, no hay una credibilidad por la educación inclusiva en el aula regular, no cree en los cambios, pero acepta que el alumno esté en el aula.

Puede haber una postura del rechazo, oposición de manera manifiesta, se opone a trabajar con estos estudiantes o una ambivalente, en la se evidencia una aparente aceptación, pero solo se fundamenta en el pesar y la lástima de la persona.

En el otro extremo, encontramos un optimismo empírico, se actúa solo por la iniciativa del docente, pero una práctica centrada en el ensayo y error; y una actitud de responsabilidad social que aúna dos parámetros, el científico y la actitud hacia el cambio y apertura, con una marcada valoración de la persona. Conocer el perfil e interés de los alumnos, expectativas, será favorable en la autoestima, motivación y aprendizajes del alumno.

Por todo lo expresado, y como afirman Meir y Lemmer (2001) el desarrollo de actitudes positivas entre los futuros docentes hacia los alumnos de diferentes grupos minoritarios debe ser una preocupación en la formación del personal docente.

En las actuales prácticas surgen las barreras y los facilitadores para garantizar una educación centrada en las diferencias. Es fundamental detectar las debilidades y fortalezas, para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1995) *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones
- Alemañy Martínez, C. (2009) *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 1, N°2
- Altamirano, M. (2010) *Perfil cognitivo de la discapacidad intelectual*. En VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva*. Buenos Aires: SELEC-ASDRA
- Arroyo, M. (2007) *Variaciones del formato escolar para la inclusión educativa. El caso de las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia en Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores
- Bautista, R. (Comp.) (1993) *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007) *La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro*. Ponencia presentada en el Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur. UNESCO, Ciudad de Buenos Aires, septiembre, p. 1
- Bisquerra, R. (2011) *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. En Juan Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Blanco Guijarro, R. (2002) *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (2002) *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 3. Necesidades Educativas Especiales y aprendizajes escolares*. Madrid: Editorial Alianza
- Blanco, R. (2011) *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. En Marchesi, A; Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coord.) (2011) *Calidad, equidad y reformas de enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana
- Campi, M. (2010) *El rol del docente integrador*. En VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva*. Buenos Aires: SELEC-ASDRA

- Carasa, N. (2010) *Educación inclusiva. La Educación Especial y la obligatoriedad del Nivel Secundario*. Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Ciudad de Buenos Aires, septiembre
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2009) *Integración escolar: una tarea en colaboración*. Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://goo.gl/kbk9tK>.
- Castro, A. y Kravetz, S. (2012) *Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina*. En *Políticas Educativas*, Porto Alegre, Vol. 6, n.1, pp. 73-89
- Castro, A. y Kravetz, S. (2011) *La inclusión educativa en la escuela secundaria. Aportes desde la investigación*. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión
- Camors, J. (2013) *Diversidad y desigualdades: la escuela (secundaria) interpretada por los jóvenes*. Ponencia en el Seminario Internacional *Inclusión Educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos y propuestas para el futuro*. Buenos Aires, 2013
- Cegarra Andrés, F. y García Vilar, G. (2008) *Intervención educativa del alumnado con discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://goo.gl/38VG2m>.
- de Aráoz y Sánchez Dópico, I. (2010) *Los derechos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad*. Ponencia en el I Seminario Los derechos de los alumnos con discapacidad y con Necesidades Educativas Especiales en la Comunidad de Madrid, Comunidad de Madrid, octubre de 2010
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Documento de apoyo N° 7. Orientaciones para la elaboración de Planes Pedagógicos Individuales para alumnos con discapacidad en Proyectos de Integración*. Ciudad de La Plata, Buenos Aires
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013) *Documento de apoyo. Integración de alumnos con Discapacidad en el Nivel Secundario*. Ciudad de La Plata, Buenos Aires
- Echeita Sarrionandia, G. (2008) *Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto*. En *Revista Electrónica Iberoamericana*, Vol. 6, N° 2
- Gento Palacios, S. (2007) *Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*. En *Revista Bordón Madrid*, Vol. 59, N° 1, pp. 581-595
- González-Gil, F. (2008). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. Recuperado de <http://goo.gl/enwPbv>.
- González González, T. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. Recuperado de <http://goo.gl/sxrffl>.

- González Halcones, M. A. (2004) *Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial. Características y actuación en Educación Física*. En Revista Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, año 29, N° 14, pp. 71-94
- Grajales Nishimura, R. M. (2013) *Actitud de docentes de escuelas secundarias ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas (Tesis de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional, México
- Hurtado, C. U. (2013) *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Madrid: UAM
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Recuperado de <http://goo.gl/yFJM5>.
- Jacinto, C. (2009) *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. En Debate 7 del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
- Juárez Núñez, J. M.; Combini Salinas, S.; Garnique Castro, F. (2010) *De la educación especial a la educación inclusiva*. México: UAMUX. Argumentos, Vol. 23, N° 62, pp. 41-83
- Kaufmann, P. (2010) *La docente integradora en el aula: otra mirada*. En VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva*. Buenos Aires: SELEC-ASDRA
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007
- Ley Federal de Educación N° 24195. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993
- Ley N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2008
- Ley Nacional de Educación N° 26206. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2006
- Macías, F. E. (2003) *Niños con necesidades educativas especiales*. En Boletín Crianza Humanizada, Vol. 8, N°2
- Meir, C. y Lemmer, E. (2001) *Concepciones de los futuros docentes sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas multiculturales de Sudáfrica*. Perspectivas, Vol. XXXI, N° 3, 377-398. Citado en Grajales Nishimura, R. M. (2013) *Actitud de docentes de escuelas secundarias ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas (Tesis de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional, México
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Documentos para la Concertación Serie A, N° 19. Ciudad de Buenos Aires

- Montes, N y Ziegler, S. (2010) *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, N° 47
- Muntaner, Joan Jordi (2010) *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Navarro, J. (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Organización de las Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, EE. UU.
- Paniagua, C. (2005) *Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcances en el marco de la integración escolar*. En Revista Argentina de Psicopedagogía, N° 59
- Pascual Barrio, B. (2006) *Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español*. En Pulso: revista de educación, N°29, pp. 43-58
- Portuondo Sao, M. (2004) *Evolución del concepto social de discapacidad intelectual*. Ciudad de la Habana: Revista Cubana Salud Pública, Vol. 30, N° 4
- Resolución Ministerial N° 4635. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con Proyecto de Integración en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas*. Buenos Aires: Debate.
- Ruete, C. (2010) Legislación vigente respecto a la Educación Inclusiva. En VV. AA (2010) *Cuadernillo Educación Inclusiva*. Buenos Aires: SELEC-ASDRA
- Sáinz Martínez, A. (1996) *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Santos Guerra, M. A. (2011) *Equidad, diversidad e inclusión*. En Juan Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002) *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. En Revista CEPAL, N° 76, pp. 55-69
- UNESCO (1994) *Declaración y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España
- Verdugo Alonso, M.A. (2003) *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*. En Siglo Cero: Revista española sobre Discapacidad Intelectual, Vol. 34, N° 205, pp. 5-19

- Viú, N. E. (1999) *Las adaptaciones curriculares en el proceso de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales*. En Circular Técnica Parcial N° 13. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2000
- VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva*. Buenos Aires: SELEC-ASDRA
- Warnock, M. (1981) *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office. Citado en Bautista, R. (Comp.) (1993) *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe
- Warnock Report (1979) *Special Educational Needs, Report of the Committee of Inquiry into Education of handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Citado en Blanco Guijarro, R. (2002) *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (2002) *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 3. Necesidades Educativas Especiales y aprendizajes escolares*. Madrid: Editorial Alianza.

Eje Temático 4: Aprendizaje – Servicio

Colegio Buen Consejo (Barracas)

Trabajo en redes, desarrollo interorganizacional y educación en contexto vulnerable¹

JUAN MARTÍN FERNÁNDEZ Y RAÚL GÓMEZ ÁLZAGA²

Introducción

En esta ponencia se intentará mostrar que para lograr el objetivo de la inclusión social a través de la educación equitativa y de calidad es esencial el trabajo en redes con diversos actores de la comunidad local, complementando esfuerzos, recursos y saberes. Este trabajo en conjunto redundará en beneficios directos e indirectos para todos los actores involucrados en la tarea de superar las barreras socio-económicas y brindar a los estudiantes efectivas oportunidades de movilidad social.

El Colegio Buen Consejo fue fundado a principios del siglo XX en Barracas. Desde principios de la década de los 90 desarrolla un proyecto de inclusión e integración destinado 960 alumnas y alumnos de los ciclos inicial, primario y secundario. Un 65% de los estudiantes provienen de la Villa 21-24 y el otro 35% de los barrios vecinos (Barracas, La Boca, Constitución) y de los partidos linderos del conurbano sur (Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora). Actualmente el Colegio cuenta con dos sedes y en los últimos seis años ha logrado que el 100% de sus egresados realicen estudios superiores con posibilidad de acceso a empleos de calidad.

¹ Working with Inter-organizational networks and education at poverty environments.

² Juan Martín Fernández (Dr. Ciencia Política, Universidad de Granada; Desarrollo Institucional Colegio Buen Consejo, Barracas, CABA), jmartinfz@gmail.com. Raúl Gómez Álzaga (Abogado, UBA; Coordinador de red de instituciones educativas inclusivas MULTIPLICAR), rgomezalzaiga@yahoo.com.ar.

1. Marco teórico

Para este trabajo se utiliza la conceptualización teórica propuesta en distintos trabajos por el equipo de investigación liderado por Pablo Forni para las Organizaciones del Sector Civil de base del conurbano bonaerense, que entendemos es aplicable a instituciones educativas en condiciones de exclusión.

Desde una mirada de la filosofía política nos ha sido muy útil la conceptualización de las comunidades locales propuestas por Alasdair MacIntyre. La importancia de las comunidades locales trazadas por valores y virtudes esenciales a las prácticas compartidas internamente en cada comunidad local, poniendo la mirada en cada persona y en la importancia de trabajar mancomunadamente con otras comunidades locales.

2. Comunidades locales y redes comunitarias

Para el inicio de un trabajo social en red es necesaria la pre-existencia de comunidades locales con fines u objetivos sociales similares especialmente de ámbito local pero sin excluir a comunidades aledañas.

En orden con el pensamiento de Alasdair MacIntyre las comunidades locales se conforman desde la base misma de la sociedad. Por ejemplo: las escuelas, los hospitales, las universidades, los clubs, las instituciones benéficas, las ongs, los grupos religiosos, etc., son típicas comunidades locales mediante las cuales se puede desarrollar el bien intrínseco de cada comunidad y el desarrollo personal de sus integrantes. Además, las personas participan en diversas comunidades locales generando una red de reciprocidad interna y externa. Por tal motivo vemos oportuno especificar que cuando MacIntyre habla de comunidad no se refiere exclusivamente a una sola comunidad sino a todas las comunidades en las que se halle involucrado un individuo por las actividades sociales que desempeña en su vida cotidiana. La pertenencia a una comunidad o a varias comunidades permite que los individuos *florezcan* aprendiendo de la experiencia del lugar que ocupan en dichas comunidades.³

“Éste es un proyecto de inclusión entre la villa y el barrio, y una integración entre lo público y lo privado, cosas que a veces en Argentina se ven como antagónicas. Lo que buscamos es tender puentes. Una de las mejores apuestas que se puede hacer por el país es la educación. Este país

³ Cfr. Alasdair MacIntyre, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 2004, pp. 190, 191 y 322; Cfr. Alasdair MacIntyre, *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001, pp. 128-130, 158 y 159.

sale adelante con educación y con cultura. Estamos apostando a eso a nivel comunitario, a nivel Barracas, Villa 21. Ojalá pueda replicarse esto en otros lados”⁴

Para alcanzar estas ambiciosas metas el Colegio Buen Consejo desde el comienzo se encontró con evidentes limitaciones individuales, por lo que en forma inmediata se priorizó el trabajo en redes en distintos niveles (sacerdotes de la Villa 21, sector público, fundaciones, ONGs, empresas y donantes particulares).

Cuando el Colegio Buen Consejo comenzó a recibir en sus aulas un alto porcentaje de alumnos de la vecina Villa 21-24, se estableció un vínculo estrecho con las organizaciones barriales y en especial con la Parroquia Nuestra Señora de Caacupé. Dicha parroquia fue fundada a fines de la década de 1970 y el complejo poblacional hoy alberga a aproximadamente 50.000 personas.

Con la llegada del Padre Pepe Di Paola como párroco en 1997, la relación con la villa 21-24 se afianzó con una mirada integral compartida que no se limitaba a la contención. La meta era alcanzar mejor educación posible para lograr una efectiva promoción social, de modo que cada alumno tuviera la oportunidad de crecer y salir de la situación de marginación estructural.

Luego el círculo de influencias se fue ampliando cada vez más. A partir de la crisis del 2001 surgieron en las villas y asentamientos del AMBA innumerables organizaciones de la sociedad civil para atender problemas acuciantes. Lentamente comenzó a surgir una natural relación entre dichas asociaciones civiles y el colegio Buen Consejo.

En el área de influencia de la Villa 21-24, además del trabajo con el equipo de curas villeros el Buen Consejo actúa en forma complementaria con una diversidad de entidades: Centros de apoyo escolar (Uniendo Caminos, Pilares), Parroquia de la Natividad (apoyo de gabinete psicológicos), desarrollo de la mujer (Mujeres 2001), acceso a la educación superior (Futuros Profesionales-Integrar), Centro Metropolitano de Diseño (dependiente del gobierno de la Ciudad), Fundación Contemporánea (liderazgo social y participación ciudadana)

También se han realizados trabajos con diversas ONGs como Alameda, Universitarios para el desarrollo y el Instituto para el Matrimonio y la Familia de la UCA. Algunos colegios secundarios colaboran con trabajos manuales de refacción del establecimiento (Los Molinos y Bosque del Plata).

Como explica claramente Rupert Chisholm:

⁴ Cfr. Diario Infobae, "Un colegio privado de Barracas, puerta de inclusión para los chicos de la Villa 21", 7 de diciembre de 2012.

La red surge de necesidades mutuamente complementarias, puntos de acuerdo o áreas de interés conjuntas. Las organizaciones desarrollan redes a fin de enfrentar meta-problemas que no pueden ser siquiera apreciados adecuadamente desde cada organización en forma aislada.⁵

La tarea del Colegio no acaba cuando los estudiantes reciben el título secundario pues desean continuar con estudios superiores. Para hacer posible estos estudios universitarios buscamos becas en diversas universidades: UCA, El Salvador, UADE, Cemic, Fundación Barceló, Austral, etc.

Por otro lado, algunos estudiantes del colegio asumen posiciones de liderazgo en el grupo de Exploradores que funciona en la órbita de la Parroquia Caacupé y -algo que produce una especial satisfacción- entre el plantel de profesoras haya varias egresadas del Colegio Bueno Consejo.

Pero el objetivo del proyecto educativo en Barracas no se agota en brindar educación con equidad y calidad, sino también en superar las barreras sociales y espaciales, que convierten a las villas en virtuales ghettos aislados del tejido urbano. Para alcanzar esta meta ambiciosa es imprescindible un esfuerzo conjunto entre múltiples sectores. El proyecto educativo refleja un sistema novedoso de integración entre el ámbito estatal y el privado al servicio de una mejor educación de los niños, niñas y adolescentes en Barracas que permite alcanzar una estructura económica sostenible.

En el Buen Consejo existe un sistema de financiamiento integrado en la que a través del aporte estatal, de capitales privados, de una accesible cuota de los alumnos y de un sistema de patrocinio se busca lograr la sustentabilidad económica.

Aplicando la *teoría de dependencia de recursos* (Resource Dependency Theory) para los centros educativos de inclusión social se puede decir que:

“Las organizaciones no son capaces de generar internamente los recursos, o bien las funciones requeridas para su mantenimiento, y por lo tanto deben iniciar transacciones y relaciones con elementos en su medio ambiente, que puedan proveerle los recursos y servicios que necesita”.⁶

⁵ Cfr. Chisholm, Rupert F., *On the Meaning of Networks, Group & Organization Management*, vol. 21, N° 2, pp. 216-236, 1996; Cfr. Pablo Forni, Luciana Castronuovo y Mariana Nardone, "Las organizaciones en red y la generación de capital social. Implicancias para el desarrollo comunitario", *Miríada*, Vol 4, N° 8, 2012.

⁶ Cfr. Aldrich H. Pfeffer, "Environments of Organizations". *Annual Review of Sociology*, Vol. 2, 1976, pp. 79-105.

Para el sostenimiento de becas, para los proyectos importantes de mantenimiento que demanda un edificio centenario y para la construcción de la nueva sede de la calle Río Cuarto buscamos el apoyo de particulares, en primer lugar de las pymes y grandes empresas radicadas en el entorno del Colegio. Barracas es una zona donde tienen sus oficinas o depósitos una gran cantidad de entidades de este tipo por lo que apelamos a su responsabilidad social. La red de padrinos y donantes se extiende a personas de todo el AMBA, que colaboran en la medida de sus posibilidades según sus recursos económicos.

3. Hacia una nueva etapa de construcción de redes y desarrollo comunitario.

Luego de trabajar en la inclusión social educativa, hemos podido avanzar en el establecimiento de lazos comunitarios, se está consiguiendo una estructura sustentable en lo económico (a partir del esfuerzo conjunto comunidad, Estado, padrinos y donantes particulares). Esto ha permitido que las últimas cinco promociones de estudiantes egresados en su mayoría estén realizando estudios superiores y cuenta con la posibilidad de acceder a buenos empleos.

En los últimos años distintos medios de comunicación de alcance nacional se han hecho eco de la tarea silenciosa pero eficaz de nuestros docentes, visibilizando los logros que se han ido alcanzando.

De la relación con innumerables instituciones relacionadas con la educación y la inclusión surgió una nueva demanda: armar una Red colaborativa de centros educativos: Centros de apoyo Escolar, Universidades, Parroquias, Organizaciones de la Sociedad Civil vinculadas a la educación. En fin, todos aquellos actores que tuvieran la inquietud de crecer a través de compartir experiencias, logros, noticias, búsquedas laborales, etc.

Para ello el Colegio Buen Consejo, junto con el Colegio María de Guadalupe (del Barrio Las Tunas, Tigre), lanzó la página de Facebook MULTIPLICAR – Red Educativa para la Inclusión Social, que en menos de un año ya cuenta con más de 160 miembros, tanto del AMBA como de otras provincias de la República Argentina. Esta página funciona en forma horizontal y tiene un impacto contagioso, ya que permite replicar experiencias de otros centros educativos y sirve como estímulo para avanzar en la misión educativa.

En el mismo sentido, para promover la práctica de compartir experiencias, el Buen Consejo realizó en 2014 la 1ra Jornada para Centros Educativos de Inclusión Social, a la que asistieron cerca de cien personas, en su mayoría del AMBA. Se contó con la asistencia del Padre Pepe di

Paola, funcionarios de la cartera educativa del gobierno de la Ciudad, de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Argentina. Y miembros de distintos colegios que compartieron sus experiencias como por ejemplo: uso de tecnologías en el aula y desarrollo de fondos. El 23 de octubre de 2015 el Colegio Buen Consejo organizará la 2da edición de la Jornada, con la colaboración del Centro Metropolitano de Diseño que cederá el uso del Auditorio con capacidad para 200 personas.

A lo largo de este camino, donde ha habido un número de pequeño de dificultades a superar, se han ido acumulando competencias y saberes que también pueden ser aprovechados por otras entidades educativas que trabajan en la inclusión social. Esto ha despertado el interés académico; en la actualidad están en desarrollo dos investigaciones de posgrado sobre educación e inclusión en contextos de pobreza y otro sobre educación diferenciada e inclusión social.

Finalmente, aprovechando la oportunidad que en 2018 se cumplirán los cien años de la fundación del colegio Buen Consejo, nos hemos puesto como objetivo la publicación de un libro donde se describa de un modo didáctico la historia del Colegio y cómo éste lleva a cabo su tarea educativa, de modo que puedan ser replicados por otras instituciones similares aquellos ejemplos que puedan ser útiles.

4. Conclusión

Las comunidades locales son esenciales para la educación en contexto vulnerable partiendo de la escuela como principal comunidad educativa. El trabajo en redes entre diversas comunidades locales no sólo favorece la tarea educativa para la inclusión social sino que es un requisito indispensable para pasar del rol pasivo de la “escuela contenedora” a una institución que estimule a que sus alumnos desplieguen su máximo potencial, puedan superar las barreras socio-económicas, accedan a estudios superiores y empleos bien pagos.

A lo largo de esta ponencia se ha visto la influencia sumamente positiva de comunidades locales trabajando en red junto con otras comunidades locales afines que permitan potenciar la educación de sus alumnos y de fortalecer el sentido y la existencia de otras comunidades locales afines.

Bibliografía

Alasdair MacIntyre, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 2004.

Alasdair MacIntyre, *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001.

Pablo Forni, Luciana Castronuovo, Mariana Nardone, *Las organizaciones en red y la generación de capital social. Implicancias para el desarrollo comunitario*, *Miriada*, Vol 4, N° 8 (2012).

Pablo Forni, Marcelo Siles y Lucrecia Barreiro, *¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión Social y Pobreza? Estudios de Caso en Buenos Aires, Argentina*, *Research Report* N° 35, diciembre 2004.

Pablo Forni, *Las Redes Inter-Organizacionales y el Desarrollo de las ONGs de Base. Estudios de Caso en el Gran Buenos Aires durante la década del '90*, *Organizacoes & Sociedade*, Bahia, Salvador, v.8 - n.20, Enero-abril, 2001.

Fuentes bibliográficas y periodísticas sobre el Colegio Buen Consejo

Diario Clarín, *De la villa a la universidad*, 6 de marzo de 2011.

Diario Infobae, *Un colegio privado de Barracas, puerta de inclusión para los chicos de la Villa 21*, 7 de diciembre de 2012, <http://goo.gl/XVz0cc>

Diario La Nación, *Los jóvenes, más positivos que los adultos*, 6 de octubre de 2012.

<http://goo.gl/zu5Hck>, *Escuelas todo terreno, Vaso Medio Lleno*, La Nación, 5 de julio de 2011.

<http://goo.gl/BPJfY>, *Primeros universitarios*, La Nación, 3 de marzo de 2012. En:

<http://goo.gl/2OTpkB>, *Atraverse a lograr lo que se creía imposible*, La Nación, 2 de septiembre de 2013.

Silvina Premat, *Pepe. El cura de la villa*, Sudamericana, Buenos Aires, 2013.

Enlaces de interés

Colegio Buen Consejo. <http://goo.gl/B17p4t>, Facebook: Buen Consejo/AESES.

MULTIPLICAR – Red Educativa para la Inclusión Social (Facebook)

Fundación Uniendo Caminos, <http://goo.gl/7wGfih>

Ashoka, <http://goo.gl/DIcB47>

Fundación Contemporánea, <http://goo.gl/gB9Xub>

Centro de Apoyo Escolar San Francisco, <http://goo.gl/aMRTZy>

Futuros Profesionales – Integrar, <http://goo.gl/1kdvZW>

Centro Educativo Los Pinos, <http://goo.gl/TDMvE>

Creer Hacer, <http://goo.gl/CBMPlq>

Junior Achievement, <http://goo.gl/4KZ0y0>

Escuela de Música Caacupé, <http://goo.gl/0laCHw>

Colegio María de Guadalupe (Barrio Las Tunas, General Pacheco),
<http://goo.gl/0xgK16>

Enseñá por Argentina, <http://goo.gl/w2Iazu>

Colegio Madre Teresa (Virreyes), <http://goo.gl/bR0YN>

Aprendiendo para servir

LUCÍA SANCHEZ ZINNY Y TRES ALUMNAS DE 5° AÑO DE SECUNDARIA¹

Resumen

Conscientes de que nuestra comunidad educativa es privilegiada, tanto a nivel económico como familiar y cultural nuestra inquietud, desde el *Departamento de Acción Social*, es brindar a las alumnas, ex alumnas, docentes y familias del Colegio espacios donde puedan vivir la solidaridad.

Tomar conciencia de *la necesidad del otro*, generar de este modo vínculos con la comunidad que nos rodea, poner la mirada en el prójimo logrando así que el aprendizaje sea mutuo. De todo esto surgen *proyectos de aprendizaje y servicio*, campañas, talleres y actividades extra escolares.

Para involucrar a todo el colegio cada curso, realiza un proyecto de aprendizaje y servicio por año, que lo vuelca en alguna de las instituciones con las que trabajamos.

Es nuestro objetivo en esta presentación dar a conocer los mismos, la forma en que lo hemos trabajado o trabajaremos y los resultados obtenidos. También presentaremos testimonios de quienes han participado y quienes pudieron disfrutar de estas instancias.

A modo de ejemplo citaremos ahora el que realizaron las alumnas de 2° grado, quienes confeccionaron cuadernos reciclados para los chicos de la Escuela n°4 y del Jardín Juan Diego que asisten al Taller de Fonoaudiología, la obra de teatro realizada por las alumnas de 6° grado con sus pares del Colegio Buen Consejo y destinado a 2° grado de dicho colegio y los juegos para fomentar habilidades sociales que realizan las alumnas de tercer año con el Colegio Madre Teresa.

Como las alumnas son las protagonistas de los proyectos, queremos que ellas participen en nuestra exposición.

¹ Colegio El Buen Ayre, lsanchezzinny@colegioelbuenayre.edu.ar.

Palabras claves:

Departamento de Acción Social – La necesidad del otro – Proyecto de aprendizaje y servicio.

Introducción

El Departamento de Acción Social (D.A.S) del Colegio Buen Ayre surgió hace 20 años como iniciativa de un grupo de alumnas que querían llevar adelante una acción solidaria. El destino elegido fue Villa Paranacito en la provincia de Entre Ríos. Las actividades consistían en realizar ferias de ropa usada, festivales y juegos para los chicos, y charlas de formación para los padres. Con esos campamentos solidarios surgieron nuestros primeros Proyectos de Aprendizaje y Servicio. Las alumnas llevaban a la comunidad de Paranacito conocimientos de salud e higiene. Sus proyectos eran sobre: alcoholismo, alimentación sana, vacunación, higiene bucal, higiene del hogar, acompañados por campañas de productos de limpieza, alimentos y ropa.

Desarrollo

Conscientes de que nuestra comunidad educativa es privilegiada, tanto a nivel económico como familiar y cultural nuestra inquietud, desde el Departamento de Acción Social (D.A.S.), es brindar a las alumnas, ex alumnas, docentes y familias del Colegio espacios donde puedan vivir la solidaridad.

Tomar conciencia de la necesidad del otro, generar de este modo vínculos con la comunidad que nos rodea, poner la mirada en el prójimo logrando así que el aprendizaje sea mutuo.

El D.A.S lleva a cabo su misión a través de: campañas, talleres, actividades extra escolares (DAS+), actividades de gestión y proyectos de aprendizaje y servicio (P.A.S).

Las campañas son colectas de diferentes productos, destinadas a las instituciones con las que trabajamos, según la necesidad de cada una. Se busca fomentar la generosidad de las alumnas y familias del colegio.

Campañas:

- *útiles escolares*: en el mes de octubre, las alumnas de primaria organizan una colecta para armar las cartucheras para los egresados de la sala de 5 años del Jardín Juan Diego.
- *pañales*: en el mes de marzo, nuestro Jardín de Infantes Buen Molino organiza una campaña de pañales y ropa para bebés para el C.A.M. (Centro de Ayuda a la Mujer). Se inicia el 25 de marzo, día del niño por nacer.
- *huevitos de Pascua*: en el mes de abril, las alumnas de primaria juntan huevitos para los chicos del Jardín Juan Diego.
- *alimentos no perecederos*: está dirigida a A.C.E.R. C.O.N.I.N. y se realiza durante dos eventos puntuales: el Family Day y la Cena de ex alumnas.
- *día del niño*: en el mes de agosto, Buen Molino organiza una campaña de juguetes destinado a los chicos de C.O.N.I.N. Tigre y San Isidro y para los que asisten a los talleres de fonoaudiología y apoyo escolar.
- *cajas de navidad*: en el mes de noviembre, las ex alumnas y el personal del colegio junto con las familias de nuestro Jardín de Infantes arman cajas con alimentos y regalos personalizados para la comunidad de C.O.N.I.N. Tigre y para las familias de los chicos que participan de nuestros talleres.
- *ropa*: en el mes de marzo y abril, la comunidad del colegio realiza una colecta de ropa y otros artículos que se venderán en la Feria de Oportunidades del DAS y en las ferias de los Campamentos Solidarios.

En los talleres se busca brindar diferentes herramientas para el desarrollo personal. Funcionan semanalmente, en el colegio, coordinados por madres, ex alumnas y alumnas voluntarias.

Talleres:

- *Fonoaudiología*: madres y ex alumnas de nuestro colegio trabajan con 20 chicos de la Escuela N° 4 y el Jardín Juan Diego para mejorar su pronunciación, mediante ejercicios y juegos.
- *Tejido y costura*: madres y ex alumnas enseñan a tejer y a coser a las madres de los chicos que asisten al taller de fonoaudiología. La venta de estos productos significa para ellas un ingreso importante y una motivación para aprender el oficio.
- *Apoyo escolar*: alumnas de 5° y 6° año de secundaria dan clases de apoyo a los alumnos de primaria de la Escuela N°4.

- *Santa Ana*: destinado a las alumnas de 1º, 2º y 3º grado de la escuela primaria de nuestro colegio. Un grupo de madres voluntarias les enseñan a tejer y confeccionar mantas que se llevan a los campamentos solidarios.
- *Taller San José*: destinado a las alumnas de 1º, 2º y 3º grado de la escuela primaria de nuestro colegio. Un grupo de madres voluntarias les enseñan a confeccionar un adorno navideño para colocar en las cajas de navidad.

El DAS + es un programa de actividades extraescolares dirigido a fortalecer en las alumnas de secundaria las virtudes relacionadas a la solidaridad. Se propone un espacio distinto al académico, en el que las chicas se ponen al servicio de los demás, brindando parte de su tiempo libre.

DAS +:

- Apoyo escolar en el comedor del Colegio, para los alumnos de la Escuela N° 4.
- Apoyo escolar en C.O.N.I.N. San Isidro, para los chicos del centro.
- Madrinazgo espiritual en el C.A.M.: nuestras alumnas se comprometen a rezar por las mujeres en riesgo de aborto y por sus bebés, durante todo el embarazo.
- Bautismos en el C.A.M.: estas mismas chicas participan en la organización de la celebración y comparten con las familias la alegría de recibir este sacramento.
- Campamentos solidarios en Lima- Zárate, para las alumnas de secundaria.
- Visitas al Hogar de ancianos Santa Rita.

Las actividades de gestión tienen un doble objetivo: brindar un servicio a la comunidad del colegio y recaudar fondos para solventar nuestros proyectos.

Actividades de gestión:

- *Family Day*: esta fiesta se realiza una vez al año, en el mes de abril. Nuestro departamento tiene a su cargo el buffett. La ganancia es para solventar los proyectos del DAS.
- *Feria de Oportunidades*: durante el mes de mayo, el D.A.S realiza una feria de ropa, artículos del hogar, calzado, juguetes, libros, etc. para las familias y personal del Colegio.

- *Venta de uniformes usados*: el D.A.S ofrece, durante todo el año, uniformes usados de nuestro colegio, del Jardín Buen Molino y de Los Molinos a precios sumamente razonables.
- *Venta de libros de formación*: durante todo el año, se puede adquirir en nuestra oficina una variedad de libros de formación, espiritualidad, doctrina, testimoniales, sobre la familia, etc.

Los proyectos de Aprendizaje y Servicio (P.A.S) son servicios solidarios destinados a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas de una comunidad (“con” y no sólo “para” ella), protagonizados activamente por estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, articulados intencionadamente con los contenidos académicos (contenidos curriculares, investigación, desarrollo de competencias para el trabajo, liderazgo y compromiso ciudadano)

Para diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio se deberán tener en cuenta tres elementos esenciales.

- la participación de todos los actores, especialmente de los estudiantes.
- la inclusión de aprendizajes curriculares específicos, dando cuenta de qué asignaturas y temas estarán involucrados, asegurando su posterior evaluación.
- actividades solidarias que redunden en una respuesta efectiva a necesidades sentidas de la comunidad pero que, a la vez, puedan ser desarrolladas por los estudiantes, en relación con sus características y su preparación.

Por ejemplo: Hacer una campaña o una colecta es un servicio solidario. Estudiar Tecnología para construir un robot miniatura es aprendizaje. Estudiar para dar energía a comunidades rurales sin red eléctrica es Aprendizaje y Servicio. Recolectar materiales de construcción y alimentos para un barrio popular es una actividad solidaria. Diseñar “maquetas” para la entrega en la Asignatura “Diseño I” (Facultad de Arquitectura) es aprendizaje. Diseñar y construir viviendas en colaboración con una cooperativa local y con supervisión docente es aprendizaje-servicio.

Itinerario de un proyecto de aprendizaje y servicio

En los proyectos de aprendizaje-servicio, hablamos de “itinerario” para indicar una serie de etapas y procesos transversales que, a la luz de la práctica y de la elaboración teórica, resultan los más adecuados para su desarrollo. Este itinerario se propone como un instrumento útil para los responsables del proyecto, pero no debe ser considerado un esquema rígido.

1. *Motivación inicial*: Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto – Motivación institucional: ¿Cuáles son las cuestiones sociales que nos interpelan en nuestra comunidad? ¿Cuáles son las fortalezas pedagógicas e institucionales de estos proyectos para nuestra institución educativa? – Motivación personal: ¿Quiénes son los docentes/estudiantes más motivados para iniciar/liderar el proyecto? ¿Por qué yo voy a participar?
2. *Diagnóstico*: Identificación de la necesidad/problema/desafío. Diálogo y consultas con la comunidad. El diagnóstico es la base para “Planificar” actividades colectivas que mejoren su situación.
3. *Planificación y Diseño*: Decisiones institucionales y vinculadas al aprendizaje, acuerdos inter-institucionales, decisiones curriculares, definición de objetivos y actividades de aprendizaje vinculadas a las actividades de servicio planeadas. Pasos: a) Fundamentación b) Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje c) Destinatarios del servicio solidario d) Actividades del servicio solidario e) Contenidos y actividades del aprendizaje f) Tiempos g) Responsables y protagonistas h) Fuentes de recursos i) Evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.
4. *Ejecución*: Puesta en marcha del proyecto. Seguimiento. Monitoreo, ver que el diseño y la planificación se lleve a cabo.
5. *Cierre*: Evaluación final de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio, o de acuerdo al grado de protagonismo. Debe haber un reconocimiento. También pueden celebrarlo con la comunidad.

A lo largo del desarrollo de estas etapas es necesario considerar diversos procesos que las atraviesan, para otorgarle más solidez al proyecto y alcanzar sus objetivos plenamente: el proceso de reflexión, el proceso de sistematización y el proceso de evaluación.

INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA	INTENCIONALIDAD SOLIDARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la calidad de los aprendizajes formales y no formales. • Aprender a aprender, articulando la teoría con la práctica. • Aprender a hacer, desarrollando habilidades, saberes y competencias para la vida, el trabajo y la ciudadanía. • Aprender a ser ciudadanos participativos y solidarios. • Aprender a vivir juntos: valorando la diversidad, y aportando responsablemente al bien común. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un servicio eficaz a la comunidad. • Promover respuestas eficaces y participativas a los problemas sociales, para superar las respuestas exclusivamente asistencialistas. • Contribuir a modificar la cultura clientelista, estimulando el protagonismo de los jóvenes y de los más pobres. • Articular redes sociales colaborativas con la escuela y las organizaciones.

Diferencia entre P.A.S y actividades solidarias

Iniciativas solidarias asistemáticas/voluntariados: actividades ocasionales, promovidas y gestionadas aisladamente, con escasa o nula articulación con los contenidos curriculares. Son “asistemáticas”, atienden una necesidad específica por un lapso acotado, no son planificadas institucionalmente. El principal destinatario: comunidad beneficiaria, el énfasis está puesto en atender una necesidad, y no en generar una experiencia educativa. La participación es, generalmente, voluntaria, y no se evalúa ni formal ni informalmente el grado de participación de los estudiantes ni los aprendizajes desarrollados.

Servicio Comunitario Institucional y Voluntariado: actividades solidarias que forman parte explícita de la misión institucional, y son diseñadas y gestionadas con soporte institucional. Ese apoyo suele permitir que las acciones solidarias sean sostenidas en el tiempo, y de mayor eficacia y sustentabilidad. En general apuntan simultáneamente a atender necesidades sociales, y a la formación de los estudiantes en el compromiso social y la participación ciudadana. Estas actividades suelen tener un fuerte impacto en el desarrollo personal de los estudiantes, aunque los aspectos formativos de las acciones solidarias no suelen ser planificados intencionadamente y discurren en paralelo con la formación académica sin enriquecerse mutuamente.

Aprendizaje-servicio: son aquellas experiencias, prácticas y programas que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales; que atienden simultáneamente objetivos de aprendizaje y de servicio efectivo a la comunidad, en las que los destinatarios del proyecto y los estudiantes

son simultáneamente proveedores y beneficiarios de servicios ya que ambos se benefician con el proyecto; y en los que la población atendida es percibida al mismo tiempo como proveedora de servicios.

P.A.S. del Colegio Buen Ayre:

Primaria: 1° grado: regalos navideños para Jardín Juan Diego, 2° grado: cuadernos reciclados para los chicos de apoyo escolar, 3° grado: procesos productivos con los chicos de Madre Teresa, 4° grado: juegos para fomentar la lectoescritura con los chicos de escuela n°4, 5° grado: pesebre viviente en Conin Tigre y Conin San Isidro, 6° obra de teatro con las chicas de 6° grado del Colegio Buen Consejo.

Secundaria 1° año: narraciones dramatizadas para los chicos de Conin San isidro y Conin Tigre, 2° año: clínica de hockey con los chicos de 2° año del Colegio madre Teresa, 3° año: habilidades sociales con los chicos de 6° grado del Colegio Madre teresa, 4° año: huertas domiciliarias para las madres de Conin Tigre y Jardín juan Diego, 5° año: armar un dpto. de fundraising para Conin San Isidro, 6° año: mural pintado con imagines de la Creación en la Capilla Medalla Milagrosa de José León Suarez.

Proyecto de Aprendizaje y Servicio de 3° grado: Procesos Productivos

1. Descripción:

Realización de juegos didácticos, donde puedan aprender el circuito productivo de los alimentos.

2. Fundamentación:

La educación de la solidaridad y, más en general, las virtudes sociales y los buenos sentimientos y actitudes hacia los demás (comprensión, aceptación, generosidad, colaboración, justicia, compasión, solidaridad) debe comenzarse en el entorno social más inmediato al niño: la familia y el colegio.

Hoy en día, es un hecho comprobado que existe una multitud de jóvenes rodeados de medios materiales que no han ganado con esfuerzo, a los que sus padres –con una mal entendida buena intención- han ahorrado trabajos y obras de servicio hasta en la propia familia.

Teniendo en cuenta que una de las tareas fundamentales de la escuela a través del docente es:

- Contribuir a la formación de las alumnas como estudiantes
- Contribuir a la formación de las alumnas como ciudadanas
- Instaurar un ambiente de trabajo cooperativo
- Convocar a las alumnas a comprometerse en situaciones que trasciendan las paredes del aula o de la escuela

- Crear condiciones que favorezcan la construcción de una posición reflexiva en relación con las actividades áulicas,

hemos decidido llevar adelante con las alumnas de 4° grado un proyecto de aprendizaje y servicio, a través del cual esperamos que las mismas desarrollen competencias y habilidades tanto intelectuales como sociales, promoviendo la solidaridad, generosidad, responsabilidad, el compañerismo y orden; enmarcando el trabajo en equipo. Valiéndonos para ello de todo tipo de recursos que les permitan llevar adelante a todas las integrantes del proyecto tanto las actividades previas como las de desarrollo y las posteriores a la realización del mismo.

3. Objetivos de aprendizaje:

- Conocer el circuito productivo de diferentes alimentos y sus etapas.
- Diferenciar actividades económicas primarias, secundarias, y terciarias.
- Promover la solidaridad y la apertura a niños de otras escuelas y otros contextos sociales a través de actividades lúdicas.

4. Objetivos de servicio:

- Colaborar en el afianzamiento de conceptos de Cs. Naturales por parte de los niños del Colegio Madre Teresa.
- Brindar a los alumnos del Colegio Madre Teresa, un momento de aprendizaje en un espacio novedoso para ellos.

5. Contenidos:

- Actividades económicas primarias: agricultura, ganadería, actividad forestal, actividad pesquera, minería.
- Actividades económicas secundarias y terciarias: las industrias, el comercio, el transporte.
- Circuito productivo: etapas, vinculación de actividades económicas.

6. Responsables: Maestras de 3° grado del Buen Ayre: Angeles Gutierrez y María Mountford.

7. Destinatarios: Alumnos de 2° grado del Colegio Madre Teresa

8. Tiempo: 3 semanas

9. Lugar: Colegio Buen Ayre

10. Actividades previas:

Los ambientes y los recursos:

- Trabajamos en clase con el libro de Ciencias Sociales. Leemos las páginas 40 a 51.

- Trabajamos en el Smart Room con videos sobre las etapas del circuito productivo.

Actividades económicas:

- Lectura de las páginas 64 a 69.
- Visitamos la planta de Kraft, y observamos la elaboración de distintos productos.
- Recibimos una charla de la empresa Ledesma sobre el circuito productivo del papel y el azúcar.

11. Actividades de desarrollo:

- Preparamos con las alumnas de 3° grado galletitas, analizando materia prima y circuito productivo. Las masas se cocinan en el colegio.
- Invitamos a los alumnos de 2° grado del Colegio Madre Teresa a jugar en diferentes stands, que representen las distintas etapas del circuito productivo, y las actividades económicas primarias, secundarias y terciarias. En cada stand, los alumnos recibirán una cantidad de dinero determinado por participar.
- Previamente a la participación en los juegos, se formarán grupos que integren alumnas del colegio con los chicos de Madre Teresa, y se les darán distintas preguntas para que puedan conocerse:

1. ¿Cómo te llamás?
2. ¿Cuántos años tenés?
3. ¿Cuántos hermanos tenés?
4. ¿Qué te gusta ver en la tele?
5. ¿Cuál es tu comida preferida?
6. ¿Cuál es tu color preferido?
7. ¿Qué materia te gusta más?
8. ¿Qué música te gusta?
9. ¿Qué querés ser cuando seas grande?
10. ¿A qué te gusta jugar?

Formación de grupos: entregamos papelitos de distintos colores al azar, se reúnen los que tienen el mismo color. Formamos 10 grupos de 8 aprox.

Juegos:

- Stand 1: Juego de la Siembra (emboque de “semillas” en aros)
- Stand 2: Juego de la Cosecha (por grupos, carreras para buscar espigas de trigo)
- Stand 3: Transporte de la materia prima a las fábricas (carrera para transportar harina a las fábricas, usando camiones de tela).

- Stand 4: Juego de elaboración del producto y envasado (envasado de las galletitas o alfajores previamente cocinados en el colegio)
- Stand 5: El comercio (compran las galletitas y vasos de jugo con el dinero que fueron ganando por los distintos trabajos realizados en los stands anteriores)

Los juegos se realizarán por turnos, con dos grupos por juego cada vez.

Juego de la siembra: tomar semillas del canasto y tirarlas de a una y desde la distancia marcada para embocar en los aros, hasta que se acaben las semillas. Cada 5 semillas que embocan, el grupo recibirá un peso.

Juego de la cosecha: se forman filas por grupo, deben correr hasta las espigas, tomar una, y volver al punto de partida y colocarla dentro del canasto. Cuando llega uno, sale el otro.

Cada 5 espigas recolectadas, el grupo recibirá 1 peso.

Juego del transporte: deben tomar un paquete de harina cada uno, sosteniéndolo con la boca, se ubican tres chicos adentro de cada camión, y salen en carrera caminando rápido (no corriendo) desde un arco hasta el otro, donde deben dejar los paquetes y volver. Suben otros tres al camión, y repiten.

Una vez que llevaron 9 paquetes se le entregan 5 pesos al grupo.

Juego de la elaboración y el envasado: una maestra estará poniendo dulce de leche en las tapitas de alfajor previamente cocinadas. Los chicos se acercan en orden y en fila de a uno, unen las tapas, ubican dos alfajores dentro de cada bolsa, la cierran con abrochadora y reciben 2 pesos cada uno.

Comercio: “Compran” los alfajores y un vaso de jugo para cada uno, con el dinero obtenido en los juegos. Cada bolsita cuesta dos pesos y el vaso de jugo 1 peso. Jugamos con el cálculo del dinero necesario y la entrega de vuelto.

Al finalizar los juegos, con las tarjetas que hayan recibido, los alumnos de 2º pasarán a “comprar” las galletitas y alfajores elaborados y envasados por las alumnas de 4to.

12. Cierre:

Trabajo oral con las alumnas de 3º y alumnos de 2º acerca de lo aprendido durante la jornada. Repaso del circuito productivo a través del juego. Les preparamos tarjetas de agradecimiento por haber participado a los alumnos de 2º con un mini esquema del circuito productivo.

Trabajo escrito de reflexión acerca de la actividad realizada con las alumnas de 3º. Armado de carteleras.

Proyectos de Aprendizaje y Servicio de 4° grado: Juegos didácticos para fomentar la lecto-escritura

1. Descripción:

Realización de un set de juegos didácticos, que favorezcan y estimulen el desarrollo de las etapas de lecto-escritura y la práctica de valores. El mismo se utilizará en una “tarde de juegos” con los chicos de 2° grado de la Escuela N°4.

2. Fundamentación:

La educación de la solidaridad y, más en general, las virtudes sociales y los buenos sentimientos y actitudes hacia los demás (comprensión, aceptación, generosidad, colaboración, justicia, compasión, solidaridad) debe comenzar en el entorno social más inmediato al niño: la familia y el colegio. Un proyecto solidario es una ocasión para llevar a cabo y vivenciar la educación en valores. Su organización y puesta en práctica supone el desarrollo de competencias y habilidades tanto sociales como intelectuales; generando un espacio en el que los alumnos puedan tomar conciencia de las problemáticas sociales.

Teniendo en cuenta que una de las tareas fundamentales de la escuela a través del docente es:

- “Contribuir a la formación de las alumnas como estudiantes
- Contribuir a la formación de las alumnas como ciudadanas
- Instaurar un ambiente de trabajo cooperativo
- Convocar a las alumnas a comprometerse en situaciones que trasciendan las paredes del aula o de la escuela
- Crear condiciones que favorezcan la construcción de una posición reflexiva en relación con las actividades áulicas,”

realizaremos con las alumnas de 4° grado un Proyecto de Aprendizaje y Servicio (PAS).

3. Objetivos de aprendizaje:

- Estimular el desarrollo de las etapas de lecto-escritura.
- Promover la solidaridad y la apertura a niños de otras escuelas y otros contextos sociales a través de actividades lúdicas.

4. Objetivos de servicio:

- Colaborar en el afianzamiento de la lecto-escritura por parte de los niños de la Escuela n°4.
- Brindar a los alumnos de la Escuela n°4, un momento de aprendizaje en un espacio novedoso para ellos.

5. Contenidos:

- Promover la solidaridad y la apertura a niños de otras escuelas y otros contextos sociales a través de actividades lúdicas.
- Desarrollar el espíritu solidario generando compromiso con la sociedad.
- Clasificación semántica de palabras: los verbos.

6. *Responsables:* Maestras de 4° grado del Buen Ayre: Sandra Marazato y Nidia Santa Cruz

7. *Destinatarios:* Alumnos de 2° grado de la Escuela N°4

8. *Tiempo:* 3 semanas.

9. *Lugar:* Colegio El Buen Ayre

10. *Actividades:*

Primera etapa:

En grupos de 5 integrantes las alumnas de 4° grado de El Buen Ayre junto con las docentes y madres invitadas, prepararán los set de juegos. También confeccionarán los suvenires para repartir al final del encuentro, como recuerdo a los chicos de la Escuela N° 4.

Juegos:

- Dominó de palabras y dibujos (sinceridad, no espiar las fichas del compañero)
- Mímica de acciones en cadena (escuchar al compañero)
- Rompecabezas de palabras (cooperar entre todos los del grupo)
- Asociación de letra inicial y final con el dibujo (respetar las reglas de juego)
- Memotest de vocales iniciales con dibujos (respetar el turno)
- Lotería de letras (paciencia para disfrutar el juego)

Segunda etapa:

Los chicos de la Escuela N° 4 vendrán al colegio a participar del taller de juegos. En equipos formados por alumnos de ambas escuelas recorrerán el circuito de 6 juegos. En cada juego se trabajará la lectoescritura y un valor. Al finalizar cada juego se les entregará una pieza de un rompecabezas de 6 partes, cada pieza simboliza el valor puesto en práctica durante el juego. Al terminar el circuito el cartón quedará completo y lo podrán canjear por un premio.

Luego compartiremos una merienda con tortas que prepararán las alumnas del Buen Ayre junto con sus mamás.

11. *Cierre*: se realizará una evaluación final de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio. Se les dará un reconocimiento a las alumnas mediante un diploma que las felicite por el trabajo realizado y se publicará en la página web del Colegio con fotos y notas de ese día para poder celebrarlo con las familias.

Proyecto de Aprendizaje y servicio de 6° año: Mural con imágenes de la Creación.

“Esa experiencia de ser salvados por El que nos mueve a amarlo siempre más”
Papa Francisco EG, n°264.

Curso: 6° A y B
Materias: Art, Computación y Doctrina Católica
Profesoras: Ma Paz Chasein; Graciela Peralta; Ma Beatriz Terzano;
Rita Bosch.

Unidades temáticas:

- Doctrina: Las relaciones entre el hombre y Dios. Historia de la Salvación. U 7 del programa (unidad 4 y 6 del libro)
- Art: técnica mural
- Computación: diseño de un cuadernillo pedagógico.

Objetivos:

Que las alumnas logren entender con profundidad la providencia y el amor de Dios en la Historia de la Salvación y sepan explicarlo a otras personas, plasmándolo en un cuadernillo pedagógico y en un mural.

Que las alumnas aprendan la técnica mural y sepan plasmarla en la realidad, prestando un servicio a una capilla carenciada del barrio José León Suarez.

Que las alumnas aprendan a diseñar en programas especializados de pc un cuadernillo pedagógico con ilustraciones, prestando un servicio a las catequistas de la capilla Medalla Milagrosa.

Tiempo: 4 semanas

Lugar: Capilla Medalla Milagrosa. José León Suarez

Actividades:

Las alumnas trabajaran divididas en 13 grupos integrados por alumnas de art, tic y de Doctrina tanto de A como B.

En A hay 20 alumnas serán 5 grupos de 4; en B hay 31 alumnas serán 7 grupos de 4 y 1 de 3 alumnas. En total 5 grupos de A y 8 de B: 13 grupos.

Investigaran con las profesoras de Doctrina la historia de la Salvación en general (pag 48-53 del libro Nueva Evangelización 5)

Se les asignará una etapa de la historia de la Salvación a cada grupo; con la profesora de Doctrina prepararán una clase básica de esa etapa para niños de entre 8 y 14 años de la Capilla Medalla Milagrosa. Con la profesora de Art diseñaran un mural para pintar esa etapa de la Historia de la Salvación en la pared que cierra el jardín de la capilla Medalla Milagrosa. Las alumnas de Tic

Se pintaran en total 13 murales (uno por equipo) en una pared de 45 mt por 2,5 de base blanca. Los murales podrían ser de 2,5 x 2,5. No se pintara el total de los 45 mt de pared.

Se dispondrá de una jornada completa para ir a la capilla con las alumnas a pintar; podría ser un jueves o viernes. Las alumnas irán acompañadas por las dos profesoras de doctrina y la de Art. Si no se terminan los murales, algunas alumnas podrán ir como voluntarias un sábado a la mañana a pintar junto con las catequistas que van allí cada sábado desde San Isidro.

Recursos necesarios:

- Ómnibus desde el cgi hasta Jose León Suarez. Ida (9.00) y vuelta (15.15). Aprox 30 min de viaje o menos.
- Cada una llevara su vianda para el almuerzo
- Pintura de colores para mural
- Pinceles para el mural
- Hojas A4 y anillado para dejar 3 cuadernillos en la catequesis.

Murales a pintar y clases a preparar:

1. La creación en general.- *“Dios Padre crea el mundo por amor”*.
2. La creación del hombre. Adan y Eva. -*“Dios creo al hombre a su imagen”*
3. El Pecado original. - *“ Os enviaré un Salvador”*
4. La Alianza de Dios con su pueblo: Noe.- *“Pongo mi arco en las nubes, que servirá e señal de la alianza entre la tierra y Yo”* (Gen 9, 13)
5. La Alianza de Dios con su pueblo - *“Abraham creyó en las promesas de Dios”*
6. Moisés y las tablas de la ley. Los Mandamientos.- *“Dios enseña al hombre el camino para ser verdaderamente libre”*
7. Anunciación del Angel a María- *“He aquí la esclava del señor”*

8. Nacimiento de Jesús – *“Dios se hizo hombre para que los hombres fuéramos dios”*
9. Vida oculta de Jesús – *“Toda la vida de Jesús es redentora”*
10. Vida pública – *“Pasó haciendo el bien”*
11. Crucifixión y muerte – *“No hay amor más grande que dar la vida por sus amigos”*
12. Resurrección – *“Vana sería nuestra fe si Cristo no hubiera resucitado”*
13. Pentecostés – *“No os dejare huérfanos”*

Conclusiones

“..Aprendizaje-servicio es cuando se aprende Lengua enseñando a leer y escribir a otros, y Literatura promoviendo la lectura en barrios sin libros. Es cuando se aprende Química analizando en el laboratorio de la escuela la calidad del agua que consumen los vecinos. Cuando un 6° grado aprende Geografía haciendo mapas en relieve para la escuela de no videntes, y el 6° de los chicos no videntes hace carteles en Braille para que las calles de su ciudad sean más accesibles para todos. Es cuando los nenes de la salita de 5 ayudan a forestar una plaza con las plantitas de la huerta del Jardín, y el taller de la escuela técnica produce sillas de ruedas o anteojos para gente sin recursos, o paneles solares y turbinas hidroeléctricas para comunidades sin luz”.²

¿Por qué los proyectos de aprendizaje y servicio son importantes en las alumnas?

“...Porque se necesita saber más para transformar la realidad que para rendir un examen, y por eso las investigaciones muestran que en las escuelas donde crece el aprendizaje-servicio disminuye la deserción y la repitencia, y se mejoran los resultados académicos y la convivencia. Porque sabemos que las instituciones de Educación Superior que incorporan prácticas de aprendizaje-servicio generan también innovaciones tecnológicas e investigaciones relevantes socialmente, y forman profesionales con mejor capacidad de respuesta a los desafíos de la realidad. Porque sabemos que fortaleciendo las experiencias de aprendizaje-servicio estamos trabajando simultáneamente para mejorar la calidad educativa y la calidad de vida de muchas poblaciones postergadas”.³

² Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. 2012. Yapeyú 283. C1202ACD. Ciudad de Buenos Aires, Argentina <http://goo.gl/dO1wji>

³ Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. 2012. (ver nota anterior)

Bibliografía

Tapia, María Nieves (2006) Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.

Eje Temático 5: Responsabilidad Social Universitaria

Vinculación de la Universidad con su entorno

Investigación y responsabilidad social

M. ADELA BERTELLA, M. DE LA PAZ GREBE, SOLEDAD DALBOSCO Y SOLEDAD CAMPOS¹

Resumen

En numerosas investigaciones, se ha estudiado cómo vivir en situación de riesgo social influye en el desarrollo cognitivo y socio-emocional, lo cual se evidencia en el pobre desempeño en los tests correspondientes (Aber, Bennet, Conley & Li, 1997). También se ha observado un déficit en las habilidades implicadas en el proceso de aprendizaje. Esto redundo en progresos escolares lentos y un aumento del índice de deserción escolar, debido a lo cual los niños quedan en una situación precaria que les dificulta su inserción social.

Los niños que viven en dichas situaciones pueden alcanzar mejores rendimientos si se brindan las condiciones necesarias. Considerando la infancia como una “*ventana de oportunidad*” (Tuñón, 2014) para el desarrollo de las capacidades mentales, psíquicas, emocionales y de aprendizaje las intervenciones llevadas a cabo durante este período resultan fundamentales, resultando una mayor probabilidad de que las consecuencias de las múltiples privaciones puedan revertirse.

El objetivo de este trabajo es presentar los avances en los resultados de las evaluaciones realizadas a los niños asisten a las actividades de apoyo escolar en la Posta Las Lilas y el diseño del programa de estimulación cognitiva que se aplicará. La muestra está representada por un grupo de 15 chicos de 6 a 12 años ($M = 8.4$; $DE = 1.35$), 60% de varones y 40% de mujeres que asisten a este centro de atención primaria que depende de la Facultad de Ciencias Biomédicas. Se utilizó el Test de Inteligencia WISC-IV (Wechsler, 2003) adaptado y tipificado a la población argentina por M. E Brenlla yA. Taborda (2011). Éste consta de 4 escalas o índices: comprensión verbal, razonamiento perceptivo,

¹ Universidad Austral, Facultad de Ciencia Biomédicas, mbertella@austral.edu.ar.

memoria operativa y velocidad de procesamiento. Los resultados indican que tanto los niños como niñas que participan del programa tienen descendidas las funciones cognitivas básicas teniendo en cuenta la edad de los mismos. Las actividades de estimulación se diseñarán considerando dichos resultados.

Asimismo consideramos que problematizar la formación universitaria con intervenciones comunitarias en contextos de vulnerabilidad social contribuye a la formación del estudiante universitario desde la carrera de grado. Por este motivo resulta importante la incorporación de los alumnos al programa propuesto.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo la presentación de los avances de una investigación que se realiza en la Posta Sanitaria Las Lilas, Partido de Derqui. La misma se desarrolla a través de un Programa de estimulación cognitiva cuyos destinatarios son los niños de escolaridad primaria que asisten al apoyo escolar que se realiza en la Posta.

1. Contextualización y antecedentes

El inicio de esta actividad coincide con el comienzo del dictado de la Carrera de Psicología en la Universidad Austral, coordinándose desde la dirección de la misma la implementación del programa. La comunidad que consulta habitualmente en la posta Sanitaria las Lilas, manifestaba la necesidad de contar con un espacio de ayuda escolar para los niños, dado que presentaban dificultades importantes en su escolaridad y no sabían cómo abordarlas.

“El diagnóstico previo sobre la realidad a abordar es un paso fundamental para garantizar la calidad de los proyectos. En la medida de lo posible, es deseable realizar un diagnóstico participativo, involucrando a los actores comunitarios” (Edusol, 2014).

En el año 2014 se inicia el dictado de talleres de apoyo escolar sumándose a las actividades clínicas y de prevención que ya venían realizando la Facultad de Ciencias Biomédicas a través de las carreras de Medicina y Enfermería desde el año 2007.

La posibilidad de realizar una tarea específica que reforzara las funciones cognitivas que subyacen a los aprendizajes escolares nos pareció un objetivo interesante y de mayor impacto que el solo ayudar en las tareas escolares. No era solo cuestión de practicar cuentas, problemas o

dictado de palabras, sino de analizar y evaluar en cada niño las funciones cognitivas implicadas en los aprendizajes, ya que reforzándolas y desarrollándolas se favorecerían aprendizajes más efectivos.

2. Objetivo de la investigación

Desde la línea de comprensión descripta, se definió como objetivo general de esta investigación aplicada

“apoyar el aprendizaje escolar promoviendo recursos cognitivos adaptados a la tarea educativa en niños de nivel primario que presentan dificultades de aprendizaje y que asisten a los talleres de apoyo escolar en la Posta Sanitaria Las Lilas”.

Dado que resolver los aprendizajes escolares implica que las funciones cognitivas estén conservadas y desarrolladas, el programa propuesto consiste en fortalecer las funciones cognitivas básicas a través de tareas y ejercicios propios para cada función, y que comprende un período de doce meses de trabajo con los niños seleccionados. La hipótesis que subyace al presente estudio es que, al ejercitar las funciones deficitarias, el desarrollo adecuado de las mismas redundará en mejores aprendizajes escolares.

3. Las funciones cognitivas

Se puede plantear que todo aprendizaje escolar y conducta inteligente requiere de determinadas funciones que hacen posible captar la información que proviene del medio y la regulación de la propia actividad de modo de asegurar la adaptación a las exigencias externas (Rebollo & Montiel, 2006).

Desde las neurociencias, se las conoce como funciones ejecutivas, las cuales involucran entre otras a la habilidad de filtrar información que interfiere con la tarea, involucrarse en conductas dirigidas a un objetivo, anticipar las consecuencias de las propias acciones y el concepto de flexibilidad mental (Denckla, 1996; Goldberg, 2001; Luria 1969, 1980; Stuss & Benson, 1986).

Se describen como un conjunto de habilidades cognitivas vinculadas a la autodirección, la organización de contingencias conductuales a través del tiempo, el uso del lenguaje autodirigido, la formulación de reglas o planes, la gratificación diferida y acciones dirigidas hacia una meta (Denckla, 1994; Stuss & Benson, 1984; Welsh & Pennington, 1988 en Ardila y Ostrosky, 2008). Las funciones ejecutivas refieren no sólo a la solución de problemas, la planeación, la formación de conceptos, el desarrollo e implementación de estrategias y la memoria de trabajo. Implican, además la coordinación de la cognición y de la emoción/

motivación. Todas ellas se ponen en juego en la realización de las tareas cotidianas y por ende en el aprendizaje escolar. Este tipo de funciones dependen de redes extensas que incluyen diferentes áreas cerebrales, pero es la corteza prefrontal la que juega un papel principal en el control y monitoreo (Ardila, A & Ostrosky-Solís, F., 2008).

4. Vulnerabilidad Social y Educación

En numerosas investigaciones se ha estudiado cómo vivir en situación de riesgo social influye en el desarrollo cognitivo y socio-emocional, lo cual se evidencia en el pobre desempeño en los tests correspondientes (Aber, Bennet, Conley & Li, 1997). También se ha observado un déficit en las habilidades implicadas en el proceso de aprendizaje. Esto redundará en progresos escolares lentos y un aumento del índice de deserción escolar, debido a lo cual los niños quedan en una situación tan precaria que les dificulta su inserción en la sociedad.

Los niños que viven en situación de vulnerabilidad social pueden alcanzar altos rendimientos si se brindan las condiciones necesarias para ello. Considerando la infancia como una “ventana de oportunidad” (Tuñón, 2014) para el desarrollo de las capacidades mentales, psíquicas, emocionales y de aprendizaje; las intervenciones llevadas a cabo durante este período resultan fundamentales, ya que hay una mayor probabilidad de que las consecuencias de las múltiples privaciones puedan revertirse.

Según un informe del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en el año escolar finalizado en 2013, 124 millones de niños y preadolescentes de entre 6 y 15 años de edad aproximadamente nunca comenzaron la escuela o la abandonaron, mientras que en 2011 la cifra equivalente ascendía a 122 millones. Esto evidencia como este problema se agrava sin recibir un tratamiento adecuado. En este mismo documento, se hace referencia a la necesidad de

“intervenciones específicas para llegar a los niños y jóvenes más marginados que hoy en día no están escolarizados, entre ellos, los que tienen discapacidades, los que pertenecen a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas y a los niños afectados por conflictos armados” (IEU, Julio de 2015).

En un documento de la División de Estadística y Proyecciones Económicas de Naciones Unidas, Roberto Pizarro (2001) afirma que son insuficientes las iniciativas y recursos existentes en la sociedad civil para enfrentar las condiciones de indefensión e inseguridad, cuando se trata de poblaciones que no tienen un adecuado acompañamiento desde la política pública. En este sentido, las universidades tienen una responsabilidad clave en cuanto pueden hacer un aporte importante a la resolución de este tipo de problemáticas tanto desde las actividades de extensión a la comunidad como desde la investigación (Bok, 2009).

5. Evaluación Psicológica utilizando el WISC IV como instrumento de medición de las funciones cognitivas

El test WISC-IV (Wechsler, 2003) corresponde a la cuarta edición de la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler. Es un instrumento de administración individual para evaluar la inteligencia de niño o adolescentes de entre 6 y 16 años. En el presente trabajo se utiliza la adaptación argentina del WISC-IV (Taborda, Brenlla & Barbeza, 2011; Wechsler, 2011) el cual otorga puntuaciones compuestas que proveen información sobre el funcionamiento intelectual en áreas cognitivas específicas (Índices de Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento) y una puntuación también compuesta que representa la capacidad intelectual general del niño (CI Total). Las puntuaciones son obtenidas a partir de 10 subtest, distribuidos en cada uno de los índices descriptos.

La elección de este instrumento se debe a su reconocimiento internacional y su alto grado de confiabilidad. La nueva estructura del WISC-IV, que incluye los cuatro índices mencionados, está basada en los avances teóricos más actuales y se halla fundamentada en la investigación clínica y en los resultados de análisis factoriales (Wechsler, 2011).

Si bien la evaluación psicológica en contextos de bajo nivel socioeconómico muchas veces es cuestionada debido a potenciales sesgos culturales (Sattler, 2001 en Brenlla, 2012), los análisis de fiabilidad y la estructura factorial subyacente –evaluada a través de análisis factorial confirmatorio– presentan valores muy semejantes en las muestras de bajo, medio y alto nivel socioeconómico (NES) por lo que la adaptación argentina del WISC-IV no presenta sesgos según NES (Brenlla, 2012).

A continuación se describen los índices y qué evalúa a cada uno:

1. IVP (Índice de Velocidad de Procesamiento): explora la capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual simple de forma rápida y eficaz, a través de los subtests Claves y Búsqueda de Símbolos.

2. IRP (Índice de Razonamiento Perceptual): se hace énfasis en las habilidades de razonamiento fluido, que se manifiesta en tareas que requieren manejar conceptos abstractos, reglas, generalizaciones, relaciones lógicas, en especial sobre material nuevo, el procesamiento espacial y la integración visomotora. Los subtests que evalúan dicha capacidad son: Construcción con Cubos, Conceptos y Matrices.

3. ICV (Índice de Comprensión Verbal): busca medir la capacidad para la formación de conceptos, capacidad de razonamiento verbal y el conocimiento adquirido del entorno individual del niño/a. Lo hace a través de los subtests: Semejanza, Vocabulario y Comprensión.

4. IMO (Índice de Memoria Operativa): se refiere a la capacidad para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado. Implica atención sostenida,

concentración, control mental y razonamiento. Es un componente esencial de otros procesos cognitivos superiores y está relacionada con el rendimiento académico y el aprendizaje. Se evalúa a través de los subtests de Retención de Dígitos y Letras y Números.

6. Un “plus” en la formación universitaria

Problematizar la formación universitaria con intervenciones comunitarias en contextos de vulnerabilidad social contribuye a la formación del estudiante universitario desde la carrera de grado. El trabajo en el campo, la supervisión, el compromiso personal activo y las redes comunitarias, constituyen el eje de la intervención. (Bertella, 2012).

La participación activa del estudiante en los espacios sociales, favorece, entre otras, el desarrollo de competencias profesionales que favorecen el pensamiento crítico, la reflexión y la acción encaminada a la intervención según las necesidades de cada contexto, formando a los futuros egresados también como agentes de cambio y transformación social.

Son numerosas las evidencias del impacto de este tipo de tareas, encuadradas dentro de lo que conocemos como aprendizaje-servicio, a partir del cual se desarrollan competencias para la inserción en el mundo del trabajo, así como en la formación ética y para la formación para la ciudadanía. (Tapia 2001, 2004)

En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas (Puig, 2009).

Desarrollo

El trabajo se cristaliza en el contacto semanal con los niños y niñas que concurren a la Posta. Cada uno de los niños que asiste al Taller de Apoyo Escolar es evaluado de forma individual. La administración del WISC-IV se ha realizado en paralelo a la actividad de apoyo escolar. Para una evaluación más completa, se obtiene información adicional de un informe escolar que se solicita a las maestras de la escuela a la que concurre cada niño y también de las observaciones de los estudiantes de la Universidad Austral que brindan su servicio y asistencia voluntaria a través del apoyo escolar.

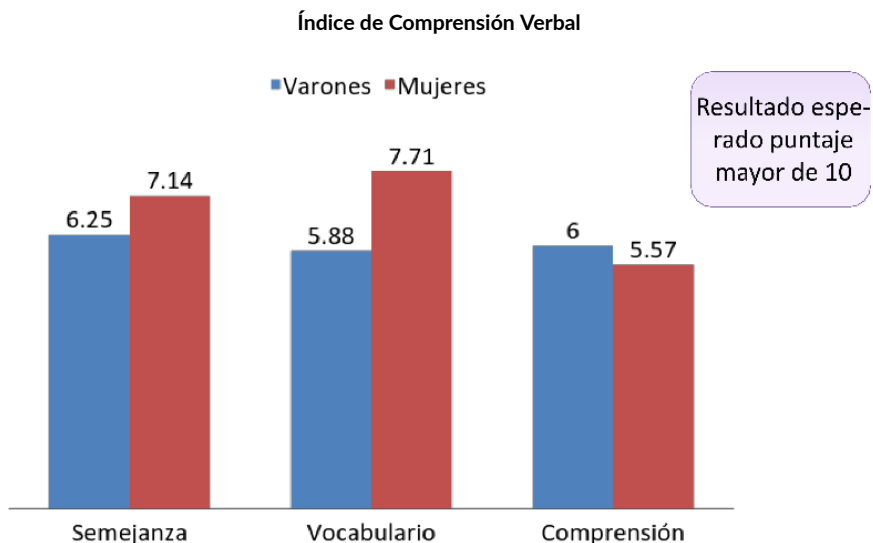
La actividad de trabajo concreta se organizó en dos bloques de una hora. Durante la primera hora, se realizan tareas y se completan actividades escolares. Luego de una merienda, se llevan a cabo las actividades elegidas por los alumnos encargados del apoyo escolar, en función de lo trabajado y de las necesidades de cada alumno.

En la actualidad, se cuenta con un grupo de 20 estudiantes de la universidad y con un número de 17 niños entre 6 y 12 años que asisten regularmente al programa.

Total de niños que asisten actualmente al Programa de Apoyo Escolar	17
Total de WISC IV administrados e interpretados a la fecha	15
Administración de WISC IV en proceso	1

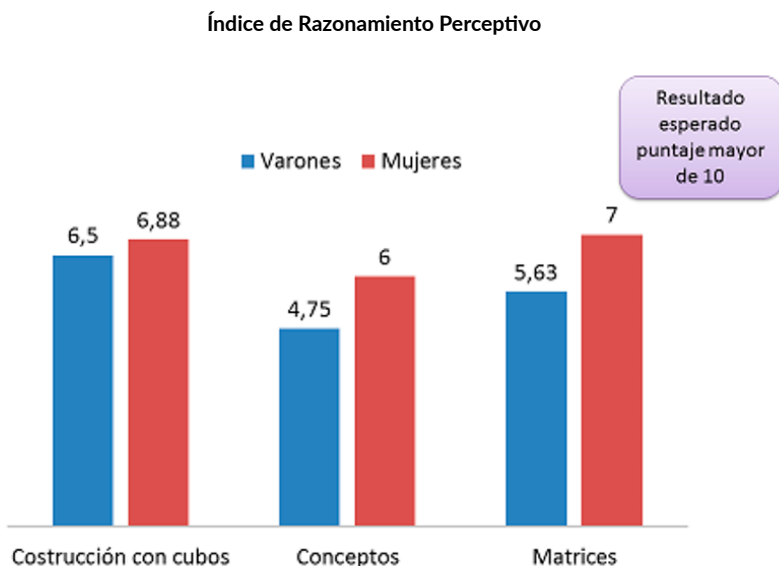
Avances en los resultados:

A continuación, se describirán a través de gráficos de barras los avances de los resultados de cada uno de los índices del WISC IV, con sus respectivos subtests, administrado a los 15 al taller de apoyo escolar.



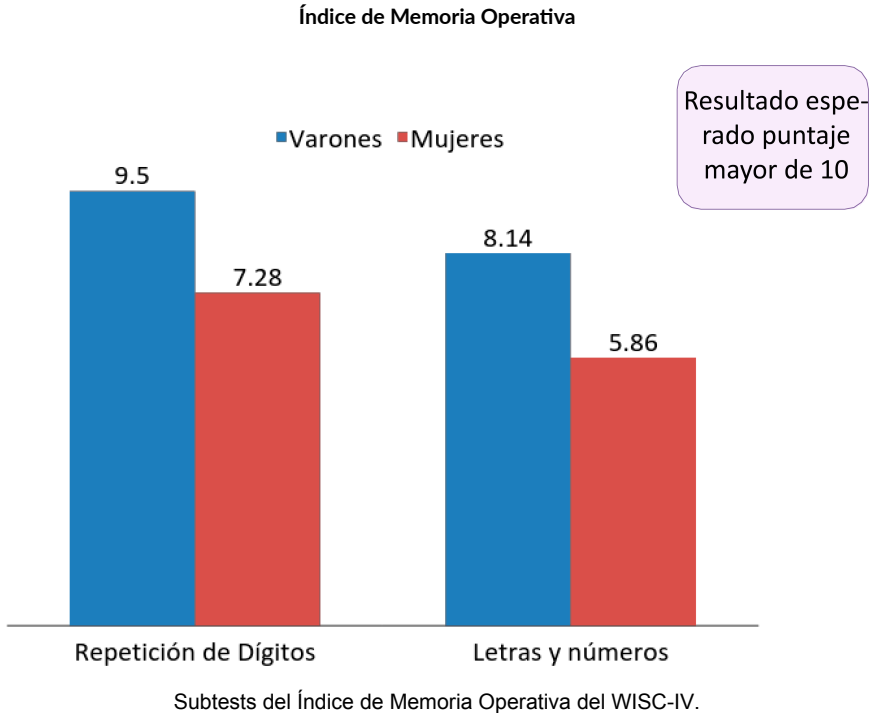
Subtests del Índice de Comprensión Verbal del WISC-IV.

Se observa a partir del gráfico que el nivel de comprensión verbal para cada uno de los subtests incluidos en este índice (semejanza, vocabulario y comprensión) se encuentra descendido, por debajo de la media.

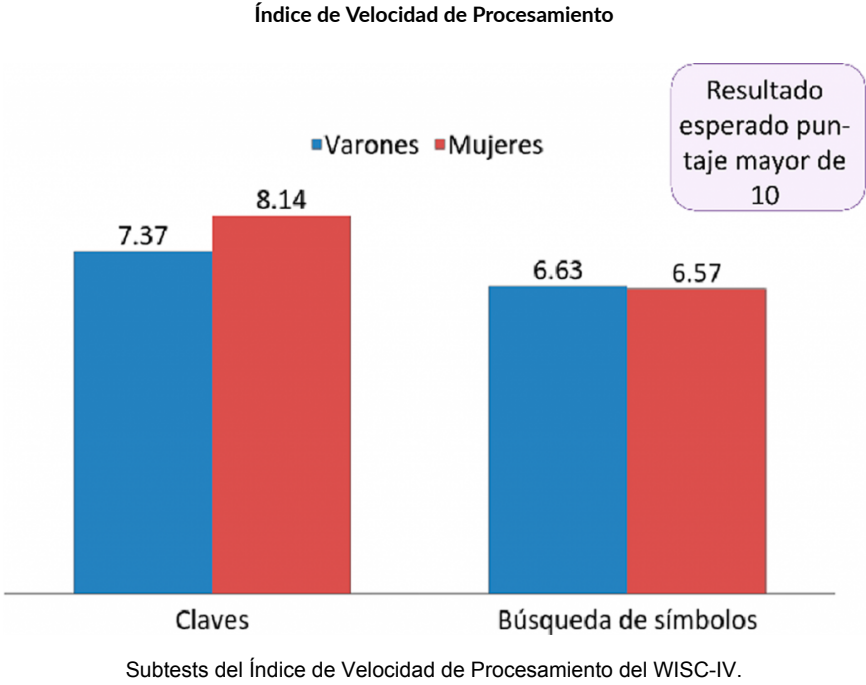


Subtests del Índice de Razonamiento Perceptivo del WISC-IV.

En el Índice de razonamiento perceptivo se observa un descenso del mismo, por debajo de la media en los subtests correspondientes a este índice (construcción con cubos, conceptos y matrices).

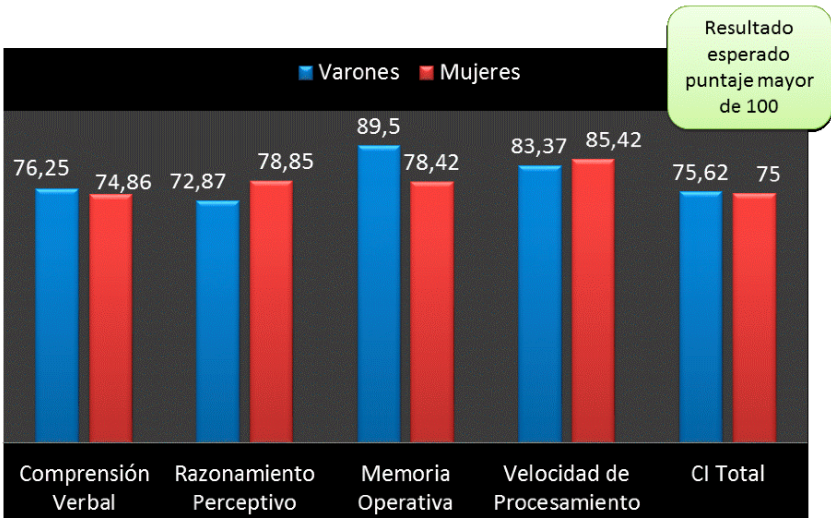


Se observa a partir del gráfico que el nivel de memoria operativa para cada uno de los subtests (repetición de dígitos y letras y números) también está descendido por debajo de la media.



El nivel de velocidad de procesamiento se encuentra descendido por debajo de la media en sus dos subtests (claves y búsqueda de símbolos).

Puntuaciones por Índices



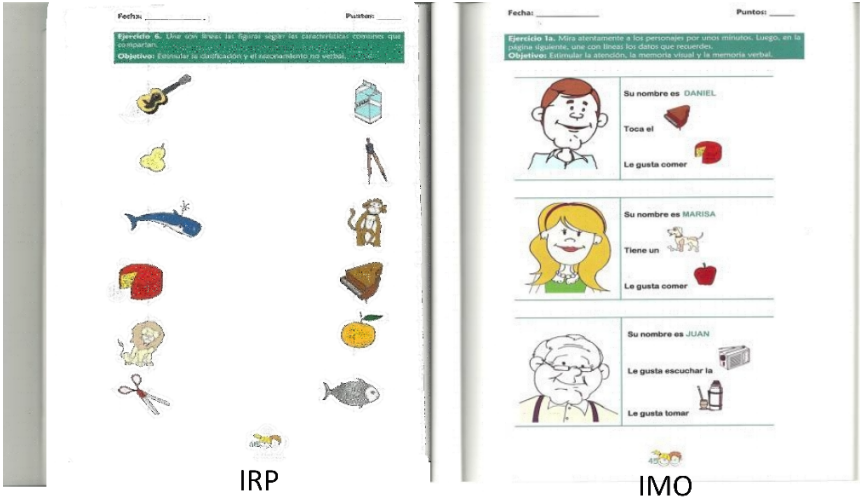
Índices de Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento del WISC-IV.

El nivel de funcionamiento cognitivo promedio corresponde a una puntuación de 100, de lo que se infiere un descenso en todos los Índices (Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria operativa y Velocidad de procesamiento), los cuales se encuentran por debajo de la media. A su vez, no se observan diferencias estadísticas significativas según sexo.

Modelos de Ejercicios

Como parte del proceso y a partir de los resultados obtenidos se diseñarán cuadernillos personalizados para cada niño elaborados por los estudiantes que dictan el taller.

Modelos de Ejercicios.



Cuadernillo de ejercicios CIIPME-CONICET.

Conclusiones

A partir de las evaluaciones cognitivas:

Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos a partir de las evaluaciones, se observa un CIT (Cociente Intelectual Total) por debajo de los niveles esperados, al igual que todos los índices, que se encuentran descendidos por debajo de la media. Asimismo, es posible observar que, de los cuatro índices, el de Memoria Operativa (MO) es el que obtiene, en general, las puntuaciones más altas. Esta observación resulta interesante y es importante para un análisis futuro. Cabe aclarar que la MO es la capacidad para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado. Implica atención sostenida, concentración, control mental y razonamiento. Es un componente esencial de otros procesos cognitivos superiores y está muy relacionada con el rendimiento académico y el aprendizaje. Por este motivo es preciso considerarla al momento de la intervención con los alumnos que asisten al taller, ya que nos informa de un recurso con el que cuentan los chicos y a partir del cual trabajar para desarrollar las demás capacidades.

Desde la inclusión de los estudiantes universitarios:

Esta práctica constituye una verdadera apuesta al futuro comprometida con la realidad que nos interpela: enriquece el aprendizaje y las posibilidades de ayudar con responsabilidad social en el marco de la formación de grado.

Al ponernos en diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje la Universidad no solo enseña y “divulga” hacia la comunidad sino también aprende de ella (Edusol, 2005).

Si se logra instalar desde lo epistemológico y desde la gestión universitaria la articulación entre saber científico y acción social, entre aprendizaje y actividad solidaria, contribuiremos a que el conocimiento producido desde las universidades, contribuya a una vida mejor para nuestros pueblos, y que los futuros profesionales que formamos puedan aportar creativa y comprometidamente a esa tarea (Bertella, 2012).

Bibliografía

- Arán-Filipetti, V.; Richaud M. C. (2008). P.E.C.E. Programa de estimulación cognitiva escolar: Manuales de Intervención CIIPME- CONICET.
- Arán-Filipetti, V. & Richaud de Minzi, M.C. (2011). Efectos de un programa intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 341-354.
- Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas, *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1) pp. 1-21.
- Aber, Bennet, Conley & Li, (1997) *The effects of poverty on child health and development. Annu Rev Public Health*. 1997; 18 :463-83.
- Bertella, M. A. (2012, abril) “Intervenciones psicológicas en la Villa 1-11-14 del Bajo Flores.
- Proyecto de intervención comunitaria que compromete a la formación del psicólogo”. Ponencia presentada en el Simposio Nacional: Desafíos en el desarrollo de Servicios Comunitarios de Salud Mental. XXVII Congreso Argentino de Psiquiatría APSA. Mar del Plata, Argentina.
- Bok, D. (2009) Más allá de la Torre de Marfil: la responsabilidad social de la universidad moderna. Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, Buenos Aires
- Brenlla, M.E, Taborda A., Barbenza C. (2011) Manual técnico y de interpretación WISC-IV, 4ª edición, Paidós, Buenos Aires.

- Brenlla, M.E (2012). Nivel socioeconómico y evaluación psicológica: un estudio con la adaptación argentina del WISC-IV. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Denckla, M. B. (1996). *A theory and model of executive function: a neuropsychological perspective*. G. R. Lyon, & N. A. Krasnegor Eds., Attention, memory and executive function, pp. 263-77. Baltimore, MD: Paul H Brooks.
- Edusol (2014). Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Eyzaguirre, B. (2004) Claves para la Educación en Pobreza, recuperado de <http://goo.gl/wB6ls>.
- Luria, A. R. (1969). *Frontal lobe syndromes*. P. J. Vinken, & G. W. Bruyn (Eds.), Handbook of clinical neurology. Vol. 2, pp. 725-757. Amsterdam: North Holland.
- Tapia, M. N. (2001). La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje servicio” en la escuela. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Rebollo, M. A. & Montiel, S. (2006) Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (2) S3-S7, pp. 2.
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. Raven Press. New York.
- Tapia, M. N. (2004). Aprendizaje y servicio solidario, Editorial CCS. Madrid
- Tuñón, I. (2014) La pobreza tiene un impacto estructural en los niños y es necesario medirla con amplitud. Extraído el 1 de agosto de 2015, de <http://goo.gl/35a2l4>.

La Universidad. Misión, responsabilidad y protagonistas

La propuesta de Leonardo Polo

SILVIA CAROLINA MARTINO¹

Resumen

La universidad es una manifestación humana, social. En un mundo en crisis, es esperable que sus instituciones también lo estén. Por eso actualmente más que uni-versidad, tenemos un fenómeno de pluri-versidades, desgajamiento y ruptura. Tras la familia, lo más importante en el orden de las manifestaciones humanas es la educación. La educación es engendrar intelectualmente. Y la cumbre de la educación es la universidad, la cual no se agota en educar, pues en ella educar es segundo respecto de descubrir más verdades superiores (Cfr,Polo, 1971).

En esta propuesta, se describen la Misión y funciones de la Universidad. Polo señala claves para esta manifestación humana que –como todo lo humano- es complejo. Se plantean los problemas de fondo y frente a las múltiples cuestiones de una universidad en crisis se logra luz, perspectiva y alternativas diversas de solución.

La crisis de la universidad, es en definitiva la crisis de sus protagonistas, los docentes universitarios. Ellos no logran atravesar esta institución de sentido humano y personal – vinculante, libre y unitivo-. El crecimiento de la familia se da cuando cada uno de sus miembros crece. Así si los docentes tienen crecimiento personal, y cada vez lo hacen con más libertad, en búsqueda de verdades superiores en unidad vinculante, con un crecimiento irrestricto, podrán dotar de sentido personal libre su actividad y la universidad. La Universidad como

“cultura superior en su despliegue mismo (podrá lograr así) que ese despliegue forme parte de modo principal del bien común” (Polo, 1979, 6).

¹ Universidad Austral, Facultad de Ciencias Empresariales, smartino@austral.edu.ar.

Palabras claves:

Universidad, Misión y Responsabilidad, Docentes protagonistas.

Introducción

La universidad es una manifestación humana de primera magnitud y -en su acepción esencial y unitaria- tiene una misión y tres funciones. La misión es *incrementar el bien común* (Polo, 1970, 5), las funciones: la *investigación*, la *transmisión* del saber y la *extensión* del mismo (Polo, 1970, 9). Podemos decir que este planteamiento poliano es correcto debido a su hondura. Además, autores representativos están en concordancia con esta tesis poliana.

La universidad es una manifestación debida a la *esencia* humana. Conviene recordar, pues, que el “hombre es complejo” (cfr. Polo, 1997). Polo nos explica que

“el ser humano está compuesto de dimensiones, casi todas ellas dinámicas; está sumamente interrelacionado hacia fuera y por dentro. A diferencia de lo que ocurre con otros sistemas, en los cuales, si se modifica alguna de sus variables, a las restantes no les pasa nada (incluso teóricamente pueden omitirse), en el caso del hombre ocurre todo lo contrario”(Polo, 1997, 15).

Esto significa que no sería acertado tratar al hombre o comprender la realidad humana analíticamente. Por lo demás, y como es sabido, las diversas dimensiones se engarzan, según Polo, formando *dualidades*. La universidad, como manifestación humana que es, también está conformada por dualidades: universidad-investigación, universidad-sociedad, universidad-empresa, universidad-extensión del saber, universidad-docentes, universidad-alumnado, etc.

1. La naturaleza de la universidad

La *universidad* -indica Polo- es una de las tres instituciones -junto con la *familia* y la *empresa*- que

“concentra la energía social, pues la iniciativa humana se pone en marcha en la medida en que tales instituciones dan de sí” (Polo, 1996, 68).

Parece apropiado indicar que tras la *familia*, lo más importante en el orden de las manifestaciones humanas es la *educación*. Ésta consiste en engendrar intelectualmente lo que se ha generado biológicamente (cfr. Sellés, 2014, 28). Y la cumbre de la educación es la *universidad*, la cual no se agota en educar, pues en ella educar es segundo respecto de descubrir más verdades superiores (Polo, 1979, 3).

El primer escrito publicado en el que Polo aborda de un modo directo la problemática de la universidad y su eventual solución corresponde a una conferencia que leyó en el año 1968 en el Colegio Mayor Guadaira, Sevilla (Polo, 1970). Aquí plantea lo que se entiende por universidad con un interrogante: “¿Qué tenemos ante la vista cuando empleamos esta palabra?” (Polo, 1970), 3). Aquí plantea los supuestos para enfocar los problemas de la Universidad².

El término ‘universidad’ se podría tomar en dos sentidos distintos: macrosociológico o microsociológico³. Así, Polo explica que hay:

“a) Universidad en su acepción esencial y unitaria. En este sentido, la universidad abarca las universidades, pero no se confunde con ninguna de ellas y tampoco con su suma. Así considerada, la universidad es uno de los factores de la vida social, o si se prefiere, una categoría sociológica que habrá de definir por sus funciones en orden a la construcción de lo que se llama, con terminología clásica, el bien común. b) La palabra universidad puede emplearse en sentido distributivo, es decir, refiriéndola a cada una de las universidades concretas. A esta concepción podemos denominarla microsociológica. Según ella, la universidad es el centro universitario” (Polo, 1970, 5).

Esto significa que hay un modo macrosocial de entender la universidad, desde lo esencial, unitario y vinculante, y un modo microsociológico que es más cercano a lo que él denomina distributivo, las universidades concretas. La distinción es importante porque es real.

La concepción unitaria de la universidad no se resuelve en el ámbito de la realidad social –en el conjunto de los centros universitarios o universidades en particular o en conjunto– entre otras razones porque la universidad no se reduce a ellas. Atender a los problemas de las universidades podría desorientarnos de lo que es la universidad y sus fines específicos (cfr. Polo, 1970):

“La universidad es una realidad social que no se agota en las universidades. El valor y la estructura de estas últimas depende de aquélla” (Polo, 1970, 6).

² Cfr. Polo, L., “Supuestos básicos para enfocar los problemas de la universidad”, texto sin fecha, pero se entiende, por su contenido, cercano a 1968, pro manuscrito.

³ “Un problema bien planteado es un problema resuelto”, Sellés, J.F., “Familia y empresa”, *Complejidad y organizaciones*, Edit. Fundación Universidad de San Juan, San Juan, Argentina, 2010, p. 219.

Este es un supuesto básico que otorga la dimensión adecuada para encarar las posibles soluciones a los problemas de los centros universitarios. Porque cuando se la entiende según su propia unidad, Polo indica que la universidad es

“la cultura superior en su despliegue mismo y en tanto que ese despliegue forma parte de modo principal del bien común” (Polo, 1970, 6).

El análisis de las tres funciones de la universidad que hace Polo muestra como cada función favorece a las otras y las tres son necesarias para nuestra sociedad:

“Si la cultura superior no afecta a la vida de la sociedad, es marginal a ella, o patrimonio de minorías no funcionales, la universidad no existe. Si la cultura superior se desarrolla fuera de las instituciones universitarias, o existe una cultura degradada, de masas, en la que la cultura superior no influye, las instituciones universitarias sólo lo son nominalmente” (Polo, 1970, 6).

2. Las tres funciones de la universidad

La universidad

“consiste en esas funciones, y su problemática estriba en el grado de suficiencia con que dichas funciones se cumplen” (Polo, 1970, 6).

Esas funciones de la universidad nos dirá que son:

a) *La investigación*, es decir, el incremento del saber, el progreso del saber. Polo sostiene que la primera función en la universidad es la *investigación*:

“De la investigación dependen, en último término, todas las demás funciones de la Universidad. Si falta, la Universidad se esclerotiza, la transmisión del saber pierde horizontes y actualidad y fácilmente desciende a la repetición retórica o dogmática de datos no asimilados. Si no se investiga, la extensión universitaria pierde también gran parte de su sentido, porque la sociedad no percibe su necesidad” (Polo, 1970, 8).

b) *La transmisión*, o sea, la conservación y comunicación del saber ya elaborado y que no ha perdido vigencia o valor actual. Esta función exige, ante todo, estudio, esto es, asimilación e información de saberes ya logrados y acumulados, mientras la investigación intenta alumbrar saberes inéditos. Si esta distinción no se tiene en cuenta, se oscurece la pluralidad de funciones de la universidad. La transmisión del saber se vierte especialmente en la enseñanza, pero no se reduce a ella. Por lo

explicado se comprende que, por muy necesarias que sean las funciones que hay que cumplir, lo importante es la mejora en los procesos productivos. La primera consecuencia es que el profesor, hablando en singular, es la dimensión de la Universidad que ha de estar más integrada en ella: “El profesor es el protagonista de la universidad. El empresario de la universidad es el profesor” (Sellés, 2013, 154). Por eso es posible decir que

“la universidad vale lo que valen sus profesores. Al concebir la universidad como una empresa, se debe entender que el conocimiento es el recurso por excelencia, y que éste caracteriza al profesor. Por eso, en la universidad el empresario es él, que es quién más connaturalizado está con el conocimiento. Son los profesores las personas que más deben hacer suya la universidad” (Sellés, 2013, 154).

Polo indica al respecto que

“no sirve para nada contar con grandes y bien dotadas instalaciones, cuidar las relaciones con otras entidades condicionantes, si con eso se olvida o no se pone en primer término la actividad del productor y el productor en una Universidad es exclusivamente el profesor. O como decimos los filósofos, el profesor es universitario *simpliciter* todo lo demás es auxiliar” (Polo, 1997, 14).

En una universidad, los empresarios, los que saben ofrecer y brindan lo que verdaderamente vale la pena, son pues los buenos profesores. En este punto es de importancia radical centrar y enfocar la cuestión, pues de un buen planteo del problema la solución es posible que se alumbre. Si afirmamos que las universidades también son empresas. Es claro que una universidad excelente es aquella que funciona a alto ritmo humano, aceptando los valores. Entonces es cuando esa organización se hace productiva, forma buenos alumnos y hace investigación. Lo más importante a desarrollar no son los alumnos, sino los profesores.

La universidad es una poderosa ayuda para abordar las cuestiones de la formación humana. El fin de la universidad es el descubrir más verdad, en concreto, las verdades superiores, y éste fin sólo se hace realidad con el estudio constante (Sellés, 2013, 164). Cuando en la universidad se aborda la formación humanística –el ser propiamente universitarios–, se les proporciona a los alumnos, un sustrato común, una lógica, un afán de saber y una apertura humana y personal que pretende configurar esa personalidad para la que nada humano es ajeno. Los alumnos pueden –de este modo– disponer de resortes intelectuales y afectivos desarrollados y arraigados que les permitan hacerse idea de las cuestiones ajenas.

c) *La extensión*, esto es, “la implantación del saber superior en todos los órdenes de las actividades sociales” (Polo, 1970 pp. 6 y 7). La extensión universitaria promueve el bien común por su comunicabilidad de

los bienes superiores que los hombres han logrado, pero que originariamente sólo algunos descubren o comprenden. Para Polo, esta función es muy clara, pues indica la importancia de que los ciudadanos que acceden a la universidad tomen conciencia de que están en deuda con la sociedad, ya que gozan del privilegio de acceder a lo que él describe como lugar en donde se imparte el poder social. Polo explica en otro lugar este mismo tema, pero desde la perspectiva de la libertad y el perfeccionamiento de la persona sosteniendo que

“el bien común humano exige que nadie esté definitivamente privado de la oportunidad de influir. La disciplina moral del poder se mide por la intención de establecer y de extender la convivencia. La convivencia humana se define como comunicabilidad, esto es, como concurso personal. Por eso la unilateralidad, la parcialidad de las iniciativas, acarrea la corrupción de lo personal, pues lo aporético de la libertad trascendental es la inhibición. El plano de las decisiones ha de quedar siempre abierto, de manera que el poder social no se ejerza, aunque sea con una intención benevolente, frente a sujetos pasivos. La participación en los procesos creadores de futuro es una exigencia de la altura de la persona” (Polo, 2012, 91).

Lo que precede implica una grave responsabilidad o respuesta personal. Los universitarios no pueden constituir un grupo cerrado. Los bienes de índole superior pueden ser participados por los demás. Más aún, una de las claves de la formación universitaria es la generosidad como deber social⁴. Es preciso que se dé esa participación en los procesos creadores de futuro como una exigencia de la altura de la persona.

“Esto significa socializar la decisión, en el sentido de que nadie quede excluido de ella. Socializar significa, entonces, extender el concurso; es una tarea de promoción y de respeto encaminada a incrementar el comportamiento personal de los hombres” (Polo, 2012, 91).

Polo prosigue explicando que

“el bien común –repito lo que he dicho en otras ocasiones- consiste en la comunicabilidad de los bienes superiores que los hombres han logrado, pero que originariamente sólo algunos descubren o comprenden” (Polo, 1970, 22).

⁴ En este sentido resulta apropiado mencionar un artículo para quien pueda interesarle ampliar este punto: Ibañez-Martín, J. A., “La Universidad y su compromiso con la educación moral”, 2005, *Estudios, Revista del ITAM* (México), n° 75, pp. 117-138. Obtenido online el 10 de febrero de 2012. <http://goo.gl/N9YgHH>

Aquí explica en qué consiste el bien común.⁵

Actualmente en las sociedades del conocimiento impera una de las asimetrías más notorias: la del conocimiento. Esto es preocupante pues gravita en el interior de las sociedades como característica de las relaciones sociales.

Claramente se comprende por qué para Polo esta función es integrante del sentido unitario de la universidad, pues ésta es un

“factor primario de vida social y, por lo tanto, no puede desligarse del resto. Si la universidad se aísla, no hace partícipe a la sociedad de los bienes superiores que detenta, se agota en sí misma y pierde su justificación; correlativamente la sociedad experimenta un grave quebranto” (Polo, 1970, 22).

Estas tres funciones no son independientes entre sí. Son distintas –como todo en la realidad, según su índole y jerarquía– (cfr. Sellés, 2013), y guardan una estrecha relación. Por eso, “la postergación o eliminación de alguna de ellas afecta al perfil completo de la universidad” (Polo, 1970, 7). No es extraño que este tema –como todas las realidades humanas manifestativas– sea planteado de modo sistémico o reunitivo⁶. La triple función no debe perderse de vista porque en ella reside la esencia de la universidad.

Consideramos oportuno citar aquí un comentario que Sellés hace sobre el modo de entender la universidad, porque puede darnos luz sobre la actualidad y vigencia de los escritos del autor en estudio. Así, plantea que

5 Polo, L., *La esencia*, 12: “Por eso, los hombres se socializan típicamente. Si no hay tipos humanos no hay sociedad humana. Los tipos se complementan; se puede dividir y organizar el trabajo, si no hay tipos no se puede organizar una convivencia; pero el fin de la sociedad no es simplemente una coordinación de tipos, sino que la sociedad tiene ella misma una finalidad, un bien común. Aristóteles pregunta ¿para qué los hombres constituyen sociedades? La respuesta es inmediata: para el *zein*, para vivir bien, para ejercer la virtud. El fin de la polis es la vida virtuosa, la virtud, el *zein*, el vivir de la manera más perfecta. De manera que si los tipos posibilitan la sociabilidad, el fin de la sociedad es la ‘esencialización’, por eso las virtudes tienen que tener un cierto carácter social”. Y en pag. 181 “Si la sociedad es natural, la sociedad puede ser perfecta, y eso quiere decir que es el bien común de todos”. Polo, L., *Ética*, cit., p. 75 “El hombre debe emplear una gran gama de sus energías en el mantenimiento de su mundo, que es un mundo común porque consta de muchas instrumentalidades relacionadas. Estas instrumentalidades interrelacionadas se corresponden con las actividades de una multitud de personas humanas, para las cuales ese mundo es común. Esta es una parte del bien común”.

6 La clave del enfoque antropológico poliano reside en el planteamiento dual que es sistémico, por ofrecer sus descubrimientos jerárquicamente ordenados, armónico, entre los diversos niveles de lo humano –como lo es la Universidad–. Las realidades superiores iluminan a las inferiores y las inferiores sirven a las superiores. Cfr. Piá-Tarazona, S., *El hombre como ser dual. Estudio de las dualidades radicales según la Antropología de Leonardo Polo*, Pamplona, Eunsa, 2001; Corazón, R., *El pensamiento de Leonardo Polo*, Madrid, Rialp, 2011, 188; Sellés, J.F., *Antropología para inconformes*, Madrid, Rialp, pp. 128, 194 y 259.

“el desarrollo humano debe ser armónico o sistémico; también el de la universidad. La universidad manifiesta bien la índole del crecimiento humano. El hombre es un ser de proyectos porque él mismo es un proyecto como hombre, el cual nunca está concluso mientras vive. La universidad es un gran proyecto muy a largo plazo, de centurias. Por eso tanto el hombre como la universidad deben mirar más al futuro lejano que a las tendencias actuales. El hombre siempre es perfectible; la universidad también. El hombre se perfecciona en diversos niveles, sobre todo en la intimidad y en sus facultades superiores” (Sellés, 2012, 184).

3. Los protagonistas más relevantes y la clave

También en el carácter sistémico de la universidad se puede observar la interrelación entre cada uno de los que intervienen en la institución y quién es el actor más relevante. En concreto, si atendemos a la división del trabajo de sus componentes: profesores, alumnos, directivos, administrativos, servicios (...) Unos están al servicio de otros, es decir, la clave de unos radica en servir a los otros. Así se emplean no sólo los servicios y el personal administrativo, sino también los directivos, si es que gobernar es servir. Todos ellos están al servicio de los profesores. Se podría pensar que los profesores deben estar al servicio de los alumnos. Al menos así es como se considera en muchos casos en la actualidad. Pero de ser eso así, los protagonistas de una universidad serían los alumnos. ¿Lo son? Para responder conviene preguntar si cabe la posibilidad de que exista una universidad sin alumnos. La respuesta es afirmativa, aunque no es lo usual. En cambio, no cabe universidad sin profesores, si por éstos se entiende investigadores que colaboran entre sí en orden a descubrir más verdad. Los profesores son los que más sirven al fin de la universidad: la verdad. El fin primario de la universidad es la búsqueda de la verdad, no la docencia, que es siempre segunda respecto del descubrimiento de aquélla. Por eso los profesores deben dedicar la mayor parte de su tiempo al estudio, no a impartir clases (cfr. Sellés, 2012, cap. 6).

Un importante número de autores que coinciden con la mirada de Polo; unos tienen una mirada de largo alcance, otros consideran que los fines de la universidad están más vinculados con el segundo y tercer fin que plantea Polo. En este sentido, parece que el siguiente párrafo de Ana Marta González vuelve el tema al centro del análisis:

“Actualmente, la institución universitaria está vertebrada en torno a tres polos (Polo los llamaría funciones) –docencia, investigación, transferencia– en recíproca tensión, fecunda pero también frágil, cuya fractura conduciría al reemplazo histórico de la universidad por un conglomerado de academias, centros de investigación, observatorios culturales, apéndices

empresariales, etc. Si ha de evitarse tal fractura, esto dependerá de potenciar la actividad en torno a la cual gira constitutivamente la vida universitaria –el conocimiento–, la cual marca en último término el ritmo temporal de esta institución; un ritmo que la sitúa simultáneamente, por así decir, en el mundo y fuera del mundo. Pues, aunque algunas de las ciencias que en ella se cultivan tengan una orientación más práctica y participen lógicamente en mayor medida de los tiempos del mundo, la vida universitaria se caracteriza por un tiempo social lento” (González, 2010, 2).

De las tres funciones indicadas, la primera, la investigación es la más importante, y esta la llevan a cabo los profesores. Éstos son los verdaderos empresarios, emprendedores o actores relevantes de la universidad. Por tanto, podemos repensar la universidad si logramos repensar a los docentes. Sin perjuicio de los demás actores, autoridades, servicios, alumnos, etc., los profesores son neurálgicos.

El saber superior es el producto –primario y esencial- y los profesores universitarios están a cargo de él. Son los productores en la Universidad. Esta es una tesis muy precisa que plantea Polo, porque si no hay una búsqueda de verdades superiores, no hay Universidad. Y los profesores universitarios no funcionan “sólo con un saber adquirido, no se limita a administrar el saber, a impartirlo” (Polo, 1997, 14). Si no se diera de este modo lo que estaría frente a nuestros ojos es una Escuela Superior pero no la Universidad.

Y así se entiende que alumno universitario no es el que pasa por la universidad, sino el que se prepara en esta sede para serlo de por vida. Ser universitario es aprender a pensar, conformar hábitos intelectuales, no aprender resultados logrados por otros, y en menor medida, tener intereses extrauniversitarios. Polo ha escrito sobre esto una frase muy singular y sugestiva: “no te limites a aprovecharte de la universidad; decídate a serla tú mismo” (Polo, 1990, 3). El fin de la universidad es el descubrir más verdad, en concreto, las verdades superiores, y éste fin sólo se hace realidad con el estudio constante (Sellés, 2012, 164). Cuando en la universidad se aborda la formación humanística –el ser propiamente universitarios-, se les proporciona a los alumnos, un sustrato común, una lógica, un afán de saber y una apertura humana y personal que pretende configurar esa personalidad para la que nada humano es ajeno. Los alumnos pueden –de este modo- disponer de resortes intelectuales y afectivos desarrollados y arraigados que les permitan hacerse idea de las cuestiones ajenas.

Sin embargo, actualmente la universidad se encuentra sobrecargada de miles de datos, de exigencias pragmáticas que se vinculan con *rankings* y competitividad, demandas del mercado laboral, presupuestos que no cierran, masificación en las aulas, certificaciones internacionales, etc.

Todos ellos parecen asfixiarla⁷. La universidad, envuelta en esta especie de maraña, se aleja paulatinamente de su esencia. De este modo, los intereses de la sociedad han pasado a encontrar un eco mayor en la vida interna de la universidad; la frontera entre la universidad y la sociedad se ha hecho más tenue y el espectro de bienes a los que resulta preciso atender en el gobierno universitario son múltiples y secundarios a su misión de búsqueda de la verdad. La gestión de las universidades está centrada en los *stakeholders*, es decir, en todos los vinculados a la universidad, pertenezcan o no a ella. Esto ha complejizado la situación porque es necesario responder a demandas de innumerables actores sociales. El centro de la actividad universitaria ha dejado de ser, lo esencial.

4. Breve historia de la universidad

Polo recuerda que la universidad es un invento cristiano⁸ iniciado en el s. XIII y concebido como ‘unión universal de profesores y alumnos’ para ser la punta de lanza en el descubrimiento de las verdades superiores. Esto indica que quienes pertenecían a ella vivían de modo natural la *interdisciplinariedad*, porque sabían subordinar los saberes inferiores a los superiores, a la par que desde los superiores arrojaban luz sobre los inferiores. Pero, al parecer, Polo considera que este gran invento duró poco, pues un siglo después se perciben rasgos de la pérdida de su identidad. Y así, desde el s. XIII se ha procedido de tal manera al astillamiento e independencia de los saberes hasta el punto que, más que de universidades, hoy es pertinente hablar de ‘pluridiversidades’ (cfr. Sellés, 2014). En efecto, la crisis de la universidad, se da al romper su universalidad y desembocar en una pluridiversidad, porque en esta tesitura ya no es buscadora de la verdad o de las verdades superiores. Nuestro autor hace respecto de los antecedentes de esta crisis actual una síntesis que consideramos adecuada (cfr. Polo, 1997).

⁷ Cfr. mi trabajo: “La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes”, *Ede-tania, Estudios y propuestas socioeducativas*, 43, julio 2013, p. 165.

⁸ “Esa convicción (la de unir los saberes) –que en gran parte debemos a los griegos– ha sido asumida enteramente por la civilización cristiana, hasta el punto incluso de haberla institucionalizado. En rigor, la única civilización que cultiva el saber institucionalmente, la única para la cual el saber es, por tanto, uno de los factores de su misma trayectoria histórica, es justamente la civilización occidental. Las universidades son la institucionalización de esta idea clásica, fermento de la única cultura en donde rige el lema: debemos aumentar el caudal de nuestros conocimientos, en la forma de tarea colectiva, como uno de los factores más importante de la dinámica social. La alta estima por las ideas han dado lugar a la ciencia. De ella ha surgido y se ha alimentado esa gran tarea de investigación sin la cual Occidente es incomprendible. Y como la teoría enriquece la práctica, también Occidente es una gran civilización pragmática”. Polo, L., *Filosofía y economía*, Pamplona, Eunsa, 2012, p. 234.

Siguiendo lo que Polo plantea y de un modo sintético destacaremos como precedente de la universidad, las escuelas de pensamiento de la Grecia clásica -la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles, en el S IV a. C.-. Lo que resalta es en estas primeras instituciones investigadoras la búsqueda de la verdad es considerada como la actividad valiosa por sí misma (...). La verdad es el conocimiento de la solidez de lo real, el cual concede consistencia al existir humano.

En la Edad Media cristiana podemos situarnos frente a una reorientación global de la existencia y se aborda a una fórmula intelectual que busca ser lo más precisa posible (*fides quaerens intellectum*). Así, la teología especulativa fue considerada la cima alcanzada por la inteligencia, pues se encontró urgida por un estímulo trascendente, el más alto. En este momento se logró la experiencia de la agudeza y el rigor de nuestra capacidad de conocer. Se encuentra una interconexión entre ciencias y teología, que coincide con el nacimiento de las universidades.

A partir de estos precedentes surgió la ciencia occidental. Desde los inicios de la Edad Moderna y más aún con la consolidación en la Ilustración, saber superior y dinámica social se buscan en aquella parte de aquel saber susceptible de plasmarse en las actividades técnicas.

“Se encauzan el desarrollo de las ciencias de la naturaleza y la gestión de los recursos descubiertos. De hecho hay un despegue económico de los países occidentales, consecuencia de esta primera simbiosis del saber y la dinámica social” (Polo, 1997, 5).

Ahora bien, no todo el saber que se cultiva en la universidad debe ser tecnología y ciencias de la naturaleza. La pretensión de imponer un solo método -el de la cosmología- y entender el progreso desde una perspectiva sesgada, explica la escisión profunda que se da en la institución universitaria. Entre los saberes, una parte de ellos es aprovechable en forma directa o más directa en el mercado social. Los otros saberes se constituyen de un modo poco firme quizás en ese conjunto de valores que, aunque no tienen utilidad práctica, son necesarios para un asunto de suma importancia, la formación de los seres humanos.

5. La actual situación de crisis de la universidad

Leonardo Polo, como muchos autores e intelectuales de los S. XX y XXI⁹, diagnostica el estado actual de la universidad como de crisis (cfr. Polo, 1970); como el mundo en el que ella está inmersa¹⁰. Por lo tanto, sus tres funciones: *investigación*; *transmisión del saber*: docentes y alumnos; y *extensión* – necesaria pues la universidad tiene sus raíces en la entraña de la sociedad, es una realidad social (cfr. Polo, 1970), también tienen aspectos que están en crisis¹¹. Sin embargo, Polo indica que es posible superar la crisis de la universidad, de la misma manera que

“los clásicos... los grandes socráticos, Platón y Aristóteles... aparecieron como los primeros pensadores que remontaron una crisis, y cuyas fórmulas de solución son ampliamente aplicables a nuestra situación, que también es de crisis” (Polo, 1993, 8).

Por eso se ha suscitado un debate internacional (cfr. BIS, 2013) sobre la misión y futuro de la educación superior (cfr. Bowen, 2013).

Es esperable que nos encontremos con un mundo en crisis, y con sus instituciones más relevantes en crisis pues la crisis de la sociedad es una crisis de la persona. Se trata de la persona que sólo busca insaciablemente los bienes útiles como fin y no como medios para ser y crecer como persona¹². Por eso consideramos de singular importancia atender a los supuestos y claves que ofrece Polo para resolver los problemas de la universidad. Son supuestos y claves coherentes con su planteo antropológico. Y así se entiende que si la clave está en los docentes, que son los actores principales en la universidad (Sellés, 2012, cap. 6) la crisis

⁹ Cfr. Sanz, R., (comp.), *La Universidad se reforma* (tomos I al III). UNESCOORUS-UCV. Caracas. Pugliese, J.C. (ed.), *Educación superior: ¿bien público o bien de mercado?* Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, 2005. Ribeiro, D., *La Universidad nueva. Un proyecto*, Buenos Aires, Editorial Ciencia Nueva, 1973. Observatorio de la Educación Superior en América Latina IESALC-UNESCO <http://goo.gl/ZQomml> Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo BID <http://goo.gl/nGEXoO> Higher Education in a State of Crisis Hardcover – Jun 1 2011; Roccio, M.T., *The Real Crisis in Higher Education*, Joseph Loconte, 2014. *American Higher Education in Crisis?: What Everyone Needs to Know* – October 13, 2014, Blumenstyk G., “The University in Ruins”, *Readings* (1996), Harvard University Press, Cambridge; Ortega y Gasset, J., *Misión de la universidad*, Alianza, Madrid, 2002.

¹⁰ Sellés comenta que “la universidad es la cúspide del saber superior y de su transmisión. Si ésta no estuviera en crisis en una sociedad que está aquejada de ella sería asunto admirable... raíz del declive social”. *Riesgos Actuales de la universidad, cómo librarse de ellos*, Eiunsa, colección Tribuna Siglo XXI, Madrid, 2010, p. 9.

¹¹ Cfr. Bell, D., *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*, Harvard University Press, Cambridge, 1988; Crozier, M., Huntington, S., Watanuki, J., *Crisis of democracy*, New York University Press, USA, 1975; *The Crisis of Capitalist Democracy*, Harvard University Press, Cambridge, 2010.

¹² Este tema ha sido expresado en distintos escritos del autor, por ejemplo, en “La muerte de los imbéciles”, <http://goo.gl/dqetah>.

se podría remontar, si ellos comienzan a trabajar nuevos planteamientos de hondura, y particularmente si en sus planteos logran el engarce con la raíz, con lo más digno, la persona (cfr. Martínez Echeverría, 2014)

Polo insiste en que al otorgar prioridad a la tecnología y a la ciencia -por su utilidad- sobre las ciencias del espíritu,

“con esto se rompe la estructura unitaria de la universidad. La universidad en su origen era una institución en la que todos los saberes tenían que ver entre sí. Es el ideal del árbol del saber o de las ciencias, admitía la jerarquía ordenada de las ciencias. (...). La situación (...) que hemos heredado, es justamente ésta: la universidad se ha transformado en una *pluriversidad*. (...) Construir la cultura, hacer al hombre justo, no se considera rentable, ni tampoco un impulso efectivo para el progreso. Por eso el progreso es también unilateral. Al respecto podemos sentar esta tesis: *la unilateralidad del progreso se corresponde con la desaparición de la unidad de la universidad* (...). Se trata del “divorcio de las ciencias del espíritu, de la filosofía, de la literatura, etc. respecto de las ciencias de la naturaleza” (Polo, 1993, 39).

6. Algunas consecuencias derivadas de la ruptura de la unidad

¿Cuál es, entonces, la situación actual de la universidad? Si las ramas se han desgajado del árbol, la unidad del árbol de las ciencias se va paulatinamente rompiendo. La universidad va perdiendo su carácter unitario. Las ramas desgajadas podrán obtener frutos, cada vez de menor calidad, menos atravesados por la savia que vitaliza, es decir, desprovistos de fundamentación. Y es esperable que esas ramas y esos frutos vayan a menos, algo destinado a extinguirse por sus propias características de desgajamiento:

“la universidad ha perdido su unidad, precisamente porque el rendimiento social de los saberes universitarios es parcial. Sólo es aprovechable una parte de ellos, la otra no. Construir la cultura, hacer al hombre justo, no se considera rentable, ni tampoco como un impulso efectivo para el progreso” (Polo, 1997, 54).

Y esa visión unilateral comporta una visión reduccionista del hombre. Y

“un ser humano reducido a sí mismo es, simple y llanamente, un individuo vuelto de espaldas a su especie, que orbita en torno al egoísmo” (Polo, 1993, 8).

Leonardo Polo afirma que es un contrasentido que el progreso conduzca al hombre al egoísmo.

Por eso se hace más necesario enfocarse en una visión más amplia de la conexión del saber con la dinámica social, atenta a todos los factores humanos que se ponen en juego:

“un ser humano reducido a sí mismo, paralizado respecto de su especie, es un residuo. El hombre residual, desuniversalizado, encapsulado, padece un déficit de comunicabilidad y (...) es sólo capaz de relaciones funcionales, sin densidad. Al cortar su radio de interés, se inhabilita para la vida colectiva, es decir, para las tareas comunes” (Polo, 1993, 9). “Cuando la universidad se encuentra sin unidad, segmentada, acaba siendo una institución ‘clasista’, desconcertante, inútil para un pueblo” (Polo, 1993, 192), es una universidad que ignora al pueblo, no dialoga, no es universal ni expansiona la cultura del pueblo, sino que la angosta.

7. Propuesta de solución de la crisis

Polo se expresa al respecto en términos claros y esperanzadores:

“Si recupera la unidad perdida, si deja de ser un pilar agrietado, la universidad será una institución que, junto con aquella en la que el hombre concentra su trabajo, la empresa, y aquella otra en la que él se desarrolla, que es la familia, formará una trilogía de instituciones bien trabadas y centrales para un nuevo ideal social no utópico sino actuante” (Polo, 1997, 58). Se requiere “tecnología unida a humanismo y humanismo unido a tecnología...Por lo tanto una modificación de la universidad que la mejora, es asimismo una mejora de la empresa y también una recuperación de la unidad familiar” (Polo, 1997, 58).

8. Testigos del problema

Este dictamen de la situación actual de la universidad, tal como lo ha planteado Polo, en el que se ve la fractura entre tecnología, ciencias de la naturaleza y humanidades, ha sido esbozado asimismo por otros autores procedentes de lugares y tiempos diferentes, que expresan su pensamiento en idiomas distintos, con concepciones antropológicas diversas, con análisis, estudios, percepciones y experiencias traspasadas por convicciones profundas y auténticas.

Jaspers advertía sobre lo imprescindible que se tornaba lograr una concepción del mundo ajustada a la filosofía (cfr. Jaspers, 1959). De este autor conviene incluir un pequeño párrafo que puede servirnos para entender cómo –este médico y filósofo– comprende la unidad necesaria en la universidad. Lo expone cuando habla de la diferencia radical que distingue a las ciencias de la filosofía:

“En las ciencias alcanzamos un saber reconocido de hechos, de carácter impositivo y general validez, pero a costa de ser siempre un conocimiento particular, dirigido a objetos especiales, bajo determinados supuestos. La filosofía, en cambio, aclara el fundamento de la vida que yo mismo soy y quiero, y aquello otro que se hace perceptible en los límites, pero al precio de no aportar en las enunciaciones ningún conocimiento impositivo, de validez general, referente a la verdad esencial, en realidad la única esencial” (Jaspers, 1959, 425).

También Newman confiaba en la restitución del ser del hombre por la vía de la ‘educación liberal’ que la universidad brindaría (cfr. Newman, 1946). Lo indicaba de un modo magistral:

“he procurado demostrar que todas las ciencias se nos presentan como una sola, que todas ellas se refieren tan sólo a una y la misma materia integral, que cada una de ellas, separadamente, es más o menos una abstracción, verdad y cierta como hipótesis, pero no completamente real en lo concreto, tratando más bien de relaciones que de hechos, de principios que de factores agentes, necesitando el apoyo y garantía de sus ciencias hermanas, y dándose, a su vez, a éstas: de lo cual se deduce que ninguna de ellas puede ser excluida, si queremos obtener el más exacto conocimiento de las cosas, tal como son, y que la omisión es más o menos importante, en relación a la esfera que abarca cada ciencia, la intensidad de la misma y el orden al que pertenece; pues su pérdida es verse privado de la influencia positiva que ejerce en la corrección y perfeccionamiento de las restantes” (Newman, 1996, 113).

Por su parte, Ortega y Gasset requirió como compromiso vital para la universidad el que se salvara a sí misma (cfr. Ortega y Gasset, 1983), reclamando a sus miembros la dignificación de su presencia histórica y social como intelectuales comprometidos con su tiempo. Su preocupación inicial se ubica en la condición del hombre europeo de su tiempo, al cual describe como fragmentado y disperso. El profesionalismo y la especialización, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos este hombre, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar. Este autor ha tenido la virtud de poner de relieve los riesgos de una especialización excesiva en los estudios universitarios y el preclaro concepto de distinguir a la universidad como eje de síntesis cultural (cfr. Ortega y Gasset, 1983).

Por su parte, Alasdair MacIntyre también vuelca en sus textos sobre la universidad las principales conclusiones que se refieren a este tema: la importancia de la búsqueda de la unidad del saber, encontrando cada disciplina particular su puesto en la relación con otras disciplinas; la importancia de la filosofía y, sobre todo, de la teología, en el logro de una

unidad sapiencial que forme de manera integral y supere la fragmentación vital que viven las personas y la entera sociedad. Así, en este breve párrafo nos ofrece su posición respecto del tema de la unidad:

“La investigación había acabado por fragmentarse en una serie de actividades independientes, especializadas y profesionales, cuyos resultados, al parecer, no podían encontrar un lugar como partes de un todo” (MacIntyre, 1992, 267).

Parece asimismo que la idea de la autonomía del crear humano que expresa Guardini refuerza la idea que expone Polo:

“ha llegado a un punto en el que cada una de sus distintas formas de trabajo se ha desarrollado a partir de sí misma preocupándose poco de las otras... Se trata de un proceso análogo a como si en un organismo los órganos particulares se desarrollaran en exceso sin entrar en relación con los otros” (Romano Guardini, 2012, 53), provocando, como todos sabemos, el cáncer.

Cada uno de estos autores reafirma lo que Polo expone sobre el estado actual de la universidad, el cual se resume –como se ha reiterado– en su pérdida de unidad. La crítica de la universidad, cuando desea ser auténtica, reconoce que le es imposible renunciar a buscar la verdad, pero ésta pasa por la unidad. Sólo así logrará protegerse contra las desviaciones y exageraciones que la sociedad, la ciencia o el estado le proponen; salvará su integridad humana, verdadera autonomía ante los poderes externos que amenazan desintegrarla o sepultarla.

En todos estos pensadores se percibe una intención idéntica: es necesario que se recupere el sentido unitivo de universidad, de la unidad del saber, en dónde cada disciplina concreta tenga un puesto en relación con las demás disciplinas. En orden a ello, hay que atender a la importancia de la filosofía y de la teología, las cuales lideran esa unidad y llevan a la formación integral y multidisciplinaria. La alusión a estos autores se justifica en varios sentidos. En primer término, porque ellos representan un alto nivel reflexivo en torno a nuestro tema. Esta afirmación no tiene que ver sólo con nuestro parecer e interés, sino que se halla debidamente documentada en la bibliografía especializada.

Wyatt señala que el texto de Newman acerca de la universidad es el más consultado cuando se analiza la universidad moderna, al tiempo que declara que las obras de Jaspers, Ortega y Gasset y otros, tuvieron clara influencia sobre la enseñanza superior hacia los años 50 y 60 (cfr. Wyatt, 1990). También hemos encontrado referencias explícitas a este tema a autores como R. Mondolfo (cfr. Mondolfo, 1966), O. N. Derisi (cfr. Derisi, 1980), A. Montenegro (cfr. Montenegro, 1986), F. De Houvre (cfr. De Houvre, 1990), J. Maritain (cfr. Maritain, 1981), A. Latorre (cfr.

Latorre, 1964) y, más recientemente, en los documentos de Juan Pablo II (cfr. S. Juan Pablo II, 1990). Por su parte, en el discurso previsto para leer en la Universidad de La Sapienza, Benedicto XVI, escribió:

“Dicho desde el punto de vista de la estructura de la universidad, existe ‘hoy’ el peligro de que la filosofía, al no sentirse ya capaz de cumplir su verdadera tarea, degenere en positivismo; y que la teología, con su mensaje dirigido a la razón, quede confinada a la esfera privada de un grupo ‘humano’ más o menos grande” (cfr. Benedicto XVI, 2008).

Y es allí en donde se centra en los dos adverbios: la filosofía y la teología deben relacionarse sin confusión, pero también sin separación.

En suma, en la unidad –que en definitiva tienen o no las personas que están en la universidad y en cada manifestación humana– radica la cuestión fundamental de la identidad universitaria. Es decir, aquello que la caracteriza es la consecuencia de que confluyan en su seno la persona que piensa y medita en alianza con el ‘saber’ derivado de la ciencia que estudia. Por eso, es misión de la universidad entregar a la sociedad ese saber superior al que llegan quienes están en ella, y al mismo tiempo, penetrar y esclarecerse a sí misma.

9. Los medios para implementar la solución

Para Polo

“la misión de la universidad consiste en recuperar su unidad, es decir volver a ser universidad, algo que insisto, progresivamente ha dejado de ser. Pero si no renunciamos a que el saber (la búsqueda conduzca a la vida social, hace falta abrir la vida social a las ciencias superiores. De esta manera la sociedad no estará dominada por motivaciones excesivamente materialistas” (Polo, 1993, 40).

¿Qué implica esto? Polo, en una Conferencia impartida en Piura en el año 1993 (cfr. Polo, 1997), indicó que es imprescindible romper moldes:

“lo primero que tiene que hacer (la universidad) es desburocratizarse ella misma. Es incoherente que una institución que unitariamente no es tecnocrática esté gobernada según un régimen burocrático” (Polo, 1997, 59). Y sigue abundando: “la burocratización de la universidad se nota en el carácter recortado, estático, de las disciplinas y de las facultades. Se nota también en que el único objetivo del curso académico sean los exámenes en reemplazo del diálogo. Se nota en que hay una especie de ‘idolatría de las titulaciones’” (Polo, 1997, 60).

Nótese esto último: si –como es sabido- la cumbre de lo real para Polo es la *persona*, lo más alto que puede aportar la universidad tiene que ser el rendimiento novedoso y personal de cada quien. Es justamente en el punto vinculado a las aportaciones personales, al crecimiento irrestricto en la esencia, en dónde radica una de las claves de la universidad. Esas aportaciones personales sólo son posibles en un ámbito del diálogo, de búsqueda de la verdad con otros, de generosidad y amistad. Ese incremento personal en el saber es el valor añadido de una universidad, que como ya explicamos se ha de dar en los docentes. Y para favorecer este progresivo mejoramiento – centrado en la capacidad investigadora, de aprendizaje y de transmisión del saber-es imprescindible un ámbito de libertad que supere el encorsetamiento de las burocracias.

Por eso, la correlación de las tres funciones de la universidad nunca excluyen la autonomía, característica que Polo recalca:

“La universidad es autónoma en tanto que es una instancia suprema; tiene autonomía porque representa la cumbre de la cultura, y la pierde en cuanto deja de atender las necesidades del despliegue integral de la cultura superior. Dado el rango eminente que a la cultura corresponde en la edificación del bien común¹³, la libertad universitaria tiene su razón de ser en la hegemonía de la universidad... La libertad es propia de la universidad como consecuencia del valor irremplazable de sus funciones” (Polo, 1970, 7). “El que adquiere el espíritu universitario no lo pierde jamás, no piensa que enseñar es repetir las clases del año pasado o que estudiar es un almacenaje de datos; sino que es algo más vital, es crecer en saber. Desburocratizar la Universidad es fundamental porque en otro caso este clima no sale” (Polo, 1997, 63).

Esto parece congruente con las descripciones que Polo hace de la universidad,

“comunidad de personas, no un simple convivir, sino estar todos de acuerdo en un mismo proyecto, en el cual todos ponen su esfuerzo, y así sale adelante. Ser universitario es incrementar el saber. Insisto, si la universidad tiene que cumplir una función social y tiene que hacerlo, gallardamente, ese aporte tiene que ser interdisciplinario: Ciencias del Espíritu y Ciencias de la Naturaleza sin divorcio, sin separación” (Polo, 1997, 64).

Conclusión

Para concluir recordamos la tesis de Polo:

¹³ El bien común, Polo ha planteado que “consiste en la comunicabilidad de los bienes superiores que los hombres han logrado, pero que originariamente sólo algunos descubren o comprenden” Cfr. Polo, L., “La crisis”, cit., 22.

“Saber, sociedad, universidad, apertura de tiempo histórico: todo ello es congruente y solidario, se despliega en un esfuerzo recíproco, en un crecimiento aunado, y se estropea del mismo modo. Por eso también la Universidad tiene sus raíces en la entraña de la sociedad que se llama pueblo. El pueblo no es una entidad meramente folklórica, sino el sistema de convicciones profundas que anida en los miembros de la sociedad, los une y busca continuar su vigencia en la expresión cultural, en la construcción de un mundo humano” (Polo, 1993, 2).

La confluencia de la universidad con la dinámica social ha de ser una constante: el horizonte de la *Universitas scientiarum* se dilata siempre más y más para responder a las nuevas necesidades y exigencias de la realidad social.

Hay que esforzarse por dar respuesta positiva a los imperativos de nuestro tiempo, porque la universidad también está el servicio a los hombres, y, por tanto, tiene que ser fermento de la sociedad en que vive; por eso se debe investigar en todos los campos. Por eso hay que enfatizar que la función de extensión es una función integrante de su sentido unitario, pues

“la misión de la Universidad consiste en recuperar su unidad, es decir en volver a ser, Universidad, cosa, insisto, que progresivamente ha dejado de ser. Pero si no renunciamos a que el saber conduzca a la vida social, hace falta abrir la vida social a las ciencias superiores. De esta manera la sociedad no estará dominada por motivaciones excesivamente materialistas. No se trata de una mera declaración de buenos deseos, utópica. Se puede demostrar que la dinámica social guiada tan sólo por las ciencias de la naturaleza o por la tecnología se encuentra con problemas insolubles. De manera que para que la Universidad cumpla con su función directora; para que la Universidad cumpla su misión con respecto de la sociedad futura, es preciso que las humanidades muestren su rendimiento social” (Polo, 1993, 40).

También el profesorado completa su sentido profesional en las relaciones externas a la universidad, y cabe decir que esta función de extensión siempre se cumple de un modo mínimo porque el porcentaje mayor de su alumnado se emplea en distintas funciones de la sociedad. Pero Polo recuerda que esta tarea mínima, nunca es “suficiente y produce automáticamente una diferencia, un nivel decisivo, entre los que han recibido formación universitaria y el resto de la población” (Polo, 1970, 23). Por los límites propios de este trabajo hay dos aspectos interesantes que no podrán desarrollarse y que refieren a esta Función de extensión y la cultura superior y cultura de masas y la Función de extensión y la desproletarización. Si mencionaremos algunas de las propuestas de Polo para solucionar los problemas derivados de una incorrecta comprensión de la función de Extensión.

1º) Ampliar los cuadros y las metas de la universidad para que pueda acogerse a las personas que llegan a la universidad de tal modo que puedan incorporar los hábitos mentales que no poseen (Polo, 1970, 23).

2º) Polo aclara que reformas de orden interno en las Facultades ya resultarían eficaces para la extensión universitaria. Menciona como posibilidades aumentar la gama de especializaciones profesionales para “contribuir decisivamente a la mejora cualitativa de las actividades sociales” (Polo, 1970, 23).

3º) En tercer lugar Polo menciona de un modo directo lo que llama Ateneos Populares, aunque sin denominarlos de este modo (cfr. Millán Puelles, 1995). Aquí ofrece otro cauce para llevar a “la práctica la extensión universitaria. Se trata “de hacer llegar a quienes no han pasado por la Universidad los saberes que esta cultiva” (Polo, 1970, 26).

Para cerrar sus recomendaciones hay que decir que enfatiza que, en cualquier caso, es una función que necesita estar institucionalizada y, por lo tanto, ha de tener objetivos, medios, método, personas que dediquen trabajo a esto y el correspondiente presupuesto. Caso contrario corre el riesgo de ser “una mera actuación benéfica, esporádica, o planteada a nivel de divulgación” (Polo, 1970, 26).

Es necesario descender a la incorporación de estos temas en proyectos de investigación; en transferencias relevantes para la comunidad, en actividades sociales de interés e intercambio. La enseñanza superior –cuando los estudiantes son mayores de edad– es también un momento decisivo para enseñarles a reflexionar, a comprometerse, a tomar posiciones ponderadas en diálogos maduros.

Se trata de trabajar de forma vinculada entre universidad–comunidad–sociedad civil–empresa; generar un desarrollo social, en el que consideramos en nuestros procesos de decisión y de gestión las implicaciones de nuestras acciones, también pensando en el ‘mundo que viviremos’ y en el que toda acción tiene un trasfondo moral, es decir, que la concepción que cada uno tiene de la vida buena o justa está presente en el origen de nuestro actuar personal y profesional, nuestro actuar en sociedad. No hay acciones ni contextos de la vida humana que sean moralmente neutros¹⁴. Una sociedad sostenible es una sociedad en la que sus ciudadanos han crecido en virtudes, y esas virtudes les conducen a saberse protagonistas -con su trabajo, con su hacer- del logro de una

¹⁴ Sellés, J.F., *Antropología para inconformes*, Madrid, Rialp, 2006, 384. A este fin recordamos lo que ya se ha mencionado de Polo Cfr. Polo, L., *Filosofía y economía*, Madrid, Rialp, 2012, 273. Pues *los resultados* no mejoran intrínsecamente al hombre. La acción, en cambio, sí. EL hombre al actuar no puede dejar de mejorar (virtud) o empeorar (vicio). Esa es la distinción mayor entre la acción humana y la de los animales. Tema que ha desarrollado ampliamente Polo en *Ética: hacia una versión moderna de temas clásicos*, ed. cit. Y Sellés en *Antropología para inconformes*, ed. cit., 383.

sociedad más justa (principalmente en términos de justicia distributiva) y más solidaria; una sociedad sostenible y una sociedad en la que cada persona puede desarrollar una vida digna de ser vivida.

El sentido y el aspecto esencial de la misión de la universidad se refieren, sin duda, a la responsabilidad de incrementar el saber superior y lograr que quienes estén en ella sean universitarios. Esto implica que la educación universitaria ilumina las mentes y los corazones de los jóvenes. No es una mera acumulación de conocimientos y habilidades, sino una formación humana y personal que se nutre de las riquezas de una tradición intelectual orientada a una vida virtuosa y a un crecimiento irrestricto de la persona humana. Una vida virtuosa que les haga capaces de contribuir realmente a la vida en una sociedad abierta.

“Sin duda es necesario, en primer lugar, ayudar a reconstruir a la persona humana para empezar a reconstruir la sociedad y liberarla del dominio del mercado global y el consumo que actualmente rigen y condenan las vidas de los pueblos” (Mifsud, 2009, 8).

En últimas, si la misión de la universidad logra recuperarse en su interdisciplinaria y vinculación unitaria será capaz de atravesar cada una de sus funciones de sentido humano y de sentido personal. Y efectivamente, sí podemos decir que amar con todo nuestro ser es el mejor modo de curar la enfermedad del espíritu, de remediar las necesidades personales, de dar vida, de enseñar al que no sabe, de ser agradecido, pues, en rigor, ‘amar al mundo apasionadamente’¹⁵ es el mejor modo de ser universitario...

Bibliografía

- Ban-Ki-Moon, (2012). Documento “La sostenibilidad del desarrollo a 20 años de la cumbre para la tierra” Avances, brechas y lineamientos estratégicos para América Latina y el caribe.
- Bell, Daniel, (1988), *The end of Ideology: on the exhaustion of Political ideas in the Fifties*, Harvard University Press, Cambridge.
- Benedicto XVI, (2008), Discurso previsto para leer en la Universidad de La Sapienza, Roma, 2008, <http://goo.gl/uGQqxy>.
- Benedicto XVI, (2011) Reichstagesgebäude, ante las dos cámaras, Berlín .

¹⁵ Esta expresión se debe a San Josemaría Escrivá de Balaguer, en concreto es el título de su homilía pronunciada en medio el *campus* de la Universidad de Navarra el 8-X-1967, Amar al Mundo Apasionadamente.

- BIS, (2011) Higher Education. Students at the Heart of System. White Paper. London: Department for Business, Innovation, & Skills. online: February 19, 2013: <https://goo.gl/dckza4>.
- Bowen, W. (2012). Universities suffering from near-fatal 'cost disease'. Stanford Report. October 12, 2012. Online: February 19, 2013: <http://goo.gl/8oFAWo>.
- COMISIÓN EUROPEA (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. COM (2003) 58 final <http://goo.gl/cE8eyD>. on line: 07 de mayo de 2012
- Derisi, Octavio N., (1980), "Naturaleza y vida de la universidad", 3a. ed. Ed. El Derecho, Buenos Aires, 19-73
- Erize, Francisco (1981) "Los Parques Naturales de la Argentina". Buenos Aires, El Ateneo, 1981. CD-ROM Argentina Parques Nacionales y otras áreas naturales. Imaging S.R.L., Buenos Aires. Si bien las flores son esenciales para la reproducción de los árboles, el Arrayán también se multiplica gracias a sus raíces, las cuales emiten numerosos tallos o vástagos. Estos pequeños tallos forman, al crecer, matas arbóreas muchas veces impenetrables, que a su vez, proyectan una sombra muy densa. También una rama caída puede emitir raíces y en la zona expuesta a la luz, las yemas producirán nuevas ramas. De esta forma, la rama caída dará origen a un nuevo Arrayán. Online: <http://goo.gl/LdVBtv>.
- González, Ana Marta (2010) "La identidad de la institución universitaria". DOCUMENTOS DEL INSTITUTO DE ANTROPOLOGÍA Y ÉTICA, 17 (<http://goo.gl/l0a8WQ>) Online: enero/2013. Artículo publicado en Aceprensa 1 de diciembre de 2010 (servicio n° 90/10).
- Guardini, Romano, (2012) Tres escritos sobre la Universidad, Eunsa, Pamplona.
- Harrold, Charles Frederick (1957) "John Henry Newman. An Expository and Critical Study of his Mind", Thought and Art. London: Longmans, Green & Co.
- Houvre, F. de (1990), "La pedagogía universitaria en Newman", CON-SUDEC, Buenos Aires, 1990, 232-235.
- Ibañez-Martín, José Antonio (2005) "La Universidad y su compromiso con la educación moral", Estudios, Revista del ITAM-México, nro 75, pp. 117-138. Obtenido online 10/02/2012: <http://goo.gl/N9YgHH>.
- Jaspers, Karl (1953), "El espíritu viviente de la universidad", Balance y perspectiva (Discursos y ensayos), Biblioteca Conocimiento del Hombre, Revista de Occidente, Madrid. Punto 245.
- Jaspers, Karl (1959) "La idea de la universidad", AA VV, La idea de la universidad en Alemania, ed. Instituto de Filosofía-Universidad de Montevideo. Edit. Sudamericana, Buenos Aires pp. 387-524.

- JUAN PABLO II, (1990), “Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas”, Ediciones Paulinas, Buenos Aires, 6.
- Latorre, A., (1964), “Universidad y sociedad”, 1ª. ed., Colección Zetein-Estudios y Ensayos Ediciones Ariel, Barcelona, Capítulo 1.
- MacIntyre, Alasdair (1992). “Tres versiones rivales de la ética”, Rialp, Madrid 1992, p. 267.
- Maritain, Jacques, (1981), “La educación en este momento crucial”, Ed. Club de Lectores, Buenos Aires. En esta obra el autor cita reiteradamente a Newman, reconociéndole como la fuente para sus elaboraciones conceptuales acerca del conocimiento (cfr. pág. 67); la universidad (cfr. pp. 95-98); y, particularmente, en los pasajes referidos a la educación liberal.
- Martinez Echeverría, M.A. (2014). “el Modo universitario de entender la economía”, Lección magistral impartida el 9 de abril de 2014 en el Colegio Mayor Belagua, Pamplona, con motivo de la clausura del Curso Académico 2013-2014. Inédito.
- Millán Puelles, Antonio, (1995) “Mi recuerdo de los Ateneos Populares”, en el *Espírut de la Rábida: el Legado de Vicente Rodríguez Casado*, Madrid, Unión Editorial, pp. 675-678. Obtenido online 19/02/2015: file:///C:/Users/Silvia%20Martino/Downloads/XUNAV_A151452_14429.pdf y disponible en <http://goo.gl/zJPiyZ>.
- Mifsud, A., (2009), Informe Ethos 64: Cohesión social, Santiago de Chile, Edit. Universidad Alberto Hurtado.
- Mondolfo, R., (1996) “Universidad, pasado y presente”, Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 7-26
- Montenegro, A., (1986), “Crisis y porvenir de la universidad”, Ed. de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), 1986, 70
- Newman, John Henry, (1946) “Naturaleza y fin de la educación universitaria. Primera parte de “Idea de una universidad”, Colección Norma. Cuestiones Pedagógicas, 1a. ed. Ediciones y Publicaciones Españolas S. A, España. P. 113
- Newman, John Henry, (1959) “The Idea of a University” (USA: Image Books). Existe una traducción parcial de esta obra, realizada por Julio Mediavilla, que puede hallarse como Cardenal Newman, Naturaleza y fin de la educación universitaria. Primera parte de “Idea de una universidad”, 1a. ed., Colección: Norma. Cuestiones Pedagógicas (Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas, S. A., 1946).
- Ortega y Gasset, José, (1983) “Misión de la universidad”, Obras Completas, 1a. ed., Tomo IV .Madrid: Alianza Editorial.pp.311-353.

- Ortega y Gasset, José (2002) 1era edición 1930. "Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía". Editorial Alianza. Madrid.
- Ospina Ortiz, Jaime (1980), "Universidad latinoamericana, desarrollo y creatividad", AA VV, Universidad y desarrollo regional. Formación de recursos humanos e investigación para el desarrollo regional. Santiago, Chile, pp. 20 y ss.
- P. Francisco. (2013) Discurso a la Facultad de Teología en Cagliari. "Visión del mundo y de la universidad" online: 24/09/2013 <http://goo.gl/AVzjWh>.
- Piá Tarazona, Salvador (2001) "El Hombre como ser dual. Estudios de las dualidades según la Antropología trascendental de Leonardo Polo" EUNSA. España.
- Polo, Leonardo, (1970), "la crisis de la Universidad" VVAA en Universidad en crisis, Edit Prensa Española.
- Polo, Leonardo (1990) Mi encuentro con "La Rábida y Acción y Contemplación en la sociedad actual", Conferencias a profesores de la Universidad de Piura, Perú, Agosto de 1990. Texto inédito según consta en lo obtenido online 05/02/2015: <http://goo.gl/9ndY9f>.
- Polo, Leonardo, (1991) "Quien es el hombre, un espíritu en el tiempo". Edit. Rialp. Madrid.
- Polo, Leonardo (1993) "La institución universitaria". Conferencia a Profesores de la Universidad de Piura. Agosto de 1993, Perú.
- Polo, Leonardo (1993) "Universidad y Sociedad". Capítulo en libro In Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad, Pamplona: Eunsa, 1993.
- Polo, Leonardo (1993) "La ética y las virtudes del empresario". Entrevista de Patricia Pintado Mascareño a L. Polo, en Atlántida, Madrid 14 (1993) 80-92.
- Polo, Leonardo, (1993) "Presente y Futuro del hombre". Edit. Rialp. Madrid.
- Polo, Leonardo, (1996) "Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos". 2da edición. AEDOS, Unión Editorial. Madrid
- Polo, Leonardo, (1996, I), La persona humana y su crecimiento, Eunsa, Pamplona.
- Polo, Leonardo, (1996, II), Sobre la existencia cristiana, Eunsa, Pamplona.
- Polo, Leonardo (1997) "El profesor universitario". Editores Agora. Colombia.
- Polo, Leonardo, (2003, I), Antropología trascendental. Tomo II, La esencia de la persona humana, Eunsa, Pamplona.
- Polo, Leonardo, (2003, II), Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo, Rialp, Madrid.

- Polo, Leonardo y Llano, Carlos (1997) "Antropología de la acción Directiva" AEDOS, Unión Editorial. Madrid
- Polo, Leonardo, (2006) "Ayudar a crecer, cuestiones filosóficas de la educación". Edit. EUNSA-Astrolabio-Educación, España.
- Polo, Leonardo (2012) "Filosofía y Economía" Edit. EUNSA. España.
- Sandel, M. (2011). A new citizenship. The Reith Lectures. BBC Radio 4.
- Sánchez Meca, Diego (1993) "El concepto de Bildung en el primer romanticismo alemán". Revista Internacional de Filosofía, nro 7, 73-88. El concepto de Bildung, también se corresponde con el ideal de educación, en el sentido que le da Wilhelm von Humboldt. Online: <http://goo.gl/eHMjII> Y en otro artículo: The German Bildung Tradition comenta: "It would be difficult to overemphasize Herder's importance in Western intellectual history. It has been said that Goethe (1749-1832) was transformed from a clever but conventional poet into the great artist we remember today by his encounter with Herder in 1770, and his continuing friendship with the philosopher. Herder developed fundamental ideas about the dependence of thought on language that are taken for granted today, and that inspired work by Wilhelm von Humboldt (1767-1835) that are widely viewed as the foundation of modern linguistics". Online: <http://goo.gl/yU5Us>.
- Sellés, Juan Fernando (2006), "Antropología Filosófica". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. España
- Sellés, Juan Fernando (2007), "Antropología para Inconformes". Edit. Rialp (2da edición) España
- Sellés, Juan Fernando (2010), "Familia y Empresa", Complejidad y organizaciones. Edit. Fundación universidad de San Juan, San Juan Argentina.
- Sellés, Juan Fernando (2010), Riesgos Actuales de la universidad, cómo librarse de ellos, Eiuinsa, colección Tribuna Siglo XXI, Madrid.
- Sellés, Juan Fernando (2013), "Los tres agentes del cambio en la sociedad civil. Familia, universidad y empresa" Ediciones Internacionales Universitarias-Tribuna Siglo XXI. Madrid.
- Sellés, Juan Fernando (2014), "Descubrimientos filosóficos relevantes, según Leonardo Polo, para la filosofía", en Estudios Filosóficos Polianos, 1, San Juan-Argentina, 2014.
- Sellés, Juan Fernando (2014) Entrevista en el PAD, Colombia: Universidad y Empresa, agosto. Obtenida online 08/02/2015: <http://youtu.be/OmyASpiYfxs>.
- Wyatt, J., "Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno", Buckingham, 1990, SHRE and Open University Press. Caps. 1, 2, 3 y 4.

El sentido cristiano de la gestión con un liderazgo ético y socialmente responsable, desde la alteridad¹

PROF. HUGO HÉCTOR PAÍS²

Resumen

La Responsabilidad Social en ámbitos educativos, no es simple proyección social. Requiere liderazgo ético ejercido desde cuatro pilares: prudencia, justicia, moderación y fortaleza.

Se hacen necesarios cambios, que comprometan: comportamiento, gestión y liderazgo. La RS es un proceso que requiere liderazgo capaz de hacerse cargo del otro, como relación ética de acogida del otro.

De allí que sea necesario encontrar el modo de abrirse y dialogar entre, de formar profesionales capaces de ser ciudadanos activos agentes de desarrollo, dispuestos a servir e innovar, desde una educación donde acontece y se produce un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad.

Gestionar responsablemente, supone algo más que la simple implementación de estrategias y no tan solo separar competencias. Nuestro desafío está en orden a reflexionar acerca de la responsabilidad social, desde una visión cristiana, y como una relación más radical tanto como originaria, que se produce e involucra a los actores de una institución educacional, lo que se traduce en acogida desde un liderazgo ético.

Palabras claves:

Responsabilidad – liderazgo – alteridad – moralidad

¹ The Christian meaning of management with an ethical and socially responsible leadership, from otherness.

² Universidad Católica de Santa Fe, Facultad de Humanidades, Instituto de Investigaciones Educativas y Extensión, prof.hugo.pais@gmail.com.

Abstract

Social Responsibility in educational settings is not simple outreach. It requires ethical leadership exercised for four pillars: prudence, justice, temperance and fortitude.

Behavior, management and leadership: necessary changes are made to compromise. The RS is a process that requires leadership able to take over the other as ethical relationship of acceptance of others.

Hence, it is necessary to find a way to open up and talk to each, to train professionals to be citizens active agents of development, willing to serve and innovate, from an education where a meeting takes place and not knowing occurs with no know, the teacher with the student, in an exercise of transmission of knowledge, but the meeting is known responsible for the other, forced to give an answer in his situation radical otherness.

Manage responsibly, it involves more than the mere implementation of strategies. It is not simply separate competition. The Christian challenge is to reflect the RS, as more radical and original relationship that occurs between the actors of an educational institution, which translates into care from an ethical leadership.

Key words:

Responsibility – leadership – otherness – morality

Introducción

Nuestro planteo tiende a profundizar en el sentido ético –moral, de la responsabilidad social en la formación universitaria, como desafío, de una mirada al rostro del otro, que en el decir de Gabriel Marcel (1944) es mi hermano. Formar desde allí, y recuperar miradas que comprometen, en la alteridad es para uno, pensar desde un liderazgo que se ejercita en las diversas dimensiones de las instituciones y de la gestión educativa en la universidad.

Nos sentimos desafiados, a pensar, en como ejercer algunos desafíos de hoy, como lo son el diálogo, el encuentro y la hospitalidad, en la verdad y el bien, como suma responsabilidad de las universidades, en estos tiempos.

Desarrollo

Pertenezco a una generación de universitarios, que vivió los finales de la llamada Universidad Crítica, donde utopías e ideales se entrecruzaban, dando lugar a profundos debates y reflexión en torno de la realidad, a la búsqueda de respuestas que resolvieran la cuestión social, desde un espacio donde primó el debate, la autonomía, la investigación y una acción pedagógica de calidad y con educadores sumamente capaces e investigadores. Vivimos un tiempo donde valorábamos, la convivencia en la pluralidad y la diversidad, potenciándonos hoy día por recuperar la posibilidad de reflexionar y hacer posible el volver a creer en ser críticos, reflexivos, creativos, propositivos, desde estos mismos espacios e incitando a debatir y confrontar posturas, ideas, pero nunca combatir a las personas.

En lo personal, e institucional, encaramos la cuestión de la Responsabilidad Social, transitaba el año 2001 y avanzábamos angustiados por la realidad Argentina en el 2002, pero comprendimos entonces, que el diálogo constituía una buena alternativa para revertir la situación, con compromiso de las partes y del todo. En 2003, se nos convocó a pensar en la posibilidad del Desarrollo y el Crecimiento, de la mano de la Ciencia y la Tecnología, como desafíos de un tiempo nuevo, de una aspiración de cambios y esperanzador recupero de nuestra nación, a la vez que comenzamos a participar de reuniones, Seminarios, Jornadas, e intervenir en Foros particularmente de la Iniciativa Ética Interamericana, que eran promovidas desde el BID y la OIE, conjuntamente con el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, en el espíritu de comprometernos en una reflexión profunda de búsqueda de alternativas para salir de la crisis.

Desde el comienzo, orientamos la búsqueda en el camino de recuperar la importancia de un trabajo de profundización en la línea de la Responsabilidad Social de las Universidades y los Universitarios, cuestionándonos en torno del modo de formar y preparar con espíritu de emprendedores a las nuevas dirigencia de nuestra Nación, será quizás aquí la razón, para habernos incorporados a la *Red Inter – universitaria de Ética, Responsabilidad Social Universitaria y Capital Social*, dispuesto a encontrar en dicho ámbito, experiencias y pareceres desde varias líneas de pensamiento, sobre cuestiones que nos ocupan en esta presentación. De esta cuestión de la pro – socialidad, ya habíamos abrevado en el pensamiento de Roché Olivares (1998) en nuestra cohorte del Doctorado en Educación de la UCSF.

Ocuparnos desde nuestra ocupación de formador de formadores, en torno de la necesidad de restablecer la *“formación ética y/o deontológica”* al interior de las Carreras Universitarias, fue nuestro gran disparador en tanto que, el vacío de la formación filosófica – antropológica y ética

se había apropiado de las reformas introducidas en las Universidades, y en los currículos de la preparación docente en el país, consecuencia de los cambios generados, como consecuencia de las propuestas originadas en los 90 con la nueva legislación de la educación, y desde el Ministerio Nacional de Educación.

Mientras tanto, desde la Red, se entendía necesario plantear los dilemas éticos en los distintos cursos que constituyen el currículo universitario y se promoviera la reflexión y la toma de decisiones encaminadas hacia el fomento de una conciencia socialmente responsable. Se vio, entonces, como pertinente involucrar a estudiantes y administrativos en proyectos medioambientales, de apoyo social, de gestión orientada al respeto de normas y principios de convivencia a través de talleres y programas específicos. Y se sostuvo todo ello, en la afirmación que en la medida en que se lograra sembrar la semilla del interés en algunos miembros de la comunidad universitaria, seguramente ésta crecería y se multiplicaría en toda la institución.

Esta reflexión, en torno de abordar la cuestión de la Responsabilidad Social, más allá de las concepciones dominantes, desde la economía y la política en la región, la que se habían instalado en el sistema educativo, ahondando la crisis del mismo, provocándonos a un trabajo solidario, cooperativo y en la dimensión del otro. El desafío estaba claro, había que volver a situar, el *valor de la persona humana*, por sobre las cosas y recuperar en la reflexión tres conceptos que consideramos clave, para el desarrollo de la cuestión: *mismidad, otredad y alteridad*. Conceptos que, permitirán comprender en profundidad, esta particular mirada, de re – estructurar la vida comunitaria universitaria.

Al concretar esta presentación, comprendimos que era absolutamente necesario delimitar el carácter de uso del término *sentido*, en tanto que hablar del mismo, invita a reflexionar por el motor más auténtico y profundo del ser humano, en tanto el sentido, está siempre asociado a una situación concreta y única, relacionado con una persona, una situación concreta. (Frankl, V. 1991), aquí es, donde nuestra mirada se profundiza en la gestión, en el liderazgo, en la responsabilidad, y en la alteridad, surgiendo de primera, la cuestión del prójimo, en la imagen del otro, tema que nos ocupará para fundamentar nuestra postura y comprender el valor cristiano que damos a la cuestión de fondo. (Laín Entralgo, P.1968)

Sostenemos que educar, es por sobre todas las cosas, responder a la pregunta del otro (Ortega Ruiz, P 2013), dejando de lado la indiferencia y provocando el interés, el gusto por saber sobre sí y sobre el mundo, por conocerse y saber interpretar el mundo que le rodea, por dar sentido a su existencia, encontramos el camino y comprendemos que no hay educación si no hay una pregunta y una respuesta a la persona concreta y singular. En oportunidades, nos preguntamos, en torno de la mirada, su

sentido, la profundidad de la misma, el rostro y su valor en la acción de gestión educativa. Hay rostros y miradas que nos interpelan, nos cuestionan, nos movilizan. En oportunidades hemos escrito y nos hemos interrogado, acerca de si el pobre es también prioridad en educación, porque entendimos que no mirábamos su rostro, no prestábamos atención a las huellas de su vida, no cuidábamos a nuestro alter. (Pais, H. H. 2003)

Convengamos que educar, supone algo más que la simple implementación de estrategias o dirección de procesos de aprendizaje, implica por sobre todo

“acoger al otro, lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, de un mundo centrado en mí mismo, para recibirlo” (Barcena y Melich, 2000).

Ello supone la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, es reconocerlo como alguien, desde su dignidad. No se acoge a un ser abstracto, sin pasado, ni presente, sino a alguien que vive aquí y ahora, y es acá, donde la responsabilidad social y ética de la Universidad, se compromete en la tarea profunda con el ser del hombre, desde una pedagogía de la alteridad, que es fundante de la comunidad.

Precisamente, desde esa *pedagogía de la alteridad*, entendemos, que es como se puede responder mejor a las exigencias éticas, originarias de la educación, desde la visión de cuatro pilares, que entendemos fundamentales, en el liderazgo educativo:

- Conocimiento de sí mismo
- Ingenio
- Amor
- Heroísmo

De allí, que no podamos eludir afirmar que no hay liderazgo ético posible (Chris Lowney- 2004), sin empezar por saber uno mismo, dirigirse, entender sus fortalezas, debilidades y valores, poseer la capacidad de innovar, confiar y adaptarse, con un amor al prójimo en actitud positiva y fortaleciendo la relación de apertura al mundo y al otro, con aspiración heroica.

De hecho, que en nuestro transitar las aulas universitarias, se nos presenta la idea del otro, nos desafía la auténtica ocupación por él, como podríamos decir desde el pensamiento de Levinas, cuando habla de alteridad, aflora ese ser en toda su complejidad, aparece el tema del Rostro y la huella, irrumpe con fuerza el principio de autonomía y heteronomía, intersubjetividad y memoria, como ética de la atención, la tolerancia y responsabilidad.

La ética de Levinas, se da en el encuentro con el otro, que no se reduce a un “encuentro simétrico”, sino como llamado a la responsabilidad con el otro, donde aquel se me impone como mi responsabilidad ética. (Levinas, E 1995). Asumo ser responsable, sin esperar reciprocidad, donde el Rostro, es la huella del otro, es la presencia activa es la palabra de aquellos que no poseen voz y donde mi eticidad, se transforma en el cuidado del otro, con una ética heterónoma, que le interesa el sujeto moral, responsable de los sufrimientos del otro, vigilante y actuante con verdadero corazón.

Adquiere especial lugar, el valor de la persona, la mirada antropológica que ofrece un sentido crítico y profundo a la reflexión de la gestión institucional, lo que conduce al encuentro (Laín Entralgo, P 1968) desde el respeto, la amistad social y la proximidad, en una sociedad que nos has llevado a vivir en la proximidad, pero no en la profundidad ética de la alteridad, donde el involucrarse se supone como compromiso, sin que ello sea entrega verdadera, que es lo que realmente debemos cultivar en los universitario, la disponibilidad, el espíritu de acogida y el compromiso como donación.

Aquí deseo ocuparme de tres claves que nos permitan comprender la acogida, como *hospitalidad*:

- El *espacio* que acoge
- El *lenguaje* que acoge
- El *corazón* que acoge

La hospitalidad, no se puede imponer por imperativo categórico o legal, sino que se circunscribe a la lógica del corazón, donde la “*escucha*” no es mero accidente o algo irrelevante, sino condición de posibilidad para comprender al “otro”, es por sobre todo, expresión de recepción propia de la hospitalidad. Esta, evoca en nosotros la responsabilidad, la compasión, la solidaridad, la acogida, donde se manifiestan y reconocen las necesidades del otro. En Laín Entralgo, es la “*amistad médica*” que hace al anfitrión más vulnerable. En el antiguo Testamento es reclamada como algo fundamental, aquí nuestro desafío de sentido cristiano a una gestión más humana y comprometida con mi hermano.

Hablar de ética nos conduce a sostener que no se limita a exponer hechos, sino que establece normas, a la que debe ajustarse la conducta del hombre, no es un saber descriptivo, sino normativo, si el hombre se ajusta a esa norma es definida su conducta como buena si se opone como mala, y he aquí donde aparece la moralidad, que se caracteriza por comparar y poner en relación los actos con las normas. Y sentimos necesidad de fundamentarnos desde el pensamiento de Etienne Gilson (1989) en tanto sustenta que

“una moral cuyos principios están profundamente enraizados en lo real, dependiendo tan estrechamente de la estructura misma del ser al que rigen, no experimenta ninguna dificultad para fundamentarse.

El basamento de la moral es la misma naturaleza humana y desde ella se nos provoca reflexionar sobre la responsabilidad moral, donde el sujeto se hace moral, cuando va, sale, al encuentro del otro, desde la alteridad.

El bien moral, es todo objeto, toda operación que permita al hombre realizar las virtualidades de su naturaleza y actualizarse según la norma de su esencia, que la de un ser dotado de razón”.

Comprender y encarnar este desafío, es tarea de hoy para los universitarios, es asumir con responsabilidad moral y respeto al alter.

De suyo vale consignar, que esos principios morales se ordenan en una realidad institucional, desde tres caracteres:

- en primer lugar, se encuentra el énfasis en que lo que es más propio de una realidad está dado previamente a cualquier acción o intervención humana sobre ella;
- en segundo lugar, que esto que es dado es propio de la realidad en cuanto tal y en su totalidad, en cuyo marco, por lo tanto, se ha de comprender el ambiente infrahumano; y,
- en tercer lugar, que lo dado se encuentra en tensión hacia un fin y, así, no es algo informe o caótico, sino ordenado e inteligible, es decir, tiene una dirección o un sentido.

He aquí que convengamos, que para hablar de gestión, es necesario hablar de un sentido humano y cristiano de la misma, en tanto compromete al “*encuentro*” entre personas, que buscan y ofrecen o proponen, desde la propia experiencia, modelos éticos, y al decir de Bárcena y Mélich (2000) un acontecimiento ético por el que el educando es re – conocido y acogido en la singularidad de su existencia, por lo cual incorporamos a la reflexión tres conceptos más: natalidad, narración y hospitalidad.

A su tiempo, en el ámbito de la Red Interuniversitaria de Ética, Capital Social y Responsabilidad Social, de la cual hemos hablado ya, se planteó entre otras cuestiones el:

- Dilucidar cómo la Universidad debe rediseñar su rol social y profesional encauzando la formación de los estudiantes hacia el perfil ético que les permita la evaluación de los problemas sociales y su coordinación con el desarrollo global del país.
- La búsqueda de una armonía entre las necesidades reales de la vida profesional y la elaboración de una metodología que promueva la transformación de la sociedad escudriñando mejoras en el ámbito profesional y humanístico lo cual lleva a formar sociedades más solidarias en la lucha contra la pobreza.

- Introducir en el pensamiento académico valores que permitan su interacción con el entorno social.
- El profundo cisma que existe entre los rápidos avances en ciencia natural y la capacidad para comprender los problemas humanos. En otras palabras, la separación entre la ciencia y las humanidades que en épocas anteriores habían estado unidas mediante la educación liberal.
- Acabar con la organización separada del saber en especialidades y, al contrario, instituir el pensamiento complejo, interdisciplinario para formar una élite profesional con responsabilidad social.
- Principios para la creación de un currículo que avance sobre la disociación entre la ciencia las ciencias y las humanidades, cuestión que afecta la conciliación humana y la comprensión de la problemática social.

Precisamente, el profesor François Vallaeys de la Pontificia Universidad Católica del Perú fue el encargado de encauzar la segunda parte del diálogo dentro de la Red, y facilitar el intercambio de impresiones y experiencias. Así, luego de años de experiencia en el tema y tras una breve enumeración de problemas latinoamericanos frente a los cuales la Universidad no puede permanecer pasiva, Vallaeys definió la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como *“la gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural”*, teniendo ésta como objetivo final, armar mejor a la Universidad Latinoamericana del siglo XXI para ayudar y hacer frente a las nuevas realidades y amenazas de la región. Y para ser capaces de ello es necesario replantear las cuatro áreas pilares de la Universidad: *la organización interna de la Universidad misma, la formación educativa, la investigación científica y epistemológica, y la relación con la sociedad*; áreas que si no son reformadas para una mejor gerencia de sus impactos, pueden dar lugar a un currículo oculto y enseñar a los estudiantes actitudes no deseadas.

Estamos convencidos, que frente a lo que se nos demanda y a lo que los jóvenes esperan, hace falta precisar que

“Vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo” Frankl, V. (1999)

y he aquí la responsabilidad social, del universitario de asumir un liderazgo ético que a los postres, sea, socialmente responsable, desde la dimensión de la alteridad, con principios morales, que tiendan al Bien, en una relación ética que se traduce en acogida y compromiso de hacerme cargo del otro, desde una pedagogía con rostro humano.

Compartimos que la década de los '90 ha provocado una profunda crisis en la Universidad Argentina, que ha llegado con el neoliberalismo, que la ha transformado y ha pretendido que deje de ser la Institución Social que supo estar al servicio del pueblo y le ha planteado una transformación, giro e innovación, para hacer de ella una organización más de un modelo injusto, cuyo único vínculo está centrado en los mercados. (Chauí, M. 1999) En otras palabras convengamos que se la ha transformado en un engranaje de la máquina del capital en los 90, propia de la denominada “Economía de mercados” y es precisamente en este pasaje donde entendemos que la Universidad ha perdido el sentido de autonomía, que la caracterizó y definió. Las Casas de Altos Estudios, pasaron a engrosar los engranajes de un modelo de exclusión que ha prostrado a nuestra Nación y que hace falta revertir, con dirigentes con sentido ético de acoger al otro e inmersos de lleno, en la realidad socio – histórica

Corresponde destacar, que hemos abrevado en los importantes antecedentes que en la materia existen en Universidades de Chile y en aportes de las Corporaciones Participa y Fundación Avina. También en los logros reflexivos de la Red Interuniversitaria, desde aportes de representantes de universidades de la República (Uruguay), Autónoma (Madrid), o Javeriana de Centroamérica, Nuevo León (México), Comuna (Paraguay), UBA (Argentina), Nacional de Formosa (Argentina), de Lomas de Zamora, (Argentina), de Mar del Plata (Argentina), del Atlántico (Colombia), a Distancia (Costa Rica), Tijuana de Baja California (México), Spenta University (México) AUJAL (Red de Universidades jesuitas de América Latina) y el ICEP del CENOC de la Secretaría de Desarrollo Social de Presidencia de la Nación (Argentina) con las cuales se tendió a forjar un criterio común en Iberoamérica, reafirmando el compromiso, en la búsqueda de una respuesta universitaria comprometida y centrada en la idea fuerza que indica “que ser responsable, es ser capaz de responder”.

Podemos sumar algunas apreciaciones nacidas de un contacto directo con la realidad y personal experiencia en Francia, Suiza y Dinamarca, en oportunidad del Seminario Internacional de UNESCO – Columbus – sobre los Sistemas Educativos Europeos, donde hemos apreciado la trascendencia de la formación superior en dichos pueblos y el significado de responsabilidad social impreso en la formación de los profesionales, UNESCO (1995) precisamente allí donde alteridad y compromiso constituyen premisas de la acción.

Pensar los retos que se le plantean a la educación desde el peculiar espacio de la *Universidad*, nos llama a reflexionar desde un estilo de ejercer la docencia, frente a desafíos de este tiempo nuevo, intentando expresar nuestra mirada, desde la vocación de formar comprometidamente a cada educando. Colocamos por delante la esperanza y el

diálogo, de modo no marginal, ni accidental o añadido, sino que esencial y fundante, que une, da sentido, orienta y nutre nuestro ser y hacer pedagógico. (Pais, H.H. 2000)

Conscientes que estamos en un tiempo, signados por la incertidumbre y la complejidad, que crece la inseguridad, la impaciencia e inquietud, y surgen nuevas formas de intolerancia; violencia, frente a una realidad siempre desafiante, donde la comunidad toda, vive la crisis de desconfianza y desvalor dejando entrever la falta de sentido en muchos de sus actos, es allí donde comprendemos la necesidad, en tanto que educadores de cuestionar nuestras prácticas y reordenar nuestro “hacer”, de un particular modo.

En ese caminar, procuramos descifrar y encontrar rutas para integrar armónicamente todo aquello que se hace presente como desconocido y ante lo cual muchas veces expresamos temor. Será entonces que planteemos la necesidad de revisar la función docente y cuestionar el *¿cómo debemos en este contextos, pensar y hacer el futuro, para que el mismo constituya un camino de esperanza?*

Nuestro compromiso es con el ser humano que se pone en evidencia, en tanto tomamos conciencia de la responsabilidad social del acto de educar, el que se expresa en la fraternidad, donde cada educando logra su autonomía y ejerce su unicidad en el mundo, en la medida que realiza su proyecto existencial de vida, en una nación que ofrezca oportunidades de desplegar sus potencialidades y que no le transforme en un integrante más de la categoría de excluido o desocupado.

Vivimos un tiempo, donde como ciudadanos- docentes, debemos dar testimonio del modo de pensar y actuar, lo cual no es moneda corriente y donde somos testigos de cómo muchos se aferran al individualismo y se adjudican ser neutrales frente a los problemas de su comunidad y no reaccionan ante la necesidad de tomar decisiones sustanciales, en tanto que se adjudican el rol de independientes, objetivos, ecuanímenes. Esto nos interpela, acerca de qué tipo de profesionales, que dirigencia estamos formando y qué futuro estamos proyectando.

Precisamente, en este tiempo, nos resulta imposible conciliar asumirse como neutrales frente a la realidad, en tanto constituye a nuestro criterio, la mejor manera, el camino más directo, para acabar sin ideas propias, concluir sin responsabilidad frente a los acontecimientos de la vida y debemos afirmar con fuerza que esto en educación, es la “*educación neutra*”, es en otras palabras brindar educación vacía, justamente allí se pone en evidencia la ausencia de convicciones firmes, valores claros y precisos y es así como se fomenta el individualismo vacío de responsabilidad por el otro, donde la justicia está ausente y se carece de prudencia y moderación en el obrar.

Los que abrazan los modelos individualistas, lo hacen en la convicción que quienes sostienen lo contrario, son los que manipulan, adoctrinan, restringen la libertad de sus educandos. Y debemos decirlo que este es el camino que se ha tomado para destruir la calidad de la educación y atentar directamente contra la formación integral del ser humano.

Retomar una educación universitaria comprometida con la verdad, reflexiva, crítica, constructiva, capaz de sembrar esperanza en los educandos, sostenida en la cooperación, la personalización y la interdependencia no sólo de medios sino de todos los actores, frente a este vaciamiento, es sin dudas intencional, e aquí nuestro ocuparnos por el compromiso, prudente y moderado, en la relación de la alteridad, en la relación generosa del otro, que en nuestra concepción es nuestro hermano.

La propuesta de revisar nuestro camino, se fortalece aún más a partir del diálogo (Pais, H. H. 2000) con nuestros educandos quienes a menudo nos preguntan y es cuestionamiento que compartimos:

- ¿Para qué país estamos formando en este tiempo?
- ¿Qué esperamos de estas generaciones en el futuro?
- ¿Qué posibilidades de apostar al desarrollo tienen los jóvenes en un contexto globalizado como el que hoy se nos ofrece?

Indudablemente todas esas preguntas tienen que ver con otras, que a la hora de reflexionar con los jóvenes afloran:

- ¿Cuál es el proyecto de país?, o más bien
- ¿Hay un proyecto nacional?

Comprendemos que el desafío está echado, en la búsqueda de una nueva apuesta ética, por una vida – no del instinto y la supervivencia – , sino de la dignidad de la persona humana, asumiendo los deberes de la realidad y de la idealidad, desde horizontes no utópicos y si esperanzadores, con una verdadera perspectiva social, que recupere el sentimiento de pertenencia, de participación responsable en las organizaciones, e instituciones, de gestión compartida, desde una ética centrada en la austeridad y en las virtudes, donde la prudencia, justicia, moderación y fortaleza, sean los pilares de la formación integral de los futuros líderes y dirigentes de nuestra sociedad.

La gestión, con sentido auténticamente cristiano, en las universidades, debe identificar las notas de la realidad y no improvisar la formación ciudadana. Ha de cuestionar la propia formación del profesorado universitario, con un nivel de competencia en dimensiones de ciudadanía, ética, y política, con habilidades para realizar trabajos en equipo, con autoridad moral, con garantía del buen y noble hacer.

El método de cooperación, ayuda a las personas a discernir juntos frente a un conflicto, ello puede ser tan sencillo como ofrecer una explicación, brindar apoyo, saber escuchar. Sin embargo, si no se dispone de la capacidad de discernir, ni de cooperación adecuada, ni de un método correcto para proporcionarla, no se experimentará satisfacción, en la tarea emprendida.

La justificación de una metodología de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta los valores morales, en la formación de profesionales con responsabilidad social, se sustenta en varios argumentos que se expresan en objetivos, para una educación en valores éticos (Buxarrais, M R 1997):

- Desarrollar las estructuras universales del juicio moral y guiar su razonamiento moral por las ideas de justicia y responsabilidad.
- Competencia para dialogar, predispuestos a la participación democrática y logro de acuerdos justos.
- Construir una imagen de sí mismos y del tipo de vida que quieren llevar de acuerdo a los valores personales.
- Capacidades y conocimientos necesarios para el diálogo crítico y creativo con la realidad.
- Habilidades para hacer coherente el juicio con la acción moral.
- Reconocer y asimilar los valores universales y los Derechos Humanos.
- Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

El abordaje transversal de esta problemática en todo el currículum, contando con espacio propio de la disciplina: ética – moral, pues si se mantiene en la transversalidad, se la sitúa en el “no lugar”, se carece así de identidad, de espacios y tiempos propios para aprender. Negar el espacio curricular a la ética y a la formación en valores, en nombre de la transversalidad, es asumir una concepción virtual, utópica de la educación, es no brindar el reconocimiento que ella merece por sí.

Se hace menester recordar el sentido profundo de las virtudes como hábitos o modos de actuar, que operan contrario a los vicios y desvalores que se ponen de manifiesto en nuestra cultura y desde allí afirmar que no existe un auténtico proceso educativo, si no se tiene como objetivo educar para una vida con sentido, que tienda a la vivencia de lo que reconocemos como valores, que comprometan en la veracidad con sencillez, honestidad y rectitud. (País, H. H. 2009)

Educar en valores, nos lleva a educar con y desde el amor como actitud humana que engrandece el espíritu, supera las reflexiones interesadas y no se somete a estadios predeterminados, sino que crece constantemente en disposición de entrega, en la capacidad de servir por el

misterioso placer que lleva a uno a dar de sí a los otros, aquello que uno tiene, no lo que nos sobra o despreciamos, sino por el contrario, aquello que somos y poseemos. (País, H.H. 2005)

El objetivo constante, en una gestión, que se precie de ser ética y responsable, centra en la cooperación, como perspectiva de beneficio mutuo entre las interrelaciones humanas; y ello se fundamenta en el principio del respeto mutuo. Ser cooperativo y solidario, es posible cuando se es sincero y generoso.

El valor, la consideración, el cuidado y la participación proporcionan un fundamento a partir del cual puede desarrollarse el proceso de la cooperación y la acción prosocial. La generosidad, apertura, acogida, nos hace dignos de recibir cooperación y consecuentemente, concretar una acción compartida, para lo cual las instituciones formativas, particularmente las universidades, deben orientar una propuesta concreta a la ciudadanía, con responsabilidad y empoderamiento ético.

Si uno ofrece con fe y confianza su todo a los demás, ello nos retorna, con respeto, en verdadera actitud de apoyo y solidaridad. Este es el enfoque profundo que debemos dar, a n compromiso con sentido cristiano a la responsabilidad social.

La realidad nos reclama una educación fortalecida en valores, donde es necesario decir que es el hombre el que vive y expresa, una verdadera crisis de sentido (SS Juan Pablo II, 1998), lo que torna difícil y por momentos vana la búsqueda, lo lleva a la confusión, los puntos de vista se multiplican y hacen imposible retomar el camino de lo justo, en tanto debemos reconocer hay una fuerte arremetida del cientificismo vacío de trascendencia, destino final de la búsqueda de todo ser humano. Junto a ello, es comprobable una particular crisis del sentido moral (S.S. Juan Pablo II - 1995), que no permite contemplar con claridad los límites entre el bien y el mal y distinguir los caminos para retornar hacia el Bien, entendemos este es nuestro desafío en nuestro tiempo como universitarios comprometidos.

En esa “crisis de sentido”, parecería que los seres humanos hemos quedado atrapados en un modelo de comportamiento que ha distorsionado el valor del amor y la capacidad de confiar mutuamente en los sentimientos e intenciones. Es como si el intelecto hubiera perdido la conexión con la única Fuente eterna de amor y se apoyara en los recursos temporales, allí donde lenguaje, espacio y corazón acogen y comprenden en la alteridad. Por lo que pensamos que recuperar la educación con sentido ético de responsabilidad social, es educar con y en valores en todos los ámbitos, llevando a reafirmar la necesidad de fortalecer la formación en las virtudes humanas que hacen a formar ciudadanos solidarios y comprometidos.

Una educación con “responsabilidad social”, constituye un verdadero proceso humanizador, tanto en lo individual como en lo social, que se da a lo largo de toda una vida, en cada persona y se ordena en la educación atendiendo a la:

- Intencionalidad, propósito, voluntad, proyección o idea, que permite encaminar el proceso educativo hacia el modelo formativo, vinculando la realidad con el deber ser y dando sentido y significatividad a la formación
- Explícita, expresa, clarifica, manifiesta, connota, aquello que es socialmente significativo, precisando contenidos y valores a formar y desarrollar
- Particulariza, define la peculiar y exclusiva forma de enriquecimiento del saber y el saber hacer e involucra en una actividad consciente, protagónica y comprometida

Recordar que todo proceso educativos transmite valores a través de un saber social, cargado de sentido, donde es necesario replantear los valores que deben ser inculcados, el cómo hacerlo, o el cómo conseguir que el estudiante se apropie e incorpore los mismos como guías efectivas de su accionar. He aquí uno de los más grandes desafíos a la gestión educativa de nuestro tiempo.

Entendemos que esto debe ser una convocatoria a restaurar la ética, a fortalecer el sentido de responsabilidad de la ciudadanía, en todos los campos profesionales, sin distingos de especialidad o carrera alguna. Sabemos que es un espacio de aprendizaje, donde hace falta un cambio de cultura docente, para poder producir las respuestas que se esperan. Ella hoy nos convoca a formar (Astegher, N. 2003) hombres y mujeres que se asuman como ciudadanos y ciudadanas del mundo, que evidencien una actitud reflexiva, crítica, tolerante, y que se admitan como virtuosos, que no sean manipulados ni manipuladores, que encuentren y promuevan la libertad por medio de la educación, de la que se apropian y contagian con alegría en los medios en los que se desenvuelven.

La Universidad, en este siglo, se ve convocada, en el marco de sus responsabilidades genuinas, por abordar la situación de crisis que debilita la trama social, que hunde en el estancamiento a la economía local y profundiza la deslegitimación de las instituciones. Los argentinos, necesitamos pensar una Universidad, centrada en el país, pero dentro de un contexto global, que nos condiciona y favorece, y donde debemos participar con competencia, en el interjuego de la toma de decisiones y fortalecer las señas de identidad nacional en un contexto regional y global.

Precisamos replantear la formación, orientándola hacia el aprender a emprender, aprender a cuidar y desafiarnos a seguir aprendiendo permanentemente, como premisa propia, de la educación permanente,

que ya hablábamos en los años 70 del siglo pasado, pero ahora en un mundo de cambios cada vez más acelerados, donde decir hoy Sociedad de Conocimiento, es decir arma, poder, prestigio, en un orden mundial que se asume desde el Conocimiento. (País, H. H. 2014)

Cuando hablamos de Responsabilidad Social Universitaria, entendemos necesario recordar que es la Universidad depositaria de las “esperanzas” de su pueblo, y que ella la construye y la sostiene, a través de los tiempos, el propio pueblo, es decir aquellos que esperan del ámbito universitario las respuestas a sus interpelaciones y las soluciones a sus enigmas. Es conveniente reconocer que a la Universidad se le asigna la responsabilidad de formar la dirigencia (García Hoz, V.1980), de forjar las futuras generaciones para las diversas ramas del quehacer social

Es la comunidad toda, la que confía en que la Universidad transmita conocimientos y difunda la cultura, brinde espacios de discusión en torno de ellos, y promueva valores, visiones y actitudes sociales y en suma forme a hombres y mujeres moralmente responsables.

El Papa Francisco (2015) ha llamado a la humanidad a mirar el planeta con una nueva visión, verlo como nuestro hogar. Es un llamamiento a la valentía y la unidad, para que todos los hombres y mujeres cuenten con las oportunidades y la capacidad de poner de su parte, especialmente los más marginalizados, para quienes la sostenibilidad significa mucho más que leyes y políticas “verdes”, significa nuevas formas de pensar y de comportarse como ciudadanos globales, con una nueva manera de ver los océanos y la biodiversidad. Necesitamos esta visión y esta valentía más que nunca para alcanzar el nuevo acuerdo climático universal y esta es una muestra de una convocatoria directa a la formación de los universitarios con responsabilidad social, donde prudencia, justicia, moderación y fortaleza son virtudes que se deben ejercitar por el bien de toda la humanidad.

Conclusión

Estamos convencido, que resulta imposible pensar la gestión de la Universidad, como institución de máximo nivel formativo en lo cultural, científico y tecnológico de una nación, sin reflexionar respecto de su función de modelar a la ciudadanía, de formar los líderes que se deben comprometer ética y socialmente con su entorno, contemplando la posibilidad de promover y atender las demandas de los ciudadanos de un modo activo. Se necesita de instituciones, que gestionen proactivamente, con gran generosidad y con corazón abierto y sensible a las personas.

En este, nuestro tiempo, precisamente en los primeros 15 años de este nuevo siglo, se nos reclama la formación de una dirigencia, con responsabilidad social y sólida formación ética y moral, en razón del caos generado por desvalores que han aflorado en el contexto político, económico, cultural y la desjerarquización de principios esenciales y fundamentales de la comunidad. Se requiere formar una dirigencia, que sean los artífices de la formación de generaciones responsables del siglo XXII, es hora de tomar conciencia debida del tiempo y sus implicancias, en el cuidado del otro y de nuestro hábitat.

Por lo cual, y frente estado de postración, – de gran parte de nuestra población en Argentina y en todo el contexto latinoamericano – , por recetas económicas nefastas y sistemas políticos que desalentaron el lugar central del ser humano, que han conducido a mayores grados de exclusión social, pobreza y marginalidad, la Universidad no puede quedarse o reducirse, a un debate vacío o estéril, por el contrario debe actuar y responder, ofrecer alternativas, salidas, interactuar, ofrecer caminos de acción conjunta, debe asumir el reto de la historia con responsabilidad plena y socialmente valiosa.

Así, la gestión en las universidades que se precien de ser socialmente responsable, serán verdaderos ámbitos de impacto, donde los valores ético, se expresen, se jueguen, y se asuman, donde se marquen huellas firme de servicio a la comunidad, a su entorno, y no sólo, seguir formando una dirigencia que solo sepa servirse de ella.

Es a la Universidad, a quien se le reclaman cambios de comportamiento y de gestión, con transparencia, no sólo lanzando la expectativa de la responsabilidad en sus futuros egresados, sino que asumiéndose ella misma como responsable, estando preparada para ser capaz de mantenerse vigilante y ágil, donde acompañe desde aprendizajes morales, y sitúe el discurso pedagógico no ya sólo en los medios, sino en el qué y el para qué (Fullat, 1997), recuperando el discurso antropológico y ético que da sentido esencial a la acción educativa, donde se asuma, que educar sin una clara concepción antropológica, no deja de ser un “sin sentido”, un caminar sin dirección y sin meta y convertir la educación en un vulgar adiestramiento

Confiamos totalmente en la afirmación de SS. Francisco (2015), cuando dice que:

“La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado”,

y ello es un verdadero desafío a la responsabilidad moral de todos quienes habitamos esta casa del hombre que es la Tierra.

Estamos finalmente, lanzados a trazar rumbo para producir cambios necesario para concretar la visión del encuentro, la otredad y la hospitalidad, desde una vocación comunitaria, comprometidos en la búsqueda de la verdad y en la adquisición de competencias culturales y profesionales, donde, desde nuestra particular mirada, no se pierda el diálogo entre la fe y la razón, siendo en todo momento una “universitas”, dispuesta a redescubrir la unidad del saber en oposición a la fragmentación de la dignidad de cada “quien”.

Bibliografía

- Astegher, N.(2003): “La crisis de la Educación Superior en Argentina”. BID – OIE- Biblioteca digital.
- Bárcena y Mélich (2000) “La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad”, Barcelona, Paidós
- Bárcena, F. (2002) “Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo”, *Revista Española de Pedagogía*, 223, pp. 501-520.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2003): “La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima”, en: J. M^a. Mardones y R. Mate (eds.) “La ética ante las víctimas”. Barcelona, *Anthropos*, pp. 195-218.
- Buxarrais, M.^a Rosa (1997): “Temas y estrategias para la educación en valores” – Barcelona
- Chauí, M. (1999): “La Universidad en la encrucijada”- Conferencia en el Centro Cultural Ricardo Rojas – UBA – Capital Federal
- Chris Lowney: (2004):“El liderazgo al estilo de los jesuitas” Editorial Norma – Bogotá
- Deneulin, S. (2001): “El trasfondo conceptual y ético del desarrollo humano”. *Estudios Sociales* N° 34. Oxford – En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Frankl, Victor (1991): “La voluntad de sentido”, Herder – Barcelona
- Frankl, Victor (1994): “El hombre doliente”, Herder – Barcelona
- Frankl, Victor (1999): “El hombre en busca de sentido”, Herder, Barcelona
- Fullat, O. (1997): “Antropología filosófica de la educación”. Barcelona, Ariel
- García Hoz, V. (1980): “La Universidad, su Misión y su Poder”, Editorial Docencia, Bs. As.
- Gilson, Etienne: “El tomismo: introducción a la filosofía de Santo Tomas de Aquino”, Ed. Universidad de Navarra, Pamplona, 1989
- Laín Entralgo, P. (1968): “Teoría y realidad del otro – otredad y proximidad” – *Revista de Occidente* Tomos: I y II – Madrid

- Levinas, E. (1987) "Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad". Salamanca, Sígueme.
- Levinas, E. (1991) "Ética e infinito". Madrid, Visor.
- Levinas, E. (1993): "Humanismo del Otro Hombre". Madrid, Caparrós.
- Marcel, G (1944): "Prolegómenos para una metafísica de la esperanza". Buenos Aires, Editorial Nova
- Ortega Ruiz, P (2013) "Educar es responder a la pregunta del otro" Boletín Virtual REDIPE N° 824 junio 2013
- País, H. H. (2000): "El dialogo una esperanza pedagógica". En Sedes Sapientiae N° 3 – UCSF
- País, H. H. (2003): "En educación opción por los pobres". En Sedes Sapientiae N° 6- UCSF
- País, H. H. (2005): "Educar en valores o en virtudes", Krinein N° 1 – UCSF
- País, H.H. (2009): "El Proyecto Personal de Vida- Reflexiones para padres y educadores"- Disegno Impresiones- Paraná.
- País, H. H. (2014): "Didáctica Universitaria" – Serie Cuadernos – UCSF
- S.S. Francisco: "Laudato si- Sobre el cuidado de la casa común"
- S.S. San Juan Pablo II (1995): "Evangelium Vitae" – Parágrafo: 58
- S.S. San Juan Pablo II (1998): "Fides et Ratio" – Parágrafo 81-84-88
- UNESCO (1995): Seminario Internacional para funcionarios de Educación –Francia, Portugal, Holanda, Suiza, Dinamarca – UNESCO – Columbus – Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.

La desnutrición y la pobreza: aportar un grano de arena a una realidad social

M. VICTORIA BRUNELLI, ALEJANDRA JULIARENA, ADRIANA MANZUR, MARÍA JOSÉ NEGRI ARANGUREN, ROMINA VERA Y TERESA ROBOTTO¹

Resumen

Parte de la misión de la Universidad Austral es formar profesionales que pongan sus capacidades al servicio de los demás. En respuesta a ello docentes de la Universidad Austral realizan tareas de voluntariado con la Fundación CONIN que busca prevenir la desnutrición en niños menores de cinco años.

Como actividades de colaboración se han realizado relevamientos sanitarios en zonas geográficas asignadas por CONIN con el objetivo de detectar niños desnutridos o con riesgo nutricional para ser atendidos posteriormente en la Fundación.

Estas tareas de voluntariado han permitido trabajar en forma interdisciplinaria entre alumnos de distintas carreras y a la vez de entrelazar instituciones públicas, privadas y fundaciones.

Se han realizado siete relevamientos sanitarios, dos operativos de atención de salud, atendiendo a más de 1200 hogares y 2500 menores de edad. Los voluntarios que participaron en esta actividad son más de 200.

El trabajo realizado a través de las actividades de voluntariado permite ofrecer a los universitarios una formación integral con compromiso social y fomentar en ellos su capacidad de poner sus aprendizajes al servicio del otro.

Palabras claves:

Solidaridad, responsabilidad social, universitarios, malnutrición.

¹ Universidad Austral, Facultad de Ciencias Biomédicas, vbrunell@austral.edu.ar.

Introducción

Las comunidades educativas tienen un papel esencial en la construcción de la ciudadanía y de la cultura. Construir una cultura integral, que privilegie el desarrollo de la persona humana en todas sus dimensiones, y que incluya a todos los seres humanos, independientemente de su nivel socio económico o educativo es parte de la función que deben tener las universidades.

Efectivamente las instituciones educativas, pueden colaborar en contrarrestar la consideración de la persona como

“ser humano en sí mismo como un bien de consumo, que se puede usar y luego tirar. Hemos dado inicio a la cultura del ‘descarte’ que, además, se promueve. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y de la opresión, sino de algo nuevo: con la exclusión queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está en ella abajo, en la periferia, o sin poder, sino que se está fuera. Los excluidos no son ‘explotados’ sino desechos, ‘sobrantes’” (Papa Francisco, 2013).

Si las universidades aspiran a resolver la multitud de los males e injusticias de la sociedad, deben comenzar por buscar la forma de que sus estudiantes adquieran una mayor conciencia y una amplia visión de todos estos problemas entre ellos los excluidos o sobrantes. (Box, 2008)

En este sentido la Universidad Austral (UA) promueve la cultura del trabajo como servicio a los demás, la calidad académica, la investigación científica, el empeño por informar con valores éticos todas las profesiones, y el pensar y anticiparse a los cambios sociales, científicos y tecnológicos, para poder orientarlos al desarrollo pleno del hombre. (Universidad Austral, 2015)

En este contexto un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Biomédicas (FCB) ha tenido la inquietud de poner en práctica estas premisas más allá de las aulas, a través de actividades de voluntariado que busquen fomentar en los alumnos un compromiso social y que permitan comprender que la educación profesional que reciben en la Facultad debe estar en todo momento al servicio del otro, con especial hincapié en el más necesitado. Es por ello que se están realizando desde el año 2012, actividades en conjunto con la Fundación CONIN.

Desarrollo

“La solidaridad es una reacción espontánea de quien reconoce la función social de la propiedad y el destino universal de los bienes como realidades anteriores a la propiedad privada (...) Estas convicciones y hábitos

de solidaridad, cuando se hacen carne, abren camino a otras transformaciones estructurales y las vuelven posibles. Un cambio en las estructuras sin generar nuevas convicciones y actitudes dará lugar a que esas mismas estructuras tarde o temprano se vuelvan corruptas, pesadas e ineficaces” (Papa Francisco, 2013. p.189).

Consecuentemente la Universidad es un semillero que debe velar para que los alumnos sean capaces de buscar nuevas respuestas a los múltiples desafíos que la sociedad de hoy presenta, entre los que se encuentra la pobreza y el hambre. Ha de estimular a no desentenderse de la realidad presente en nuestro país, llevando a que su inteligencia, voluntad y afectividad sobrepase los muros del aula y llegue a diversas realidades sociales, económicas y de salud. (Papa Francisco, 2015)

Por lo tanto, los docentes debemos comprender que la formación que impartimos debe ir más allá de lograr un grado universitario como signo de status, sino como signo de mayor responsabilidad frente a los problemas de los demás, entre ellos el más pobre. En definitiva es comprender que lo que todos hemos recibido (docentes y alumnos) está en primer lugar por un principio de justicia y solidaridad al servicio del otro. (Papa Francisco, 2015)

En el ámbito biomédico estos conceptos se articulan con el concepto multidimensional de salud y atención integral. La salud de la población es el resultado de diversos condicionamientos personales, sociales, económicos, culturales, educativos, entre otros. Por ende atender en salud es atender de forma integral a la persona. Y en la vocación profesional debe estar constante la preocupación por la persona, sana o enferma, anteponiendo al otro en su quehacer.

La atención de salud puede atenderse desde el ámbito de la prevención, promoción diagnóstico oportuno, tratamiento y rehabilitación. Las acciones de prevención y promoción de la salud, incluyen la educación para la salud, la implementación de programas de prevención de enfermedades, el control periódico de la población según sus necesidades de desarrollo, entre otras acciones. La educación para la salud se imparte a través de diversas metodologías como talleres, educación incidental en la consulta, en la salas de espera, etc. Además, se puede apoyar las instancias educativas con material gráfico ya que ayuda a fijar conceptos, por lo que suele recomendarse las mismas. (OMS, 2015)

En los que respecta a la salud de los niños, su crecimiento y desarrollo son una parte fundamental en la que se va encuadrando su situación de salud. La medición de parámetros antropométricos constituye una estrategia básica para la detección de alteraciones en la salud infantil. El déficit en uno o más de los índices antropométricos es considerado de importancia como evidencia de riesgo nutricional o desnutrición. (Abeyá Gilardon, Calvo, Durán, Longo & Mazza, 2009)

Los primeros años de vida del niño constituye la fase más dinámica del crecimiento y a su vez, este se encuentra vulnerable a determinantes sociales, económicos, y ambientales. Algunos de los factores de riesgo asociados a la desnutrición infantil, según el Ministerio de Salud de la Nación son factores relacionados al vínculo madre hijo, socioeconómicos, socioambientales y factores relacionados a la crianza. (Abeyá Gilardon et al, 2009)

Por otro lado las consecuencias de la desnutrición para el niño son graves. El mayor impacto de desnutrición lo sufre el niño con alteraciones en el desarrollo neuronal, con consecuencia del deterioro del desarrollo intelectual. Pero también los niños con déficit nutricional son susceptibles a contraer enfermedades infecciosas que retardan aún más su crecimiento, y aumentan la morbi mortalidad. A nivel comunitario el impacto del déficit nutricional se manifiesta en un aumento de costos por la atención de salud que demandan, por la alta tasa de deserción o retraso escolar y el riesgo de alteración en su inserción laboral a largo plazo. (Lipina, 2006; Unicef, 2008; Unicef, 2011).

Precisamente por las consecuencias que tiene la desnutrición infantil para el propio niño como para la sociedad es necesario implementar medidas que ayuden a la prevención y detección temprana de la misma y/o sus factores asociados, liderando acciones por parte de un equipo interdisciplinario para resolver los problemas que se presenten y fortalecer los aspectos positivos.

En este sentido los centros de prevención y promoción humana de la FUNDACIÓN CONIN tienen como beneficiarios los niños de entre 0 y 5 años con un alto riesgo social y/o nutricional y a sus familias. La metodología CONIN considera esencial incluir al grupo familiar en la prevención o recuperación del niño, considerando a la madre como el principal agente de salud. (CONIN, 2015).

El objetivo debe tender a la prestación de un servicio integral, ya que el éxito de este modelo está asegurado en la contención de los niños y de sus familias en todos los aspectos. Es por ello que la intervención propuesta por los centros CONIN involucra no solo una intervención nutricional, sino también la atención de servicio social, de actividades de promoción humana, talleres de educación para la salud entre otras. (CONIN, 2015; Ortiz-Andrellucchi, Peña Quintana, Albino Beñacar, Mönckeberg Barros & Serra-Majem, 2006).

En este contexto desde el año 2012 la Fundación CONIN y la Facultad de Ciencias Biomédicas (FCB) de la UA desarrollan tareas de colaboración en conjunto.

La FCB busca colaborar con la Fundación CONIN desde una perspectiva socio sanitaria propia del área biomédica, formando a los alumnos de la facultad en un fuerte compromiso social y profesionalizando

las actividades de voluntariado. Los docentes de la FCB son responsables del proyecto en conjunto con el equipo de trabajo de la Fundación CONIN.

El proyecto buscar realizar relevamientos socio sanitario en poblaciones de bajos recursos y actividades de formación humana en esta población. Además tiene como objetivo a largo plazo demostrar de forma científica la efectividad de la intervención desarrollada por CONIN.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Detectar niños con alteraciones nutricionales en déficit que requieran atención
- Determinar el estado socio nutricional de los niños de la población
- Ofrecer controles de salud a la población pediátrica.
- Ofrecer a los pobladores actividades que promuevan el bienestar y el desarrollo integral de las personas
- Formar a los universitarios en un fuerte compromiso social.

El proyecto incluye distintas etapas:

- *Planificación:* Llevada a cabo por Fundación CONIN y los docentes de la FCB. La Fundación propone la zona geográfica en que se trabajará. Se realiza contacto con líderes locales, autoridades municipales y de fundaciones que puedan colaborar en las tareas de relevamiento. La FCB establece contacto con el Hospital Universitario Austral solicitando la colaboración del Camión Sanitario a fin de ofrecer atención médica a los niños de la zona. Además, la UA trabajando en conjunto con Fundación CONIN realiza la convocatoria de los voluntarios y la planificación de las actividades a desarrollar en el lugar de destino. Las zonas donde se trabajó hasta el momento fueron:

Tabla 1: Zonas geográficas por actividad

AÑO	ZONA
2012	Puente del Hierro (Pcia. de Mendoza)
2012	San Isidro (Pcia. de Buenos Aires)
2013	Chimbas (Pcia. de San Juan)
2013	Tigre (Pcia. de Buenos Aires)
2014	Las Heras (Pcia. de Mendoza)
2014	Lima (Pcia. de Buenos Aires)
2015	Las Heras (Pcia. de Mendoza)

Fuente: Elaboración propia

- *Diseño e implementación de la planilla de recogida de datos:* previo a la actividad de campo se diseña la planilla de recogida de datos acorde a las características del lugar.
- *Jornadas de bienvenida y capacitación:* Se realizan en Buenos Aires previo al viaje con el propósito de explicar a los voluntarios el objetivo de las actividades a desarrollar y ofrecer una capacitación teórica práctica acerca de la evaluación socio nutricional en los hogares. Se les presenta la planilla de recolección de datos. Además, los voluntarios universitarios del área de la salud, reciben una capacitación especial sobre mediciones antropométricas e historia clínica a cargo de los coordinadores del proyecto.
- *Actividades de campo:* Se realizan en la fecha asignada y acordada. El equipo de trabajo se divide en los siguientes grupos:
 - *Equipo de mapas:* se encarga de realizar la cartografía del barrio utilizando la letra y el número de casa; coordina las recorridas para el relevamiento asignando a los voluntarios las casas a visitar; identifica hogares en los que no se encontraban los habitantes y datos faltantes en las planillas ya confeccionadas lo que permite completar los datos enviando nuevamente a los visitantes en días posteriores
 - *Equipo de recorrida:* Constituido en su mayoría por los voluntarios, en conjunto con miembros de Fundación CONIN. En las visitas a las casas se completa el formulario de recogida de datos, y luego acompañaban a la familia al puesto sanitario instalado en el barrio.
 - *Equipo sanitario:* Constituido por:

- *Mesa de entradas e historia clínica:* Atendido por estudiantes del área de salud, allí se completa en las planillas del censo los datos pertinentes a la salud.
- *Equipo de evaluación nutricional:* constituido por enfermeras, nutricionistas y estudiantes del área de salud. Para pesar a los niños se utilizan balanzas de bebé y niños calibradas cada día. Los niños que usan pañal se pesan sin ropa; los niños mayores únicamente con ropa liviana y sin calzado. Para la talla se utiliza pediómetro de mesa y pie midiendo a los niños sin calzado. Para el perímetro cefálico se utilizan dos cintas métricas. Además de las mediciones, se toman datos de la libreta sanitaria (edad gestacional, peso al nacer, talla al nacer y perímetro cefálico).
- *Equipo de atención médica:* Constituido por pediatras de la Unidad Pediátrica móvil del Hospital Universitario Austral
- *Equipo de control oftálmico:* La Fundación Zaldivar colabora en los operativos realizando control oftalmológico a niños y adultos .
- *Equipo de vacunación:* Según la disponibilidad de vacunas a través de las instituciones sanitarias de la provincia.
- *Atención odontológica:* Según la disponibilidad de profesionales.
- *Consultas particulares:* A cargo de un equipo de nutricionistas. Se ofrece consultorio de nutrición.
- *Control de embarazo:* A cargo de alumnos de enfermería y docentes.
- *Equipo de educación para la salud:* Constituido por alumnos de las carreras biomédicas, imparten talleres de educación sanitaria.
- *Equipo de atención integral y promoción humana:* Constituido por todos los voluntarios, desarrollan tareas de recreación con niños, de educación en valores con adolescentes, educación en salud. Además se realiza feria de ropa para las familias. La actividad de campo cierra con un festival de juegos y atracciones que busca integrar a las familias y a la comunidad.

Los niños detectados con desnutrición y riesgo nutricional, son evaluados por el equipo de CONIN y citados con turnos asignados en el centro de recuperación nutricional de la Fundación Conin.

- *Procesamiento de los datos:* Los datos recogidos son procesados en distintas etapas:
 - En el lugar de la recogida de datos: El equipo de mapas evalúa el contenido de cada planilla, detectando errores y/o faltantes, facilitando su corrección en el momento.
 - Posterior al trabajo de campo: Los datos son ingresados en una planilla Excel. Los puntajes Z calculados con el programa ANTRHO y ANTRHO PLUS. Finalmente el análisis se realiza a través del paquete estadístico SPSS.
- *Elaboración final del informe:* Elaborado de forma conjunta por los coordinadores del proyecto. Este informe contiene datos sociosanitarios, como nivel educativo de los individuos, acceso a servicios de salud, condiciones de vivienda, condiciones sanitarias y datos sobre el estado nutricional por diagnóstico primario de los niños.

Los voluntarios son parte fundamental del proyecto, sin los cuales no se pueden cumplir los objetivos del mismo. Antes de cada actividad de campo se convoca a los alumnos de todas las carreras de la UA, a través de distintos canales de comunicación. El programa está abierto también a universitarios de otras instituciones educativas que quieran colaborar.

Han participado en el voluntariado más de 200 universitarios. En la tabla 2 se encuentra detallado el número de universitarios que participaron hasta el momento.

Tabla 2: Número de voluntarios por actividad de campo

Año	Zona	Cantidad de universitarios
2012	Puente del Hierro (Pcia. de Mendoza)	40
2012	San Isidro (Pcia. de Buenos Aires)	15
2013	Chimbas (Pcia. de San Juan)	45
2013	Tigre (Pcia. de Buenos Aires)	20
2014	Las Heras (Pcia. de Mendoza)	45
2014	Lima (Pcia. de Buenos Aires)	25
2015	Las Heras (Pcia. de Mendoza)	24
TOTAL		214

Fuente: Elaboración propia.

Además dos universitarias coordinadas por una docente han presentado un trabajo en el Congreso Universitario Internacional (UNIV, 2015) sobre Amistad y ciudadanía. Bajo el título “Cabeza, corazón y manos que hacen” mostraron como las actividades solidarias han ayudado a forjar amistades y formar ciudadanos comprometidos en el servicio a los demás.

En total en los relevamientos se ha atendido a más de 2500 menores. En la Tabla 3 se presenta los hogares visitados y los niños que recibieron atención desde el año 2012 hasta el presente en los relevamientos realizados.

Muchos de los voluntarios que participaron de estas actividades son conscientes de lo que aporta esta experiencia a su vida, aprendiendo en el darse a los demás a ser mejores personas. Así se recogen un testimonio:

“La verdad no sabía con qué me iba a encontrar. Pero me di cuenta que estos días compartidos, nosotros somos más desnutridos que la población para la que trabajamos. Nos dieron un ejemplo de vida. A pesar de no tener nada nos regalaron día a día su sonrisa, su agradecimiento e incluso su agua fresca para hacer más tolerable el calor de enero. Ellos son nutridos espirituales que nos dieron un ejemplo de vida” (Anónimo, 2013).

Tabla 3: Población atendida en cada actividad

Año	Zona	Hogares	Menores de 17 años
2012	Puente del Hierro (Pcia. de Mendoza)	262	229
2012	San Isidro (Pcia. de Buenos Aires)	56	80
2013	Chimbas (Pcia. de San Juan)	220	452
2013	Tigre (Pcia. de Buenos Aires)	116	270
2014	Las Heras (Pcia. de Mendoza)	394	940
2014	Lima (Pcia. de Buenos Aires)	72	148
2015	Las Heras (Pcia. de Mendoza)	169	410
Total		1289	2529

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El trabajo de voluntariado permite acercarse a diversas realidades sociales, en muchos casos muy lejanas a lo que viven los universitarios. Además, los estudiantes presentan un gran interés por colaborar y aprenden de las personas con las que trabajan. Aprenden valores como la amistad, la solidaridad, la justicia, la generosidad, responsabilidad y comprensión.

A través de actividades de voluntariado entre la UA y la Fundación CONIN se permitió atender a más de 2500 niños de bajos recursos y visitar 1289 hogares. También ha permitido forjar la misión de la universidad a través del trabajo de más de 200 voluntarios.

Se pretende continuar con las tareas de voluntariado, así como comenzar un trabajo de investigación que aporte evidencia científica local acerca de la efectividad de la metodología CONIN para la prevención y tratamiento de la desnutrición infantil.

Bibliografía

- Abeyá Gilardon, E; Calvo, E; Durán, P; Longo, E; Mazza, C (2009). Evaluación del estado nutricional de niñas, niños y embarazadas mediante antropometría. Manual, Ministerio de Salud de la Nación, Buenos Aires.
- Box, Derek (2008) Más allá de la torre de marfil: responsabilidad social de la Universidad Moderna. Universidad de Palermo. Buenos Aires
- Francisco (2015). Discurso del Papa Francisco en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Quito, Ecuador.
- Francisco (2013) Exhortación apostólica Evangelii Gaudium. Ediciones Palabra. Ciudad del Vaticano
- Fundación CONIN. (s.f.). Metodología CONIN. Modelo de atención de desnutrición infantil. Resumen Ejecutivo, Mendoza. Recuperado de: <http://goo.gl/uX96aB>
- Lipina, S. J. (2006). Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo. (U. N. Martin, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Ortiz-Andrellucchi, A., Peña Quintana, L., Albino Beñacar, A., Mönckeberg Barros, F., & Serra-Majem, L. (2006). Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral. *Nutrición Hospitalaria*, 21(4), 533-541.
- Organización Mundial de la salud. OMS. [Online]. [cited 2015 marzo 25. Available from: <http://goo.gl/Xnv8P>]
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2004). Comité Nacional de crecimiento y desarrollo. El desarrollo del niño. Una revisión para la reflexión y la acción. *Archivo Argentino de Pediatría*, 102(3), 312-313.
- UNICEF. (2011) Desnutrición infantil Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento. Madrid
- UNICEF. (2008) Lineamientos estratégicos para la erradicación de la desnutrición crónica infantil en América Latina y el Caribe. Directrices.
- Universidad Austral (27 de agosto de 2015). Universidad Austral. Recuperado de <http://goo.gl/NCGMmS>

Amenazas a la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición de la calidad¹

En la acreditación de posgrados de la CONEAU

SILVINA MICELI²

Resumen

Los sistemas de aseguramiento de la calidad en el nivel superior han sido desarrollados desde la década del 90 en la mayoría de los países. En Argentina se creó en 1995 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo oficial encargado de evaluar instituciones de nivel superior y acreditar carreras de grado y posgrado. Pero más allá de la consolidación del organismo, para lograr instalar una verdadera cultura de la evaluación es necesario que los procesos de medición cumplan con las normas de validez y confiabilidad. Para ello, la implementación de la política pública debe, por un lado, ser coherente con el objeto sobre el cual se está interviniendo (la universidad), y, por otro lado, atender la calidad de su propio proceso de medición. En esta ponencia se propone analizar la validez y eventuales amenazas a la confiabilidad de los instrumentos que utiliza la CONEAU para medir la calidad de programas de posgrado durante la etapa de evaluación interna de los procesos de acreditación. La investigación se realizó a partir del análisis de documentación (legislación e informes preparados por el CONEAU) y entrevistas a los participantes de los procesos de acreditación en las universidades.

¹ La presente ponencia se realiza en el marco del desarrollo de una tesis de maestría en Gestión Educativa en la Universidad de San Andrés, dirigida por la Dra. Catalina Wainerman y co-dirigida por la Dra. Ángela Corengia.

² Pontificia Universidad Católica Argentina, micelisilvina@gmail.com.

Introducción

En los últimos años la universidad ha tenido que reflexionar sobre su propia identidad y repensarse en la nueva sociedad del conocimiento. En la década del 90, en respuesta al surgimiento de las nuevas exigencias del mercado laboral y científico, surgió la problemática del consumismo académico. Este fenómeno condujo al incremento desarticulado de las ofertas de posgrado. El título de grado dejó de funcionar como un nivel máximo a alcanzar para la promoción profesional y se convirtió sólo en una condición para entrar en carrera. Las empresas, las universidades y los organismos públicos buscan profesionales con posgrados que puedan responder a la hiperespecialización del mundo contemporáneo. Ahora bien, ¿qué consecuencias ha conllevado este consumismo académico de posgrados específicamente? En este contexto se comienza a cuestionar la función de la universidad, y los mecanismos de coordinación entre universidad, Estado y sociedad. La confianza brindada a las instituciones de educación superior ya no se construye de forma tácita, sino que ahora debe ser explicitada a través de evaluaciones de calidad. Estas auditorías tienen la función, por un lado, de aportar mejor información para la distribución de fondos públicos a las universidades. Pero, por otro lado, también se ocupan de “purificar” el sistema de educación superior con datos precisos para la sociedad sobre qué programas cumplen con estándares mínimos de calidad. Las acreditaciones se convierten concretamente en información que ayuda a la demanda (los profesionales) frente al incremento desmedido de la oferta educativa.

Estas políticas de aseguramiento de la calidad se enmarcan dentro de las reformas de 2° generación de la década del 90, impulsada por los organismos internacionales con el objetivo de promover el fortalecimiento institucional de los Estados. Las reformas modelaron un Estado Evaluador cuya prioridad se encontraba en el fortalecimiento de la planificación y la gestión estatal. Es un tipo de Estado que regula a partir de lineamientos generales básicos que están orientados a garantizar determinados niveles de calidad, igualdad de oportunidades, eficiencia y racionalidad en el uso de los recursos (Domínguez, 2011). Se concentran en los resultados más que en los procesos internos por los cuales se alcanzan. Este Estado Evaluador interviene en la relación entre la universidad, la sociedad y el gobierno al requerir a la primera que cumpla ciertos procedimientos de *accountability* para renovar este contrato de forma explícita. En Argentina, la Comisión Nacional de

Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se ha erigido como el organismo acreditador oficial de carreras de grado de interés público³ y de carreras de posgrado.

Sin embargo, esta garantía de calidad que –en la mayoría de los países– el Estado aporta a la sociedad y al mercado debe estar respaldada por procesos de medición de la calidad que sean válidos y confiables. Por lo tanto, no sólo es necesario realizar una evaluación de la calidad de los programas académicos, sino que también se requiere evaluar la calidad de los procesos de evaluación de la calidad. En este sentido, por un lado, la definición conceptual de calidad debería traducirse en indicadores empíricos, asegurando la validez de la medición a través de la consistencia entre el plano teórico y empírico. Y, por otro lado, los procedimientos utilizados para aplicar dichos indicadores también deben garantizar la confiabilidad del proceso. Sólo en esta medida las acreditaciones podrán cumplir el rol principal de garantes de la calidad de los posgrados.

En esta ponencia se propone analizar eventuales amenazas a la validez y confiabilidad de la medición de la calidad en la etapa interna de evaluación⁴ que se lleva a cabo en los procesos de acreditación de posgrados realizados por la CONEAU. Para ello se utilizó en principio un diseño cualitativo basado en el análisis de fuentes documentales y de los instrumentos de medición. Se complementó el análisis con aportes realizados por seis actores que hubieran participado activamente en procesos de acreditación: el Entrevistado N° 1 es Director Ejecutivo de un Programa de Especialización en el área de Ciencias Sociales de una universidad de gestión privada; el Entrevistado N° 2 es responsable de acreditación de un Programa de Especialización y Maestría en el área de Ciencias de la Salud en una universidad de gestión privada; el Entrevistado N° 3 es Director de un Programa de Maestría en el área de Humanidades de una universidad de gestión privada; el Entrevistado N° 4 es Coordinador del área de evaluación institucional y acreditación de una universidad de gestión privada; el Entrevistado N° 5 es Secretario Académico del área de posgrado de una universidad de gestión pública; y el Entrevistado N° 6 es Coordinador Académico de un Programa de Maestría en el área de Ciencias Sociales de una universidad de gestión privada.

³ De acuerdo al artículo 43 de la Ley de Educación Nacional N° 24.521, las “carreras de grado de interés público” son aquellas cuyos títulos están regulados por el Estado dado que su ejercicio compromete el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

⁴ El proceso de acreditación de CONEAU incluye dos etapas diferenciadas: 1) Etapa interna de evaluación: llevada a cabo en las unidades académica, durante la cual las universidades deben completar una serie de formularios en el Servidor Unificado de CONEAU y una Guía de Autoevaluación; 2) Etapa externa de evaluación: se refiere al análisis de los informes de evaluación interna por parte de técnicos y la visita de pares para la evaluación del programa de posgrado.

Desarrollo

La Universidad como objeto de políticas públicas

El conocimiento de la universidad como organización es una condición previa necesaria para asegurar el éxito de la política pública de aseguramiento de la calidad. En este caso, la comprensión de la Universidad como organización permite la coherencia entre los instrumentos de evaluación y el evaluado, como así también evitar que los objetivos de la política pública se traduzcan solamente en

“modificaciones superficiales en la estructura de la organización, sin consecuencias para el núcleo duro de funcionamiento” (García de Fanelli, 2005: 31).

El primer aspecto a tener en cuenta es que la institución universitaria es caracterizada en principio como una organización compleja, dado que contiene múltiples fines, diferentes actores con culturas organizacionales propias, y un diseño estructural que concentra el poder en una gran base operativa formada por profesores e investigadores. Por la complejidad en las formas de coordinación y regulación que se derivan de estas características, la universidad se asimila a una federación o coalición de disciplinas, según la describe Clarck (1983). Este autor también la considera una anarquía organizada, dado que la universidad carece de una definición y vinculación clara entre fines y medios. Otra denominación es la de sistemas débilmente acoplados para ilustrar la ambigüedad que

“se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad de sus fines” (Clark 1983: 49).

En este sentido, se dan en el seno de la universidad dos fuerzas contrarias que afectarán la toma de decisiones y la adaptación a las diversas regulaciones que surjan. En primer lugar, hay una fuerza desintegradora que se profundiza con la creciente especialización del conocimiento, fenómeno que convierte a las instituciones de educación superior en organizaciones con base pesada porque es una estructura dominada desde abajo (el núcleo operativo). Pero también existen fuerzas unificadoras, integradas principalmente por la misión universitaria y los objetivos propios de la institución. Los procesos de evaluación de la calidad son un ejemplo de instancias en que deben participar activamente todos los participantes de la institución. Por lo que su diversidad y complejidad

debe ser el primer aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar e implementar políticas públicas de acreditación. Ahora bien, ¿cómo se desarrolló esta política en Argentina?

La CONEAU y la política pública de acreditación

La creación de la CONEAU como organismo ejecutor de la acreditación de carreras de posgrado, entre otras funciones, es considerada una política pública que el Estado decidió diseñar e implementar en un determinado momento en que tanto los ciudadanos como el gobierno consideraron que el tema de la calidad en educación era prioritario. La temática de la calidad de las carreras de posgrado estuvo contextualizada en una etapa histórica en la que hubo un incremento y diversificación desarticulado de la oferta educativa. Este hecho, acompañado por tendencias mundiales sobre la necesidad de mejorar los resultados de aquellas instituciones con interés público (como son las universidades), llevaron a la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995 y a la creación de la CONEAU en el mismo año. El Estado descentralizó entonces la función de acreditación en esta agencia que trabaja dentro del Ministerio de Educación, liderada por técnicos cuyo trabajo se sintetiza en la evaluación de instituciones y carreras de educación superior, de acuerdo a determinados estándares públicamente conocidos a través de una resolución ministerial, y con el objetivo de asegurar una oferta educativa de posgrado de calidad.

Tamayo Saez (1997) explica que la etapa de implementación de una política pública en realidad es muy difícil de separar de la de decisión, dado que se trata de un proceso durante el cual se continúan tomando decisiones. Es decir, una vez tomada la decisión, no existe una concreción objetiva e imparcial de la misma ejecutada a través de administradores desinteresados en el tema. Al contrario, todo proceso de implementación de políticas públicas implica una negociación constante entre actores legítimos que

“establecen las condiciones iniciales que permiten la implantación de la políticas y, conseguidas éstas, mantienen su compromiso durante el desarrollo de la implantación” (Tamayo Saez, 1997: 302).

De acuerdo al grado de participación que se les provea a los actores, se pueden identificar políticas públicas *top-down* o *bottom-up*. Entre las primeras encontramos aquellas en las que existe una separación entre una esfera política que decide y una esfera administrativa que ejecuta la decisión. Por lo tanto, la administración no tiene ningún tipo de influencia, sino que es simplemente una variable dependiente de la esfera política (Tamayo Saez, 1997).

Por otro lado, las política *bottom-up* hacen referencia a un modelo que sostiene la idea que la real implementación de una política pública se da cuando el ciudadano entra en contacto con la organización pública que es responsable de distribuir los bienes. Una política global entonces deberá tener una microimplementación que toma esta idea básica y la adapta a las condiciones locales. En el caso de la política de aseguramiento de la calidad (política global), ésta se debería implementar de acuerdo a las cualidades propias de la universidad, la cual se caracteriza por ser una organización compleja con diversas propiedades regionales, disciplinares y profesionales.

No obstante, las políticas públicas no se dividen categóricamente entre aquellas implementadas según un modelo *top-down* o *bottom-up*. En realidad, en las diversas etapas de la fase de implementación, durante la cual se continúan tomando decisiones, hay momentos en los que son necesarios mecanismos *top-down* (promoviendo una implantación programada) y otros momentos en los que son necesarios mecanismos *bottom-up* (promoviendo una implantación adaptativa). En el caso de la política pública de acreditación, existió un momento *top-down* al establecer mediante la Ley de Educación Superior la obligatoriedad de acreditación para las carreras de posgrado. Pero la implementación progresiva se dio a través de decisiones *top-down* y *bottom-up*. Por ejemplo, la decisión sobre los estándares de evaluación son decididos entre el Ministerio de Educación en diálogo con las universidades, pero los instrumentos concretos de medición de la calidad son construidos por técnicos de la CONEAU. En este contexto, y para analizar la capacidad de esta política pública para cumplir con sus objetivos, es necesario que estos instrumentos sean creados de acuerdo a principios y procedimientos que aseguren la validez y confiabilidad de la medición de la calidad.

Validez y confiabilidad de la medición

Todo proceso de medición incluye una serie de elementos centrales que se dan en una sucesión gradual, cuyo orden es importante respetar para asegurar la validez y confiabilidad de la medición integral (Ravela, 2006): 1) La elección de la porción de la realidad que se medirá y la construcción conceptual de la variable a medir; 2) la definición de objetivos de la medición; 3) la producción de evidencia empírica, es decir, la construcción de los datos a partir de la información recolectada; 4) la generación de juicios de valor sobre la realidad observada; y 5) la toma de decisiones de acuerdo a los objetivos propuestos.

De acuerdo a este esquema, el primer paso en todo proceso de medición es construir el referente, el cual debe ser consistente con los objetivos de los evaluadores. La naturaleza del proceso de medición consiste entonces en la acción de contrastar la evidencia empírica con

el referente. En este sentido, Ravela (2006) explica que uno de los errores más comunes de toda evaluación es suponer que el referente está inequívocamente predefinido y, por ende, la evaluación se limita a construir instrumentos para recoger evidencia empírica. Esta realidad es una construcción subjetiva que contiene una connotación valorativa, ya que se posiciona como el ideal a alcanzar. La comprensión del referente es el primer elemento que facilitará la construcción de instrumentos, el entrenamiento de evaluados y evaluadores, y proveerá mayor objetividad a todo el proceso de medición.

El tercer elemento sólo se puede desarrollar una vez que se hayan definido clara y consistentemente el referente y los propósitos. De otra forma, no tiene sentido construir instrumentos de medición si no se sabe qué y para qué se medirá. Una vez definidas estas cuestiones, el problema central del tercer elemento se encuentra en reconocer que el acceso a la realidad que se quiere estudiar es mediado, no existe un contacto directo. La evidencia empírica hace referencia a las aproximaciones parciales a la realidad que nos proveen información sobre algún aspecto que nos interesa conocer a través de la aplicación de instrumentos de medición, los cuales son generadores de datos.

Ahora bien, si toda evaluación en esencia es una medición y una comparación, se requiere además de estándares o puntos de referencia que puedan indicar si hubo una mejora o deterioro de una determinada situación. Para ello, es una condición *sine qua non* que los usuarios o evaluados tengan confianza en el estándar, porque sólo así mejorará la eficacia del accionar. Esta confianza se alcanza sólo en los casos en los cuales los estándares son públicamente conocidos, sean accesibles a todos los interesados en la evaluación, delimiten responsabilidades concretas y pasen por procedimientos periódicos de rendición de cuentas (Cassasus, 1997).

Considerando el proceso de medición en su integralidad y la necesidad de estándares, toda evaluación debe gozar de validez y confiabilidad para cumplir con los objetivos propuestos. Si en este proceso de recolección de datos y comparación se encuentran fallas, éstas viciarán la toma de decisiones derivada del análisis de la información.

Wainerman (1976) explica que la validez nos brinda información acerca de si se está midiendo aquello que se desea. Es decir, como también declaran Mayntz, Holm y Hubner *et al* (1969), la pregunta de la validez de un instrumento “se refiere a si mide de hecho lo que el investigador quiere medir con su ayuda” (1969: 86). Un instrumento de medición es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. Es decir, cuando los indicadores describen el concepto teórico que se está midiendo. Por lo tanto, la validez depende de los propósitos del sujeto que evalúa, quien previamente se encarga de determinar una definición

conceptual. Los instrumentos de medición no son válidos de manera absoluta porque se trata de una relación entre los objetivos del evaluador y la forma de aplicación en la construcción del instrumento.

Por otro lado, Wainerman (1976) define “confiabilidad” en la obra *Escalas de medición en Ciencias Sociales* como una condición necesaria pero no suficiente de una medición. Su análisis proporciona a los interesados información sobre la precisión de la medición. Thorndike (1951, en Wainerman 1976) denomina “no confiabilidad” al hecho o posibilidad que mediciones repetidas de un mismo factor en un mismo objeto de estudio no se dupliquen con exactitud. Es decir, la confiabilidad del instrumento se refiere a la exactitud de la medición y sensibilidad para la identificación de diferentes magnitudes.

A continuación se indagarán sobre posibles amenazas a la validez y confiabilidad de la medición de la calidad en posgrados durante la etapa de evaluación interna desde un triple enfoque: conceptual, epistemológico e instrumental. Mientras que los dos primeros se referirán particularmente a la definición de la variable, el tercero está más relacionado con vicios que pueden surgir en la etapa de construcción y aplicación de los instrumentos de medición para la recolección de datos.

Amenazas conceptuales a la validez y confiabilidad de la medición

Una evaluación goza de validez cuando hay una consistencia entre aquello que mide y el concepto que se está investigando. Es decir, cuando los instrumentos miden aquello que hay que medir. No obstante, para ello es necesario que el referente, en este caso la “calidad educativa”, esté claramente definido, dado que los instrumentos se basan en su construcción y aplicación en las definiciones conceptual y operacional de la variable. Consecuentemente, la claridad de esta definición operacional se dificulta si no está basada en una definición conceptual explícita. La falta de un referente claramente definido es la primera y principal amenaza a la validez del proceso de acreditación, dado que el orden conceptual de toda medición considera que la operacionalización es una traducción de la idea inicial.

En el caso del proceso de acreditación de CONEAU, el Ministerio de Educación sancionó una resolución en la cual se caracterizan los estándares generales. Pero no se ha hallado una clara definición conceptual previa a los estándares sobre la variable calidad. Sin una definición conceptual explícita, en vez de darse una traducción, el evaluado y evaluador deben recorrer el camino inverso, reconstruyendo la idea original de calidad académica a partir de las dimensiones e indicadores que tiene como dato.

En este sentido, la primera amenaza a la validez de todo proceso se origina porque cada sujeto puede elaborar una reconstrucción distinta de la idea original, dado que entran en juego en su interpretación sus propios modelos mentales y experiencias. Por lo tanto, se mirará una misma realidad pero desde posibles enfoques distintos.

El referente de calidad que toma la CONEAU se interpreta a partir de aquellos lineamientos contenidos en la Resolución Ministerial N° 160/11. Las guías contenidas en este documento legal se pueden caracterizar como un intento de operacionalización de la variable calidad, dado que indica qué aspectos se tomarán en cuenta y qué estándares generales mínimos caracterizan cada uno de dichos aspectos. Algunos estándares son exactos como la cantidad de horas mínimas a completar en doctorados, maestrías y especializaciones; la titulación mínima requerida para el cuerpo académico, o la proporción mínima de docentes con trayectoria institucional. En cambio otros estándares son más amplios y cuentan con pocas especificaciones, como la correspondencia entre los requisitos de admisión y el campo de estudio que abarca la carrera. Además, la Guía de Autoevaluación completa con comentarios los detalles sobre estos estándares mínimos. Por ejemplo, respecto al trayecto estructurado del plan de estudio, la Resolución Ministerial N° 160/11 no da muchos detalles sobre lo que se espera en tal caso, pero la Guía de Autoevaluación explicita que debe existir suficiencia y actualización de los contenidos y la bibliografía de las asignaturas, y también correspondencia entre la evaluación de las actividades curriculares y el tipo y objetivo de las mismas. Estos estándares ayudan a los evaluados en la comprensión de los parámetros de calidad que espera la CONEAU, dado que son públicamente conocidos y todos los interesados (evaluados y evaluadores) tienen acceso a ellos. No obstante, hay dimensiones sobre las que no se tiene guía alguna, tal es el ejemplo de lo que se espera sobre los requisitos de permanencia, promoción y graduación, el régimen y porcentaje máximo de equivalencias admitidas, o la fundamentación del modelo educativo en el caso de educación a distancia.

Amenazas epistemológicas a la validez y confiabilidad de la medición

Una de las amenazas al proceso de la medición surge ante la complejidad del objeto evaluado. En este caso, los programas de posgrados son un servicio ofrecido en la institución universitaria, la cual se caracteriza por su semejanza con una anarquía organizada. Es decir, en el interior de esta organización conviven diversas culturas disciplinarias que son transversales a la cultura organizacional propia del establecimiento. Cada programa de posgrado no sólo se inserta en un marco institucional general de la universidad, sino que su contexto también incluye la

pertenencia a una determina unidad que aglomera una o varias disciplinas científicas. Por lo tanto, la variedad de programas evaluados incluyen determinados métodos de enseñanza y aprendizaje; su propia metodología de investigación; diversos grados de desarrollo entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión; y responsabilidades distintas para con la sociedad. Todas estas especificidades deberían traducirse en la aplicación de estándares diferentes o con otro grado de exigencia. Por ejemplo, respecto a la trayectoria de los docentes o investigadores, en algunas disciplinas se valora más la publicación de estudios empíricos en el formato de *papers* (especialmente en las Ciencias Exactas) mientras que en otras ciencias es más valorada la publicación de libros o capítulos (como en algunas disciplinas de Humanidades). Otras diferencias surgen frente al recorrido en formación que tienen ciertas disciplinas (hay especialidades relativamente nuevas que no pueden contar con formación de posgrado en ese mismo área) o frente al nivel de responsabilidad que implica el reconocimiento de ese título. No obstante, la CONEAU sólo reconoce en forma general esta diferencia esencial de los programas de posgrados, pero los parámetros e instrumentos utilizados para la medición de la calidad son los mismos para todos los casos.

La CONEAU intentó subsanar este factor de invalidez en 2002 a partir de la conformación de Comisiones Asesoras, cuya misión sería definir criterios y estándares de aplicación en áreas o subáreas disciplinares específicas. Es decir, la principal tarea de estas comisiones sería realizar una lectura de la Resolución N° 1168/97 de acuerdo a las cualidades propias de cada disciplina y al grado de desarrollo de sus posgrados. Se forman entonces Comisiones Asesoras para Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias Básicas, Ciencias Aplicadas, Educación, Psicología y Administración. Estas comisiones generan informes, pero sin continuar un mismo patrón de trabajo, por lo que algunos trabajos cuentan con mayor nivel de detalle que otros. En general, todos los informes especifican los perfiles de acreditación y los niveles esperados para cada calificación en caso de pedir categorización. Los problemas suscitados a partir de esta labor fueron, en primer lugar, que dichos informes no contaban con carácter vinculante, por lo que su aplicación quedaba a consideración del Comité de Pares y de los técnicos. Y, por otro lado, algunas de las sugerencias realizadas por las Comisiones Asesoras suponían la aplicación de estándares que contradecían a la resolución ministerial vigente. Tal es el ejemplo del dictamen de la Comisión Asesora en Administración, en la cual se establecía que para los casos de evaluación de MBA (Maestrías en Administración de Empresas) no se deberían exigir horas de investigación más allá de las dedicadas para realizar el trabajo de tesis; en el caso de maestrías profesionales el trabajo final podría diferir del formato tesis, aceptándose

un examen integrador o trabajo finales; y no sería necesario la conformación de un jurado con miembros externos a la institución, aunque su inclusión podría considerarse favorable.

En resumen, a pesar que el trabajo de las Comisiones Asesoras es considerado un aporte que podría aliviar la tensión entre diferencias disciplinares y entre enfoques académicos o profesionales, la falta de vinculación y escasa difusión pública de estos documentos como material de soporte a las universidades, o a los técnicos y pares no subsanan las amenazas en el orden epistemológico.

Amenazas instrumentales a la validez y confiabilidad de la medición⁵

La acreditación, como toda evaluación, es una medición. Por lo tanto, es un proceso que requiere de reglas objetivas en su construcción y aplicación que garanticen la precisión de la información recolectada. Según Kerlinger (2002) la confiabilidad de la medición se relaciona, por un lado, con la estabilidad y fiabilidad de los datos generados: ¿diferentes mediciones con el mismo instrumento obtendrán iguales o similares resultados? Y, por otro lado, también se vincula con la falta de distorsión: ¿los datos obtenidos son medidas “verdaderas” de la propiedad sobre la que se está trabajando? En síntesis,

“una medida altamente confiable solo indica que está midiendo algo con precisión o de forma consistente” (Kerlinger, 2002: 583).

Teniendo en cuenta que el proceso de medición de la calidad de los posgrados ya está amenazado conceptualmente por la falta de una definición conceptual y operacional explícita y epistemológicamente por la inexistencia de estándares diferentes según la disciplina de la carrera, es importante también preguntarse si existen amenazas instrumentales a la validez y confiabilidad en la construcción y aplicación de los instrumentos de medición. Para ello es necesario analizar los instrumentos de medición utilizados por la CONEAU (en el caso de esta tesis, en la etapa de evaluación interna) para evaluar la calidad de los posgrados.

Esta primera etapa de la acreditación está a cargo de las propias unidades evaluadoras, las cuales deben completar una Guía de Autoevaluación y una serie de formularios que se encuentran alojados en el sistema de CONEAU (llamado Servidor Unificado). La construcción de los instrumentos de medición y elaboración de reglas para su aplicación

⁵ A continuación se mencionan algunas de las amenazas a la validez y confiabilidad en el orden conceptual a modo de ejemplo. El apartado no es exhaustivo del análisis realizado.

en el proceso de acreditación está a cargo de la propia CONEAU, de acuerdo a los lineamientos de calidad que establezca el Ministerio de Educación en diálogo con el Consejo de Universidades.

A continuación se detallan algunos factores que pueden atentar contra la validez y confiabilidad de la medición desde este enfoque:

Fallas en los acontecimientos ambientales: Kerlinger (2002) afirma que la aplicación de los instrumentos de medición se debe dar siempre bajo condiciones controladas o similares. En las investigaciones en Ciencias Naturales o Exactas, las condiciones estándar implican estabilidad en las condiciones ambientales, climatológicas o físicas, por lo que se convierten en amenazas a la confiabilidad factores tales como temblores, fallas de luz, falta de espacio, etc. (Pick de Weiss, 1994). Ahora bien, ¿qué tipo de fallas ambientales se pueden dar en la evaluación de posgrados? De las entrevistas surge que el sistema de CONEAU (Servidor Unificado) no siempre funciona bien, por lo que se dan fallas en los acontecimientos ambientales que atentan contra la confiabilidad del proceso. El Entrevistado N° 1 explica que el sistema no está bien programado, por lo que el programa se cae afectando la última carga de datos que se haya subido:

“El instructivo de la CONEAU se nos cayó el día anterior a la presentación y se perdió mucha información. Se pudo recuperar el back-up, pero todo lo que habíamos cargado esa última semana se perdió”.

Este aspecto fue resaltado por la mayoría de los entrevistados e incluso la propia CONEAU lo reconoció en su autoevaluación. Por lo tanto, las fallas del sistema afectan la confiabilidad de los datos, ya que la información se pierde y hay que generarla otra vez. Se prevé que para 2015 la carga de información ya no será en este sistema, sino en un software llamado CONEAU Global, lo que implica una tarea de migración de los datos cargados en el Servidor Unificado a la web. El Entrevista N° 4 piensa que esta idea es una gran innovación para los graves inconvenientes que tenía el programa:

“Vas a poder trabajar todo en web y no vas a tener necesidad de instalar ningún soporte, entonces vas a evitar los problemas de versiones distintas, dificultades de carga, imposibilidad que varios usuarios trabajen en simultáneo.”

Cambios en los instrumentos de medición: Pick de Weiss (1994) comenta que los resultados de una investigación se pueden ver afectados si existen cambios en los instrumentos de medición o en las personas que generan la información, por lo que hay que asegurarse que no hay cambios ni en los instrumentos ni en los actores a cargo de conducir la recolección de datos. Contrario a esta recomendación metodológica, la CONEAU introduce cambios en los instrumentos de medición

durante la evaluación interna, dado que van actualizando el formulario, por lo que los evaluados deben ir controlando regularmente este aspecto para asegurarse que siempre están trabajando con la última versión. Los entrevistados comentaron varias dificultades que tuvieron durante su experiencia en acreditación relacionados con los cambios en los formularios. Por ejemplo, el Entrevistado N° 2 explica que en una de las acreditaciones introdujeron a último momento nuevos anexos que ellos no llegaron a presentar. Además, el Entrevistado N° 3 explica que, cuando se introducen cambios, se crean nuevos campos y desaparece información. Incluso, éste entrevistado comenta que hay un problema de dinámica de trabajo de la propia CONEAU entre la parte técnica y la de gestión, dado que el organismo acumula información sobre los problemas, pero no tiene tiempo para mejorar el instructivo antes de lanzar la convocatoria. Por su parte, el Entrevistado N° 4 comenta que durante las acreditaciones existe una “mesa de ayuda” de CONEAU a la cual las universidades se comunican para avisar sobre problemas técnicos que puedan surgir: “Las consultas de las universidades van obligando a hacer mejoras en los formularios”, por lo que se van modificando durante el proceso mismo.

Cambios en la situación personal de los participantes al ser evaluados: Pick de Weiss (1994) identifica esta amenaza a la confiabilidad y la denomina “efectos reactivos o de interacción de prueba”, los cuales surgen cuando los sujetos evaluados reaccionan más negativa y positivamente de lo que actúan normalmente al administrar la prueba. Por lo tanto, estos sujetos dejan de ser representativos de la población. Esta amenaza a la confiabilidad se puede explicar por las características psicológicas, sociales, económicas, o físicas de los evaluados, tales como problemas personales pasajeros, fatiga, mal humor, etc. Una crítica particular que se encuadra dentro de esta amenaza es la de la monotonía que los evaluados sienten al completar los instructivos o la Guía de Autoevaluación. El Entrevistado N° 1 describe el trabajo como tedioso, dado que hay que completar información similar en diferentes lugares de los instructivos o guía, y realizar resúmenes de información ya presente. De la misma forma, el Entrevistado N° 5 afirma que uno de los aspectos más complicados del proceso de acreditación son las constantes reiteraciones y “lo poco amigable del dispositivo de carga”, el cual dificulta mucho el trabajo. Pick de Weiss recomienda que los instrumentos de recolección de datos sean interesantes, para evitar este efecto,

“puesto que si es monótono o tedioso corremos el riesgo de que la fatiga y/o el aburrimiento del informante influyan en la información que nos ofrezca” (1994: 61).

Si este sentimiento persiste, se corre el peligro además de convertir a la evaluación en un mero proceso burocratizado, y no en una actividad en la que se disponga de la motivación y creatividad de los evaluados para proveer la información necesaria.

Vaguedad de los parámetros: La Resolución N° 160/11 y la Guía de Autoevaluación, documentos en los que se detallan los estándares, contienen términos vagos para explicitar qué se espera como mínimo que se cumpla en los posgrados. Algunos ejemplos son:

- “En aquellas Especializaciones en las que el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva.” (Resolución N° 160/11).
- “Suficiencia y actualización de los contenidos y la bibliografía de los programas de las asignaturas.” (Guía de Autoevaluación).
- “Adecuación y suficiencia de las aulas para el desarrollo de las actividades curriculares. / del equipamiento informáticos a disposición de los alumnos. / de los laboratorios para el desarrollo de las actividades curriculares.” (Guía de Autoevaluación).
- “Suficiencia del fondo bibliográfico especializado disponible en bibliotecas y hemerotecas, de los servicios ofrecidos, de la capacidad del equipamiento y de las bases de datos.” (Guía de Autoevaluación).

¿Qué se entiende por “fuerte componente”, “méritos suficientes”, “adecuación y suficiencia”, entre otros? El uso de estos términos no alcanza para que evaluados o evaluadores (técnicos o pares) comprendan el criterio cuantitativo esperado por la CONEAU. Estos términos, por un lado, salvan la rigidez con la que se podrían evaluar carreras con diferencias regionales, disciplinares, institucionales o profesionales. Pero, por otro lado, tampoco se los especifica en ningún otro documento propio de cada convocatoria de acreditación. Por lo tanto, los evaluados van construyendo ellos mismos una idea de lo que se espera a través de la experiencia que adquieren en sucesivas acreditaciones o una vez que la CONEAU les hace la devolución.

El Entrevistado N° 4 cuenta incluso un asunto específico surgido en las acreditaciones de posgrados de Ciencias de la Salud. En este caso, el Ministerio de Salud sacó resoluciones sobre cómo se deberían cumplir los criterios en cada una de las carreras del área. Pero estas resoluciones salieron en medio del proceso de acreditación. La CONEAU informó estos nuevos parámetros a las universidades, pero fue en medio del proceso de acreditación y sin documentación formal. En esta situación, el Ministerio de Salud decidió colaborar con los procesos de acreditación detallando cómo aplicar los criterios, pero no se hizo con la antelación necesaria ni de manera formal.

Dificultad para comprensión del léxico: Sudman (1996) afirma que la mayoría de los problemas de comprensión que puede tener un entrevistado se dan por ambigüedades del léxico o de la estructura. Pero, mientras las ambigüedades estructurales se pueden evitar prestando atención al orden de las preguntas, las ambigüedades del léxico son propias de la naturaleza del lenguaje y muestran las múltiples definiciones que puede tener una misma palabra. Todas estas definiciones están limitadas por el contexto en el cual aparecen. Sin embargo, en el universo de las instituciones de educación superior, en el cual las organizaciones son tan complejas y disímiles entre sí, la falta de aclaración de un concepto puede derivar en varios problemas de interpretación sobre aquello que se está evaluando.

El Entrevistado N° 4 le otorga especial importancia a esta amenaza a la confiabilidad, ya que los conceptos que se utilizan no siempre se adaptan a la realidad del lenguaje de cada sistema dentro de la institución universitaria. Algunos ejemplos sobre dificultades surgidas por diferencia en la interpretación de los conceptos se dan en casos como “dedicación docente”, “convenios”, “proyectos de investigación”, etc. Además explica que las instituciones se deben adaptar a lo que CONEAU entiende por dichos conceptos, los cuales no siempre quedan claros desde el inicio, sino que los evaluados deben ir construyendo su sentido a partir de las devoluciones que reciben o consultando a los coordinadores de CONEAU. De hecho, este entrevistado concluyó que “para tener éxito, tenés que ir traduciendo lo que nosotros entendemos y lo que CONEAU entiende y espera”. En esta misma línea, el Entrevistado N° 6 también expone que el problema “no es que no se entienda, sino que lo que uno entiende no es exactamente cómo lo interpreta la CONEAU.” Y este inconveniente influye a la vez en la carga de trabajo: por ejemplo, este último entrevistado explica que como no todos los docentes identifican cada una de las categorías que utiliza la CONEAU, es necesario que los responsables de la acreditación revisen todo aquellos que completaron para confirmar que hayan entendido cómo tenían que completar. De hecho, hay categorías que utiliza la CONEAU, por ejemplo de la Ficha Docente, y que son distintas o inexistentes en algunas instituciones universitarias, por lo que hay que realizar un trabajo de asimilación de conceptos.

Corengia introduce en su investigación el problema de “tecnicismo pedagógico esotérico”. Con este término se refiere a la generación de un exceso de tecnicismo desde el vocabulario (entre otros factores) que tiene efectos perversos y provoca la “pérdida de democraticidad de los procesos de evaluación y acreditación” (2010: 133). La principal consecuencia de estos problemas de lenguaje es que se forma dentro de la institución una subcultura de aquéllos que saben qué entiende la CONEAU por dichos conceptos, lo que genera un divorcio entre los

procesos propios de la institución (conocido por todos los actores) y los técnicos encargados de acreditación. Este es un factor que atenta contra la confiabilidad ya que tanto unos como otros participan en la evaluación interna completando los instructivos, fichas y guía. Por lo tanto, una pregunta puede ser respondida de forma diferente según el actor. Hay que tener en cuenta que si el entrevistado se encuentra con una palabra ambigua, siempre la interpretará de acuerdo al sentido al cual ellos tengan acceso en aquel momento. Por ello es necesario incluir aclaraciones sobre la terminología utilizada.

Todos los factores mencionados atentan contra la validez y confiabilidad de la medición. Estas amenazas son producto de la inexistencia de un referente claro de la variable a medir, como así también por el uso de instrumentos iguales para medir unidades diferentes (como especializaciones, maestrías y doctorados de diferentes disciplinas). Se suman además fallas a nivel técnico en la construcción y aplicación de los instrumentos, y el consecuente efecto reactivo sobre los participantes.

Políticas *top-down* y *bottom-up*

Frente a algunas de las eventuales amenazas a la validez y confiabilidad identificadas en el proceso de medición de la calidad, ¿cómo se podría consolidar la acreditación y así cumplir su objetivo de garante de la calidad?

El proceso de acreditación está pensado en esencia a partir de métodos que combinan diversas fuentes y evaluadores, triangulando la información. Se incluye en principio un primer intento de triangulación a partir de la realización de una evaluación interna y otra externa. De esta manera, la primera se alimenta de datos que se comprueban en la segunda y permite que los propios evaluados participen como sujetos activos en la auditoría. Nicoletti (2013) define a la autoevaluación como un informe escrito que da cuenta del funcionamiento, procesos, recursos y resultados del objeto de evaluación. Para poder realizar una verdadera autoevaluación entonces se necesita no sólo la voluntad manifiesta de las máximas autoridades de la institución, sino también la participación activa de todos sus integrantes (directivos, alumnos, docentes, administrativos, graduados). Por lo tanto, la autoevaluación es en sí misma una forma de triangulación que se utiliza para

“contrastar desde diferentes perspectivas, para apreciar acuerdos y desacuerdos y elementos que permitan decidir sobre la credibilidad de la información, permitiendo eliminar el sesgo que puede suponer la utilización de una única fuente de información” (Nicoletti 2013: 190).

Este proceso de triangulación le provee mayor confiabilidad a la acreditación. No obstante, el proceso de medición ya se ha visto originalmente contaminado por la falta de conceptualización de la variable a medir. Por lo tanto, por más que exista triangulación de fuentes y de evaluadores, los conceptos originales de estos sujetos serán diferentes según la interpretación que hagan de los lineamientos que tienen sobre el concepto calidad. En síntesis, primero y ante todo es necesario saber qué se entiende por este concepto para asegurar la calidad del resto del proceso.

Además, el sistema de evaluación de la calidad en educación superior se afianzará también a medida que permita a los diferentes sujetos con intereses participar del diseño e implementación de los instrumentos de medición. Esto implicaría comenzar a introducir mayores instancias *bottom-up*, sin descartar que ciertas acciones tienen por sí mismas una naturaleza *top-down*. Es decir, la obligación que tienen todos los programas de posgrados de presentarse a los procesos de acreditación, de cuya aprobación depende su funcionamiento, es una decisión *top-down* exigida por el Estado para desarrollar en las instituciones progresivamente una cultura de la evaluación. No obstante, esta cultura de la evaluación sólo se consolidará si los actores con intereses participan de la política pública: los diferentes sectores académicos y administrativos de las instituciones de educación superior, las organizaciones que agrupan universidades, los consejos profesionales, entre otros. Asimismo, habría que incluir a especialistas en metodología para aportar sus conocimientos en la definición de la variable (no desde el punto de vista conceptual, sino metodológico) y en la construcción y aplicación de los instrumentos de medición.

Si no se trabaja en la acreditación evaluando el mismo proceso de implementación de la medición de la calidad, los procesos de acreditación se seguirán llevando a cabo, ya que se trata de una exigencia legal, pero sus procedimientos pueden burocratizarse, olvidando el objetivo inicial de trabajar por la mejora continua de la oferta académica.

Conclusiones

Toda intervención sobre escenarios en los que juegan diversos actores requieren de una constante revisión sobre los instrumentos utilizados para solucionar los problemas. Trabajar con individuos, como es el caso de la educación, implica trabajar sobre escenarios dinámicos, dado que los sujetos y las organizaciones que éstos conforman cambian en forma constante. Los procesos de medición aplicados sobre estos contextos necesitan entonces de una continua evaluación para asegurar la validez y

confiabilidad de los procedimientos y de los datos elaborados. En última instancia, cualquier decisión que se tome sobre la base de información mal producida pierde legitimidad.

En esta ponencia se propuso indagar sobre las eventuales amenazas a la validez y confiabilidad de la medición de la calidad en la etapa de evaluación interna de los procesos de acreditación de posgrados que realiza la CONEAU. Siguiendo este objetivo general, y a partir de un análisis documental y de entrevistas a algunos evaluados, se llegó a la conclusión de que existen factores conceptuales, epistemológicos e instrumentales que atentan contra la validez y fiabilidad de esta medición.

La inexistencia de una definición explícita de calidad académica es la primera y principal amenaza a la validez del proceso de medición, dado que la variable no cuenta con una conceptualización a partir de la cual se puedan determinar las acciones para medirla. Esto puede resultar en problemas de consistencia entre el instrumento empleado y el referente. Sólo a partir de una definición conceptual explícita es que se pueden diseñar instrumentos apropiados a los escenarios bajo análisis, permitiendo a todos los actores involucrados interpretar la realidad bajo los mismos criterios.

Pero, además de estar claramente explicitado, este referente de la variable calidad debe adaptarse a las propiedades del objeto de estudio. El referente implícito de calidad académica debe considerar entonces la disciplina y la profesión, las diferencias surgidas dentro de las universidades entre el mundo académico y el administrativo, y la influencia de actores que se encuentran fuera de la órbita de la universidad pero tienen intereses en ella. En este sentido, la implementación de los instrumentos de medición de la calidad de los posgrados debe adaptarse a las cualidades de la institución universitaria y al contexto específico que enmarca a cada institución (es decir, tendencias nacionales e internacionales). De lo contrario, hay probabilidad que surjan factores que atenten contra la validez de contenido, ya que los instrumentos de medición no estarían cubriendo toda la amplitud del referente. La CONEAU ha diseñado los mismos instrumentos de medición para todos los posgrados e instituciones por igual. En este sentido, por más que la Resolución N° 160/11 especifica que los estándares se aplicarán de forma diferenciada según ciertos factores, esta diversificación no se traduce en los instrumentos. Consecuentemente, no hay instrumentos o lineamientos diferentes según disciplina o antigüedad del programa de posgrado (si se trata de una carrera nueva o en funcionamiento). Por lo tanto, por más que el referente que se toma de calidad afirma que hay diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales, éstas mismas no se toman en consideración al momento de operacionalizar la variable.

Por otro lado, el primer factor que amenaza la posibilidad de que diversos evaluadores lleguen a conclusiones similares se encuentra en que, dado que no hay una definición explícita de calidad, cada sujeto realiza su propia interpretación de esta variable. Por lo tanto, todos estos sujetos deben conocer al menos qué se entiende por la variable a medir para que puedan llegar a conclusiones similares. Pero, más allá de las diferencias en interpretación conceptual, se identificaron otros factores que atentan contra la precisión de la medición en el plano instrumental. En el orden técnico, se encuentran amenazas a la confiabilidad en la gran cantidad de preguntas que contienen las fichas, instructivos y Guía de Autoevaluación, razón por la cual el instrumento se torna repetitivo; en la vaguedad de las preguntas realizadas, en las cuales no queda claro qué tipo de información se está solicitando; en la dificultad de utilizar el Servidor Unificado de CONEAU y los problemas tecnológicos propios del programa; o ante los cambios en los instrumentos de medición. Además existen amenazas en el orden psicológico, ya que existen fallas en los acontecimientos ambientales, como aquellas surgidas por los cambios en la situación personal de los evaluadores al ser evaluados, explicadas por la falta de dinamismo y claridad de los procesos de acreditación, entre otros.

Tanto los factores en el orden técnico como psicológico afectan la confiabilidad del proceso. Ya sea debido a las fallas en la precisión del instrumento o a los efectos reactivos que la aplicación de éstos tienen sobre los participantes, un dato mal construido redundará en conclusiones diferentes respecto a la calidad de los posgrados.

La principal idea que ha sostenido esta investigación se resume en la importancia de evaluar la implementación de las políticas públicas, dado que el dinamismo de escenarios con diversos intereses en juego rápidamente pueden viciar o desactualizar las herramientas o desviarlas de su objetivo inicial.

En un principio surgieron las acreditaciones como una forma de asegurar la calidad en el marco del incremento desmedido de programas de posgrados. En los años recorridos desde la creación de la CONEAU, el organismo se ha consolidado en su función de ente acreditador y todas las instituciones de educación superior han acatado la obligatoriedad de evaluación establecida por ley. Ahora bien, actualmente el nuevo desafío para la consolidación de este sistema se encuentra en asegurar la calidad de sus procesos de medición. Es decir, habiendo consolidado los principios que fundamentan la ley, hay que trabajar por el cumplimiento real, y no sólo formal, de los objetivos de acreditación. Y estos procedimientos ganarán mayor calidad a medida que permitan a los diferentes actores del sistema universitario, cada uno con diferentes especialidades e intereses, participar en su diseño e implementación.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación se convierten en información que puede alimentar el proceso de acreditación para mejorar su implementación y consolidar la cultura de la evaluación tanto en la CONEAU como en las instituciones de educación superior. La disponibilidad de datos bien producidos es un material imprescindible para la toma de decisiones, por lo tanto es esencial que los procesos de medición de la calidad sean evaluados y gocen de la validez y confiabilidad necesarias para otorgar legitimidad a la política pública en cuestión.

Bibliografía

- Cassasus, Juan (1997), “Estándares en educación: conceptos fundamentales”, Documentos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Corengia, Ángela (2010), “Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades de la Argentina. Estudio de casos”, Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Argentina.
- Domínguez, Graciela Amalia (2011), “Cambios en el patrón de relaciones entre el estado y las universidades: el modelo evaluador en Argentina”, en V Congreso Nacional de Ciencia Política organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político del 14 al 17 de noviembre de 2001.
- García Fanelli, Ana María (2005), *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- Kerlinger, Fred (2002), *Investigación del comportamiento*. Mexico, McGraw-Hill.
- Mayntz, Renate, Kurt Holm, Peter Hubner (1969), “La medición”, en *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Editorial Alianza.
- Nicoletti, Javier Augusto (2013), “La evaluación de la calidad educativa. Investigación de base evaluativa en centros de educación superior”, en *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 5, No. 6, pp. 189-202.
- Padua, Jorge (1979), *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pick de Weiss, Susan (1994), *Cómo investigar en ciencias sociales*. México, Trillas.

- Ravela, Pedro (2006), “Cómo se hacen las evaluaciones educativas”, en *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Ficha No. 2.
- Sudman, Seymour (1996), *Thinking about answers: the application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Tamayo Sáez, Manuel (1997), “El análisis de las políticas públicas”, en Bañón R. y E. Carrillo (comps) *La nueva administración públicas*. Madrid, Alianza Universidad.
- Wainerman, Catalina (comp.) (1976), *Escalas de medición en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Leyes

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1995), Ley N° 24521: Ley de Educación Superior.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (1997), Resolución 1168/97: Educación Superior, carreras de posgrado: estándares y criterios.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (2011), Resolución 160/11: Educación Superior, carreras de posgrado: estándares y criterios.

